

Modelos educativos en la educación universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano

Educational Models in Higher Education for Indigenous Students in the Context of Latin America

Francisco J. Rosado-May^a

Valeria B. Cuevas-Albarrán^b

Recibido: 8 de agosto de 2018

Aceptado: 17 de febrero de 2019

Resumen: La educación universitaria disponible para estudiantes latinoamericanos indígenas se ubica, principal pero no únicamente, en alguno de tres modelos educativos. El *convencional*, basado en el método científico, no incluye la lengua, los saberes de las culturas indígenas ni sus formas de aprendizaje; el *intracultural*, que descansa en elementos propios de la cultura originaria para fortalecer su lengua, cultura, forma de pensamiento y cosmovisión; y el *intercultural*, que intenta combinar las dos anteriores. Reconociendo que la transmisión y creación de conocimiento son componentes transversales presentes en los modelos mencionados, se plantean como elementos articuladores que permiten tender puentes de acercamiento entre ellos. Así, se argumenta que la interculturalidad puede ser el resultado de un proceso en el que diferentes formas de construcción de conocimiento coexisten, en un ambiente seguro, dando oportunidad a la interacción multicultural para la innovación de conocimiento.

Palabras clave: Modelos educativos; Educación indígena; Educación intercultural; Educación universitaria.

^a Doctor en Biología. Profesor investigador. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, México. francisco.rosadomay@uimqroo.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0431-7120>.

^b Doctora en Dirección y Mercadotecnia. Jefa del Centro Intercultural de Proyectos y Negocios. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, México. valeria_betzabe_c@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8799-931X>.

Abstract: Higher education available to indigenous Latin-American students can be identified with one of three academic models. One, called *conventional*, based on the scientific method, does not incorporate indigenous languages nor traditional knowledge or their ways of learning. A second one, called *intracultural*, rests on elements of the indigenous culture, strengthening their language, knowledge, social fabric and world vision. The third one, called *intercultural*, attempts to articulate the previous two. Transmission and construction of knowledge are critical components present in all three models, thus they can be important elements in bridging the gaps between them. This paper argues in favor of interculturality as the result of a process in which different systems of creating knowledge coexist in a safe environment, allowing innovation of knowledge, intercultural knowledge.

Keywords: Educational Model; Indigenous Education; Intercultural Education; Higher Education.

Introducción

El número de estudiantes de origen indígena en instituciones de educación superior ha estado aumentando en años relativamente recientes (Rama, 2009), lo cual es resultado no solo de las diferentes acciones e instrumentos internacionales relacionados con los derechos de los pueblos originarios, sino también de movimientos sociales de base (Tarrow, 1997). Así, gobiernos e instituciones educativas, de diferentes niveles, han llevado a cabo reformas en normatividad y en modelos educativos con la finalidad de atender las recomendaciones de organismos internacionales y demandas locales empujadas por movimientos sociales (Mato, 2015). Con respecto a educación superior los cambios no han sido ni homogéneos ni estáticos, incluso dentro del mismo país, tal y como lo ilustra la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2013 y 2017) al analizar los avances que en materia de educación se ha alcanzado en Latinoamérica y el Caribe después de la adopción de la política de educación para todos.

El escenario antes mencionado se desarrolla en un contexto donde el discurso de la educación indígena es cada vez más conspicuo, considerado como una respuesta, principalmente gubernamental, pertinente a los derechos de los pueblos indígenas (Ferrão, 2010) y a la atención de necesidades globales de información cuya fuente proviene de pueblos indígenas (Banco Mundial, 2015, p. 6). Lo anterior plantea varias preguntas, entre ellas: ¿Qué características tienen los principales modelos educativos donde se están formando los estudiantes indígenas a nivel universitario en Latinoamérica? ¿Qué elemento en común tienen esos modelos de modo que podamos abordar la interculturalidad como algo que, desde el punto de vista de formación de recursos humanos, materialice una idea que permita a una sociedad multicultural aproximarse a una intercultural? No son preguntas fáciles de abordar, ni se pretende emitir un juicio sobre los modelos educativos; pero su análisis abre

ventanas de acercamiento entre diferentes modelos educativos entendiendo que la construcción de conocimiento es un elemento transversal entre ellos.

Con base en revisión de literatura enfocada a Latinoamérica, el presente trabajo organiza información alrededor de dos conceptos; el primero es el de escuela de pensamiento, como lo define el diccionario de Cambridge (2018), para identificar las bases que guían los modelos educativos en donde reciben educación formal universitaria los estudiantes indígenas. Este ensayo considera como modelo educativo a:

...la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo". (Tünnermann, 2008, p.15).

El segundo concepto es el de conocimiento; para ello se adopta el planteamiento de Popper (1974) quien, en el contexto de la importancia de la educación, indica que el conocimiento humano se da a partir de la experiencia donde es posible "tener expectativas formuladas lingüísticamente sometidas a discusión crítica" (p. 70).

Asimismo, este trabajo asume que las bases existentes en materia de legislación, internacional y nacional, como marco normativo para el acceso a la educación por parte de la población indígena (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2003, 2008) son suficientes para el análisis de modelos educativos.

1 El conocimiento indígena

La cooperación entre países, a través de organismos internacionales de financiamiento, ha estado presente en los debates sobre reformas en la educación superior en Latinoamérica (Rodríguez-Gómez y Alcántara, 2001). En años recientes este debate ha incorporado el tema del indigenismo en su agenda (Banco Mundial, 2015), no solo por el papel que juegan en la economía sino también por los saberes que han acumulado a lo largo de siglos. En este proceso ha sido notoria la necesidad de acceso a educación para la población indígena. En el recuento que hacen Hall y Patrinos (2005) sobre el rezago en las condiciones socioeconómicas de los pueblos indígenas de Latinoamérica en el contexto del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004), establecido por las Naciones Unidas en 1994, encuentran escenarios nada halagüeños; señalan con claridad que después de una década de financiamiento por órganos internacionales, el impacto de proyectos para mejorar la educación y servicios de salud, no ha sido el esperado, se mantienen los rezagos (p. 23). El Grupo Banco Mundial, señala avances en el combate a los rezagos que tienen los pueblos indígenas en la primera década del siglo XXI, pero también reconoce que en América Latina es improbable que se

ponga fin a la pobreza y se logre un desarrollo sostenible sin la participación de las sociedades indígenas (Banco Mundial, 2015, p. 6).

Tomando como referencia la correlación entre biodiversidad y diversidad cultural, al estudiar el estatus de las áreas protegidas de América Latina se encontró que alrededor de 400 comunidades indígenas, que representan el 10% de la población de Latinoamérica, albergan casi el 80% de las áreas protegidas (Barragán, 2008, p. 4). La biodiversidad también se expresa en los agroecosistemas tradicionales. Thrupp (2000) señala que la seguridad alimentaria se correlaciona con la agrobiodiversidad en sistemas sostenibles de producción de alimentos. González Jácome (2004, 2009) demuestra que los pueblos indígenas desarrollaron culturas, y conocimientos, altamente sofisticadas; la agricultura tradicional, con su alta biodiversidad, es una prueba de ello.

La expresión Conocimiento Ecológico Tradicional se ha usado en la literatura para referirse a un cuerpo de conocimientos, creencias, tradiciones, prácticas y organización, presentes en comunidades locales y campesinas, que interactúan con el entorno biofísico (Berkes, 2004, p. 4) y que representan un sistema altamente sofisticado de transmisión/aprendizaje y de construcción/innovación de conocimiento que los indígenas han desarrollado por siglos (Wyndham, 2002, p. 555; Rosado-May, 2016). Por otra parte, esos saberes no solamente tienen valor local; Gómez-Bagethum, Corbera, & Reyes-García (2013), han demostrado la importancia que representa el conocimiento ecológico tradicional en el desarrollo de estrategias efectivas para enfrentar los retos que presenta los cambios ambientales globales.

Aunque la conexión no siempre es visible ni entendida, no hay duda de que la educación se encuentra en el corazón de la discusión anterior. Por ello es importante conocer cuáles son las escuelas de pensamiento que subyacen en los modelos educativos al cual acuden estudiantes indígenas para adquirir una educación formal reconocida en la sociedad actual y por el gobierno. No hay que olvidar que los procesos de modernización de la educación superior están guiados por el concepto de sociedad del conocimiento (Ottone y Hopenhayn, 2007), conocida también como la sociedad de la información o sociedad post-industrial. Por tanto, es innegable la importancia de entender cómo se están formando los indígenas para poder participar activamente, incluyendo cuestionamientos, en la creación de la sociedad del conocimiento con información útil y pertinente para su sociedad. Las aportaciones de López y Hanemann (2009), Mato (2008a, b; 2009a, b; 2012a; 2016), Dietz y Mateos (2011) y de González, Rosado-May y Dietz (2017), son referencias importantes para conocer la historia, contexto, normatividad, política, prácticas y ejemplos en Latinoamérica con respecto a sistemas de educación dirigidas a indígenas y afrodescendientes.

El análisis que aquí se presenta no pretende juzgar a las escuelas de pensamiento ni a las instituciones educativas, sino exponer ideas que pueden ser útiles para los procesos de formación que tienen que articular los derechos de los indígenas, las reformas implementadas por los gobiernos, basados en recomendaciones de instituciones internacionales de financiamiento (Bhargava, 2006), con la necesidad de re-conocer saberes locales y crear conocimiento útil para toda la sociedad.

2 Estudiantes indígenas en instituciones de educación superior convencionales

Entre las estrategias que diferentes países han desarrollado para incrementar la matrícula, reducir brechas de inequidad y atender los derechos de los pueblos indígenas en educación superior, está el ofrecimiento de becas, la creación de cupos especiales y las tutorías. Todas ellas descansan en modelos educativos que no siempre incluyen en sus planes de estudio, o en sus pedagogías, los conocimientos, saberes, idioma, cultura o la cosmovisión de los pueblos indígenas. En Latinoamérica, Mato (2012b) señala que a esos modelos se les conoce como “convencionales” (p. 19); por tanto, los indígenas formados bajo esta descripción están recibiendo una educación convencional.

El modelo convencional es el resultado de un proceso que refleja alta influencia internacional, especialmente hacia los países en vías de desarrollo. Las instituciones de educación superior (IES) en Latinoamérica tuvieron, en sus inicios, la influencia de España; fue hasta finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en que se vincularon al aparato productivo (Jiménez, 2007, p. 176), convirtiéndose en fuente importante de creación de tecnología para desarrollo de la industrialización. La incorporación del método científico en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las IES fue la columna vertebral. La anterior apreciación se confirma, incluyendo variantes y detalles, en ejemplos como describe Tanck de Estrada (2010), para el caso de México, y Porras (2005) para Costa Rica.

En 1996 la Universidad para la Paz de la ONU, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y el Saskatchewan Indian Federal College de Canadá, organizaron en Costa Rica una reunión de Universidades Indígenas y Programas Afines donde discutieron formas de apoyo a estudiantes indígenas para incrementar su número y egreso en las IES (Didou y Remedi, 2006, p. 89). En 2001 la Fundación Ford lanzó una iniciativa global por 10 años, en un programa que se llamó “Pathways to Higher Education”, para apoyar a un número mayor de estudiantes pobres, de minoría, de modo que puedan obtener un título universitario; así, 125 universidades de 22 países en Asia, África y

Latinoamérica, obtuvieron el apoyo financiero para incorporarse al programa Pathways (Ford Foundation, 2008, p. 2).

En México, el programa Pathways motivó la formación de Unidades de Apoyo para Estudiantes Indígenas, creadas en cada una de las IES participantes. Los estudiantes recibieron apoyo a través de becas, asesorías y tutorías dirigidas a atender sus debilidades en algunas áreas de conocimiento. Los integrantes de este programa se formaron principalmente en las áreas sociales, humanidades y económico-administrativas (Didou, 2014, p. 178), en modelos educativos convencionales.

Es interesante notar que los trabajos revisados para este apartado no hacen referencia ni profundizan en los aspectos pedagógicos de las formas de transmisión/aprendizaje y construcción/innovación de conocimiento que tienen los indígenas; se asume que la pedagogía es general y semejante para todos los estudiantes en la IES.

En un intento por entender el proceso que los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma de Chapingo, en México, una de las IES beneficiada por el programa Pathways y con un marco institucional no diseñado para facilitar sus propias formas de aprendizaje y construcción de conocimiento, Chávez (2008) encontró que una de las estrategias que desarrollaron fue fortalecer las “asociaciones de paisanos” (p. 39) para discutir, entender, conservar y fortalecer su identidad como indígena. Por otra parte, el mismo autor encontró que la práctica homogeneizante de la IES no es lo suficientemente flexible para adaptarse a las formas indígenas, por lo que se tuvo que desarrollar un currículo informal en adición al formal y también se tuvo que modificar la percepción de que existe un “arbitrio cultural impuesto por la autoridad pedagógica” (Chávez, 2008, p. 41).

Desde el punto de vista pedagógico y de investigación, en relación con las normas, protocolos y lineamientos de trabajo que se generan en IES convencionales, es importante señalar las contradicciones que tiene la educación convencional cuando se involucran estudiantes indígenas. Harris (2002) lo ilustra usando personajes imaginarios en narraciones basadas en hechos reales (traducción/interpretación propia):

Coyote se matricula en una universidad, siguiendo los consejos de su amigo Cuervo, en el programa de Estudios Nativos. Cuando asiste a clases de Religión Indígena de Nativos Americanos, a clases de Metodología de la Investigación y al curso de Nativos Americanos, Coyote se da cuenta que todos sus profesores son blancos, ningún nativo americano. También se da cuenta que los libros son escritos por blancos, que en las investigaciones no participaron indígenas y que no hay prácticas indígenas en los cursos. Al querer hacer investigación Coyote, siendo indígena, tenía que someterse a los protocolos y decisiones de un comité

de ética formado por no indígenas. Coyote desea entrevistar a su abuelo para conocer su propia historia, pero no lo puede hacer hasta que no tener la autorización del comité de ética, bajo el argumento de que la institución debe “defender a los indígenas de investigadores sin escrúpulos”. Coyote pensó que a lo mejor sería necesario abandonar el programa de Estudios Nativos e inscribirse en otro que se llame Estudios sobre Blancos para poder encontrar, entonces, profesores no blancos. (Harris, 2002, pp. 195, 196).

Esta narración ilustra las situaciones incómodas que puede contener un programa convencional al no tomar en cuenta los saberes, lengua, cultura, cosmovisión, sistemas de aprendizaje y construcción/innovación de conocimiento que caracteriza a diferentes culturas (Rogoff, 2014; Rosado-May, 2017).

Las reflexiones anteriores han contribuido a que emerja el Paradigma Indígena de Investigación (Arévalo, 2013), que se construye sobre las bases de la decolonización de metodologías de investigación cuando se refiere a temas indígenas (Wilson, 2001). Hall y Tandon (2017), por su parte, presentan un análisis que cuestiona el significado universal de la palabra conocimiento; basados en un análisis de literatura concluyen que las IES están trabajando solo en una pequeña parte del amplio y diverso abanico de sistemas de conocimiento en el mundo. Estos autores se basan en las aportaciones de Sousa Santos (2010) quien examina como se construye conocimiento en el modelo convencional y lo que ello significa en las relaciones de poder entre culturas. Por otra parte, también se ha desarrollado el concepto de Justicia Cognitiva, como resultado del análisis de las formas de construcción/innovación de conocimiento y los saberes, que tienen las comunidades indígenas y locales (Sousa Santos, 2007), las cuales deben tener mucho mayor peso e importancia que la cultura dominante le ha otorgado hasta el momento. Sousa Santos (2014) ha contribuido a avanzar estos temas, desde el punto de vista de epistemología, reclamando que las epistemologías que nacen y se reproducen desde el sur, representan una forma de resistencia y resiliencia en contra del proceso epistemicida que lleva a cabo el paradigma dominante de construcción de conocimiento, que no toma en cuenta las formas locales e indígenas de construcción de conocimiento.

El modelo de educación indígena convencional tiene limitantes que deben ser entendidas y atendidas, bajo la premisa de que los estudiantes de origen indígena tienen la inteligencia suficiente y necesaria para construir e innovar conocimiento útil para su comunidad y para la sociedad en general, usando sus propios sistemas de aprendizaje y construcción de conocimiento.

3 Educación indígena intracultural

No sería arriesgado señalar que existen evidencias palpables y contundentes de conocimiento indígena, tal como el calendario azteca o maya, el cero maya, la ingeniería en la construcción de ciudades como Tenochtitlán, Chichen Itzá o Machu Picchu, o los cientos de esferas de piedras prehispánicas en el sur de Costa Rica. Asimismo, podemos asumir que esas manifestaciones de conocimiento implican un sistema avanzado y sofisticado de transmisión/aprendizaje que conduce a la construcción/innovación de conocimiento, sistema que se desarrolló y perfeccionó durante siglos. Ese sistema necesariamente tenía que ser sistematizado e innovado constantemente, creado en un contexto, geografía y momento diferentes con respecto al origen del método científico. En años recientes se ha documentado el sistema de aprendizaje de grupos indígenas (e.g. Rogoff, 2014; Rogoff, Najafi and Mejía, 2014), lo cual invita a reflexionar sobre el papel que juegan la transmisión/aprendizaje y la construcción/innovación de conocimiento en la resiliencia de la cultura y su sistema de conocimientos y de saberes.

Con respecto a los modelos de transmisión y aprendizaje de conocimientos de las culturas prehispánicas, existen algunas investigaciones que arrojan luz sobre las formas, pero no necesariamente sobre los procesos cognitivos, ni sobre pedagogía, al menos como los definimos actualmente. Una de las culturas más estudiadas es la Azteca (Nahuatl o Mexica); se sabe que tuvieron un sistema, que podemos llamar escuelas, conformado por los *telpochcalli* y los *calmécac*, importantes para mantener el sistema de gobierno (Hernández, 2005; Escalante, 2010). Para la cultura Inca no hay detalles, aunque Weinberg (1981) describe en forma general la educación que tuvieron, mientras que Flores (2010) relata la resistencia maya a las escuelas rurales en Quintana Roo, durante los años 1928-1934, básicamente sustentando su resistencia en sus formas tradicionales de aprendizaje.

De acuerdo con la UNESCO (2013) el desarrollo de la sociedad del conocimiento no ha sido igual para todos los países. Esta afirmación es especialmente importante cuando se discute qué tipo de conocimiento es el que se busca y cómo se construye ese conocimiento. La misma publicación señala que la educación superior debe expandirse y configurarse para promover la movilidad social y la vinculación. Entre líneas se puede interpretar que la educación superior debe abrirse a nuevas formas de construcción de conocimiento incluyendo las que han desarrollado los pueblos originarios. Una de esas formas descansa en el concepto de intraculturalidad.

El Diccionario de la Real Academia Española no registra la palabra “intracultural” ni “intraculturalidad”; sin embargo, la misma fuente señala que la palabra “intra” es un prefijo que quiere decir “dentro de” “en el interior”, es decir hacia adentro y la palabra cultura significa un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos

y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. (Real Academia Española, 2018). La intraculturalidad “permite la recuperación y fortalecimiento de las culturas de los pueblos indígenas y a la introducción de sus saberes y conocimientos en el currículum educativo” (Osuna, 2013, p. 454). En una publicación oficial de la Secretaría de Educación Pública de México, Riess Carranza (2013) reconoce que la intraculturalidad observa los elementos antes descritos (p. 20). En un esfuerzo por separar la definición de intraculturalidad que tiende únicamente a considerar lo interior de la cultura “la intraculturalidad no es un movimiento exclusivamente hacia adentro ya que las culturas no pueden bastarse a sí mismas” (Rodríguez, 2015, p. 70), por tanto, se debe complementar con la interculturalidad; o sea que “no se concibe una educación intracultural que no sea a la vez intercultural; los dos conceptos son inseparables” (p. 70).

Con base en la revisión anterior se presentan ejemplos de instituciones cuyo modelo educativo y pedagogía descansan en la intraculturalidad.

Bajo el concepto de Pedagogía de la Afirmación Cultural, en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribe, Colombia se desarrolló un modelo orientado:

“al reconocimiento y afirmación de la identidad cultural wayüu, al tiempo que promueve, en la vida escolar, el reconocimiento de la diversidad cultural y relaciones interculturales en un contexto sociogeográfico local y subregional signado por la multiculturalidad”. (Unda, M. del P., Guardiola, A., Constan, Z., Berrío, O., y Martínez, M., 2008, p. 116).

En la comunidad de Paropata, provincia de Canchis, región Cuzco del Perú, con hablantes de Quechua se creó un modelo pedagógico basado en la apertura de la escuela a la comunidad, dando así al saber cultural andino una oportunidad de aprendizaje “porque los niños y niñas de Paropata tienen el derecho de aprender desde lo que saben, siente, lo que desean; es decir, desde su particular forma de ver la vida y el mundo” (Torres y Casa, 2008, p. 170).

En Bolivia, el Centro de Culturas Originarias Kawsay desarrolló procesos formativos basados en la identidad de los pueblos indígenas, debido a que consideran que el Estado “desarrolla una educación homogeneizadora, excluyente, que desvaloriza las sabidurías y conocimiento de nuestros pueblos indígenas” (Rojas, 2012, p. 68). Estas son las bases que definen el modelo de Universidad Indígena Intercultural Kawsay Unik, “espacio que permite desarrollar metodologías propias en la educación comunitaria en las temáticas de Pedagogía Intercultural, Derechos Humanos, Derechos Indígenas, Ecoturismo Comunitario, Gobiernos Comunitarios y Ecoproducción Comunitaria” (Rojas, 2012, p. 72).

Otros ejemplos de educación superior con metodologías similares a los anteriores

descritos se encuentran en Bolivia, con varios casos descritos por Choque Quispe (2012); en Brasil, descritos por Oliveira-Pankararu (2012); del Ecuador destaca la Universidad Intercultural de los pueblos y Nacionalidades Indígenas, Amawtay Wasi, patrocinada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas y el Instituto Científico de Culturas Indígenas del Ecuador (Mato, 2012b). Guatemala, uno de los países con muy alta población indígena, no ha podido superar aspectos estructurales y normativos, que le permitan abrir instituciones públicas de educación superior dirigidos a los indígenas (Mato, 2012b). Costa Rica es uno de los países del cual no se tiene información acerca de la formación de indígenas a nivel superior (Mato, 2012b).

4 Modelo educativo intercultural

El modelo educativo intercultural ha sido desarrollado sistemáticamente en varios países de Latinoamérica (López y Haneman, 2009; Mato, 2008b, 2012a, 2016; Dietz y Mateos, 2011; González et al., 2017). De acuerdo con Walsh (2005) el esfuerzo de ampliar el currículum educativo en varios países, para incorporar la mirada de otras culturas como las indígenas, ha estado presente desde los años 80 del siglo pasado. El esfuerzo en educación es considerado como una forma de atender la problemática y rezagos que tienen los pueblos indígenas (Valladares, 2010; Comisión Económica para América Latina, 2014).

En México la educación superior intercultural se ha desarrollado como resultado de movimientos sociales y respuesta del gobierno federal y algunos estatales (González González et al., 2017). De acuerdo con Schmelkes (2013), una de las razones para la creación de las UI se basa en que la educación convencional no solo no incorpora saberes ni formas de aprendizaje ni lengua ni cultura en sus programas, sino que reproduce pautas de discriminación tácita, cuando no las agravaron. El órgano oficial que en México tiene como función el desarrollo de la educación intercultural en el país, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB, 2004), define a la interculturalidad como “una expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística con los procesos históricos de cada región del mundo” (p. 12). Reconociendo que el modelo educativo convencional se basa en formas de pensamiento correlacionados con la dominación colonial y en métodos que privilegian la transmisión del conocimiento, no de pensamiento crítico, Casillas y Santini (2009, p. 37) señalan que el enfoque intercultural facilita la creación de conocimiento como bien colectivo. Así, para facilitar el diálogo de saberes, la educación intercultural debe reconocer las formas ancestrales de generación de conocimiento y debe transformar la visión de cultura predominante (Casillas y Santini, 2009, p. 38).

La educación intercultural está presente también en Costa Rica, donde se reconoce que las condiciones de rezago y desventaja de la población de campesinos e indígenas deben inspirar una pedagogía intercultural basada en el pensar crítico y alternativo para transformar la realidad y así crear condiciones teórico-metodológicas para construir la pedagogía de la diferencia (Gómez, 2010).

Con la opinión de 12 especialistas internacionales, quienes abordan el tema de educación intercultural y ofrecen marcos conceptuales para entender conceptos como cultura y su relación con educación, lenguaje, religión, así como diversidad cultural, multiculturalismo e interculturalismo y aspectos de desventaja que tienen las culturas minoritarias, la UNESCO (2006) propone tres principios sobre los que se debe basar la educación intercultural:

- a) La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando, impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura;
- b) La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencia culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad; y
- c) La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos actitudes y las competencias culturales que les permitan contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y entre naciones. (UNESCO, 2006, p. 34)

El modelo educativo intercultural ha recibido mucha más atención que el modelo intracultural; así se desprende de la obra de González González et al. (2017) para México, o para los Andes y la Amazonia con base en Godenzzi (1996), Mato (2016), López (2009) y Cornejo (2012). Estos autores convergen en la idea de que la interculturalidad es un proceso continuo que debe involucrar a toda la sociedad y no solamente a los indígenas. López (2001), enfatiza la dimensión cultural del proceso educativo intercultural que debe conducir a un aprendizaje significativo tanto social como culturalmente (p. 17); esto se puede lograr a través de una currícula que incorpora los saberes y valores propios o apropiados por parte de las sociedades indígenas con aquellos conocimientos desconocidos y ajenos a través de un diálogo permanente entre la cultura tradicional y la de corte occidental (p. 18). Esta complementariedad debe satisfacer las necesidades de la población indígena y mejorar sus condiciones de vida (López, 2001, p. 8).

La educación intercultural implica una reforma profunda en la práctica educativa (gestión y pedagogía) para poder responder a la diversidad que se genera en la

convivencia y confrontación entre diferentes grupos étnicos de una sociedad pluricultural (Aguado, 1991, p. 90). La misma autora indica que no todas las soluciones educativas que los gobiernos han ofrecido a la pluralidad étnica de sus sociedades son interculturales (Aguado, 1991, p. 102), sino que han fortalecido la aplicación del concepto de pedagogía diferenciada, el cual ha estado en uso desde hace varios decenios (Jiménez, 1987, p. 8). En Latinoamérica, muchas de las reformas educativas reflejan bastante la situación antes descrita, ya que en la práctica académica existe un pensamiento más multicultural que intercultural (López y Küper, 1999, p. 37; Walsh, 2005, p. 24). Walsh (2005) identifica algunos elementos presentes en las currículas que pueden ser la base de la multi e interculturalidad: contribuciones étnicas como la celebración de días festivos y folclorización de la cultura indígena, currículum aditivo más allá de la folclorización, desarrollo del auto concepto que permita una relación directa entre autoestima y aprendizaje, etnoeducación para el fortalecimiento de la identidad y pertenencia étnica de todos los estudiantes, integración para vivir en una sociedad pluricultural, educación antirracista y la reconstrucción de transformación intercultural que permita la discusión de conceptos, temas y problemas desde diferentes perspectivas culturales para generar análisis críticos de y en la diversidad cultural (pp. 25, 26).

A pesar de los años que tiene en su implementación, el concepto de educación intercultural podría considerarse aun en debate. De acuerdo con los argumentos presentados por Montañez (2015), la educación intercultural podría ser considerada como una forma de contrato colonialista que se hace efectiva a través de políticas públicas de diversa índole que generalmente sustituyen proyectos anteriores degradados mediante la renovación de nombre. En vez de políticas multiculturales, indígenas, de solidaridad y desarrollo, ahora son interculturales (Montañez, 2017, p. 10). Walsh (2005, 2007) ya había hecho notar la relación entre interculturalidad y colonialidad a través de educación. Por su parte González Ortiz (2007) indica que la interculturalidad es una intención política, necesaria pero no suficiente, para construir una sociedad incluyente. Analizando la corriente de pensamiento intercultural conocida como funcional, Walsh (2009) presenta el concepto de interculturalidad crítica y la acompaña de una pedagogía de-colonial para enfatizar que las políticas públicas de educación intercultural no atienden problemas estructurales que necesitan entenderse mejor en la relación estado-pueblos indígenas.

5 Discusión

En la literatura disponible para conocer mejor tanto las instituciones de educación superior que albergan a estudiantes indígenas como los modelos educativos que

desarrollan, no se encuentra una base de datos que enliste las instituciones por país y con datos de matrícula indígena y otra información básica. Este es un ejercicio pendiente de realizar. No obstante, la literatura disponible analizada en el cuerpo de este trabajo, permite señalar que en Latinoamérica existen estrategias para que la educación sea más inclusiva e incluyente con base en normatividad que emana de acuerdos internacionales y derechos de los pueblos indígenas. Esas estrategias se expresan en modelos educativos y pedagogías para la participación efectiva de estudiantes indígenas (e.g. Mato, 2016; López y Küper, 1999; Casillas, Badillo y Ortiz, 2012; González et al., 2017). Aún cuando son dinámicos y acordes con alguna época, los modelos y pedagogías que cada institución ofrece a los estudiantes indígenas están guiadas por el concepto de educación adoptado, convencional, intracultural, intercultural o algunas de sus combinaciones, las cuales parecen desarrollarse en pistas paralelas. Cada modelo ha sido materia de análisis y crítica como las que registran González-Apodaca (2017) así como Bermúdez y González-Apodaca (2018). Sin embargo, en todos esos modelos educativos hay un componente que ha sido poco abordado en la discusión: el proceso de la transferencia/aprendizaje y construcción/innovación del conocimiento. Este elemento tiene el potencial de reducir las brechas entre los diversos modelos y permitir encontrar formas de articulación entre ellas, proceso muy importante de entender en el contexto de educación en la construcción de la sociedad del conocimiento a través de mejoras en los sistemas educativos en Latinoamérica y el Caribe (Ottone y Hopenhayn, 2007).

El enfoque sobre construcción de conocimiento en la educación no es nuevo (Moreno, 2012), pero no ha sido abordado lo suficiente como para que tenga un impacto significativo en modelos educativos. Por su parte, al estudiar los factores limitantes para la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas, con una alta diversidad de variaciones, Pérez (2018) señala que las prácticas multilingües y multiculturales se encuentran en todo el territorio mexicano, lo cual debe permear en todo el sistema educativo del país. En este sentido, y para otras áreas de conocimiento, se debe tomar en cuenta los procesos diferenciados de aprendizaje y construcción de conocimiento de los estudiantes. Al estudiar la educación superior intercultural en México, Hernández (2017) reconoció cuatro categorías de modalidades de oferta educativa para estudiantes indígenas, semejantes a los del presente trabajo, y concluyó que en la educación superior dirigido a indígenas se requiere incorporar cambios de fondo que partan del pluralismo epistemológico y contribuyan a consolidar modalidades sostenibles de colaboración intercultural. Hernández (2017) no menciona como lograr esos cambios, pero es claro que necesita algún elemento integrador y ese elemento puede y debe ser el proceso de construcción de conocimiento.

Uno de los razonamientos a favor de la educación convencional se puede expresar en la siguiente frase: el conocimiento es igual independientemente de la cultura; por ejemplo, al multiplicar dos por dos siempre resulta cuatro. Este argumento no refleja el punto central del análisis; no se discute el resultado de la multiplicación (sirva como ejemplo), sino el proceso cognitivo detrás del resultado. No es lo mismo para un Maya que en cuyo idioma la misma operación se expresa: “ka’ape ya’ba ka’ape u ts’aa kanpé”, que en español realmente dice: “dos veces dos me da cuatro”, mientras que en la escuela se enseña, usando el español, “dos por dos, igual a cuatro”. Mentalmente la palabra en español “por”, que se usa para aprender el proceso de multiplicación, no ayuda al proceso cognitivo para entender lógicamente el resultado de la multiplicación.

Por otra parte, uno de los argumentos más escuchados a favor de la educación intracultural se puede expresar como sigue: para hablar de equidad entre indígenas y no indígenas, los primeros necesitan tiempo y recursos para re-aprender sus formas de vida, cultura, lengua; si tratamos ahora de tener una relación de igualdad, de antemano los indígenas están en desventaja porque han sido más de 500 años de abandono, por eso es necesaria la educación intracultural ahora. Este argumento tiene mucha fuerza, lógica y aceptación, pero también tiene un problema. Asume, aunque no en forma conspicua, que el avance o desarrollo, en cualquier forma de expresión, por parte de la otra cultura con la que un grupo indígena podría interactuar, se va a detener y a esperar a que el grupo indígena considere que ya tiene los suficientes elementos para una interacción con equidad. Esto es muy difícil que suceda, lo más probable es que las brechas se hagan mucho más grandes.

En el caso de la educación intercultural el reto más importante que se desprende de toda la revisión de literatura es cómo diseñar un sistema de educación que permita atender las diferencias en las formas de aprendizaje y construcción de conocimiento que tienen las diferentes culturas interactuando en el mismo espacio y tiempo. Esta apreciación asume que cada cultura podría tener formas preferenciales de aprendizaje y construcción de conocimiento, que pueden ser, o no, diferentes entre sí. La diversidad entre los estudiantes no solamente es por su origen, por sus facilidades para ciertas áreas del conocimiento y no por otras, o por su situación socioeconómica, sino también por su forma de aprendizaje y construcción de conocimiento. En otras palabras, la heterogeneidad en las formas de aprendizaje y construcción de conocimiento está presente en todos los modelos educativos.

Un concepto sólido, bastante usado, relacionado con la educación intercultural, es el de diálogo de saberes. En este trabajo se adopta la definición sencilla pero elegante que Pérez y Alfonzo (2008) usan para entender el diálogo de saberes: “una red de aportes cognitivos [...] que se despliega en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas” (p. 455). Este

concepto se considera bastante útil para atender los problemas ambientales en el que deben participar indígenas y no indígenas porque “apunta a la producción de nuevas formas de comprensión del mundo que emergen de la dialógica del intercambio de saberes y de la disputa de sentidos de reapropiación social de la naturaleza y de la cultura” (Leff, 2003, p. 33). Otros autores aplican el mismo concepto en el campo de la salud humana explicando que “es una propuesta alternativa al modelo convencional de educación en salud” (Bastidas, Pérez, Torres, Escobar, Arango y Peñaranda, 2009, p. 104), y señalan que el concepto es “más que una propuesta pedagógica, es una práctica ontológica fundamentada en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas” (p. 104). Por su parte, Santiago y Morfin (2011) aprovechan la idea del concepto y la aplican a la animación turística como herramienta pedagógica con la intención de catalizar los procesos de concientización del turista. Ampliando la discusión sobre el concepto de diálogo de saberes, en un contexto de construcción de conocimiento, Dietz y Mateos (2011) presentan elementos epistemológicos y lingüísticos que deben ser incorporados en la discusión, sin ellos el diálogo podría llevarse a cabo en forma asimétrica (p. 116); también reflexionan sobre el riesgo de equiparar el diálogo de saberes con un diálogo de culturas provocando una dicotomización que no favorece la comunicación para alcanzar la interculturalidad (p. 120).

La discusión sobre las escuelas de pensamiento que guían la currícula y pedagogía en las instituciones donde acuden estudiantes indígenas, debe incorporar un elemento que no ha sido considerado lo suficiente, a pesar de haber sido presentado en la literatura hace varios años. Es el concepto del efecto centrífuga o centrípeta en su relación con la educación y las culturas. Mallea & Young (1984) hacen un análisis de la diversidad cultural en la educación de Canadá, usando el concepto antes mencionado, el cual se basa en la obra de Schermerhorn (1970). Mallea & Young (1984) dejan claro que el sistema educativo de Canadá, en esos años, se alejaba de aceptar lo positivo que puede ser, en una sociedad, la diversidad de lenguas y culturas; incluso las escuelas han tratado de erradicar esas diferencias, con la tendencia de asimilar, no apreciar las diferencias, en torno a una cultura dominante, la anglosajona (p. 1). En una sociedad multiétnica existe una competencia entre dos fuerzas o tendencias, una centrípeta y otra centrífuga (Schermerhorn 1970); las tendencias centrípetas se refieren tanto a las tendencias culturales, la aceptación de valores y estilos de vida comunes, como a aspectos estructurales que permiten incrementar la participación de personas en grupos, asociaciones o instituciones comunes; mientras que las tendencias centrífugas son las que promueven la separación de individuos de sus grupos dominantes (p. 81).

En otras palabras, cada escuela de pensamiento, que guía la pedagogía y el currículum de su modelo educativo, está acompañada de elementos estructurales

propios de la cultura de una sociedad, tales como la promoción de sus valores, idioma, creencias, incluyendo formas de aprendizaje y construcción de conocimiento. Así, una escuela de pensamiento en educación básicamente aprovecha elementos culturales para reafirmar sus valores y, al mismo tiempo, para ejercer un efecto centrípeta, atrayendo a personas de otra cultura hacia esos valores que podrían ser distintos a los suyos. Este efecto centrípeta puede estar acompañado de un efecto centrífuga proveniente de las culturas de las cuales se desprenden las personas asociadas al efecto centrípeta, tratando de cambiar sus propios valores y sustituyéndolos por otros que no son de su propia cultura. Cuando este fenómeno sucede, se puede considerar que la cultura, o sociedad originaria, no tiene los suficientes elementos para mantenerse cohesionada y generar su propio efecto centrípeta, por lo tanto “expulsa”, a través de una acción centrífuga, a sus integrantes.

Lo anterior suena como una competencia entre fuerzas centrípetas, en el que tendrá mayores posibilidades de éxito aquella que en las otras culturas o sociedades de su entorno existan fuerzas que permitan el efecto centrífugo que expulse a integrantes de esas culturas o sociedades. Este escenario no debería ser apropiado en una sociedad multicultural en la era de la sociedad del conocimiento y la diversidad cultural y biológica ya que incrementa la probabilidad de pérdida de saberes, cultura, formas de aprendizaje y de construcción de conocimiento.

El escenario antes descrito ofrece una posible explicación a la creación de nuevos conceptos y áreas de investigación que atiendan y entiendan los procesos y ofrezcan alternativas para la educación indígena. En adición a los conceptos como diálogo de saberes, epistemología del sur, paradigma indígena de investigación, justicia cognitiva, epistemicidio, árbitros culturales, todos ellos abordados en alguna de las secciones de este trabajo, es importante mencionar que, especialmente en los Estados Unidos, otros conceptos han emergido en años recientes. Uno de ellos se conoce como soberanía educativa el cual, de acuerdo con Moll (2002), es un término inspirado en el trabajo académico que se lleva a cabo a través de investigar en y con las comunidades indígenas de Estados Unidos y que refleja una gran necesidad de abordar el reto de contrarrestar una larga historia de coerción y control en la enseñanza que ofrece el estado, con autoritarismo arbitrario, que refleja una estructura de poder que no permite a los latinos y otras minorías de Estados Unidos, desarrollar su potencial. Moll (2002) también señala que no usa el término soberanía para crear estrictas delimitaciones, fronteras, de separación tal y como se imponen las delimitaciones de un territorio. El trabajo de Nieto (2005) describe básicamente las razones que conllevan a generar un concepto que cobije y ofrezca metodologías viables para enfrentar los retos de rezago, discriminación, que se expresan en el discurso dirigido a latinos y otras minorías en Estados Unidos, y que lleva términos

como “culturalmente deprimidos”, “estudiantes en riesgo”, “brechas de desempeño”, “problemas que la escuela debe resolver”, preguntándose por qué el discurso oficial no lleva términos como “brechas en recursos o brechas en equidad” en vez de “brechas de desempeño” (p. 465).

Otro concepto que se ha desarrollado en años recientes, relacionado con la problemática del modelo educativo en la sociedad del conocimiento, es el de “soberanía indígena sobre información y datos”. El tema ha sido desarrollado principalmente en Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda. Kukutai & Taylor (2016) presentan una excelente colección de trabajos que muestran el origen del concepto, el cual no se aleja de los argumentos que sustentan la intraculturalidad, el papel del colonialismo en la captura e interpretación de información sobre los conocimientos y culturas indígenas, así como la interpretación inadecuada de datos oficiales sobre estadísticas relacionadas con los pueblos indígenas. Schultz & Rainie (2014) abordan la misma problemática y al mismo tiempo fortalecen el concepto de soberanía indígena sobre información y datos con relación a nativos americanos en los Estados Unidos.

Una buena parte de la revisión de literatura sobre educación para indígenas gira alrededor del conocimiento, pero no se discute suficientemente al respecto, ni desde el punto de vista conceptual ni metodológico, como es el proceso de su transmisión/aprendizaje y como se construye/innova. Tampoco se aborda que el conocimiento también surge como resultado de la confrontación entre la visión de desarrollo que proveniente de los estados y el concepto de vivir bien que tienen los pueblos indígenas, tal como implica el trabajo de Mora (2012). Así, bajo la hipótesis de que alrededor del entendimiento de la transmisión/aprendizaje y construcción/innovación del conocimiento existe potencial para articular elementos que permitan desarrollar mucho más fuerte a la educación intercultural, se ha propuesto como definición de trabajo la siguiente expresión: “La educación intercultural es el resultado de un proceso que permite la coexistencia de diferentes formas de aprendizaje y construcción de conocimiento en un ambiente seguro y respetando valores globales” (Rosado-May, 2015, p. 130).

Adoptando el conocimiento como el eje principal en la interacción entre culturas, cada una participando con su propio bagaje y aprendiendo entre sí en un ambiente seguro y de respeto, se crean condiciones para la co-creación de conocimiento. Esta posición asume que en un mundo multicultural es viable que el conocimiento pueda emerger de la interacción de saberes entre culturas, es decir, co-creación. Esta posibilidad es un justo reconocimiento a los grupos sociales, a los diferentes saberes y sus diferentes formas de transmisión/aprendizaje; es una forma de generar conocimiento intercultural que podría ser de utilidad global o local. La idea no es nueva, en su reporte sobre ciencia, la UNESCO (2015, p. 6) sugiere la co-creación

de conocimiento (ciencia con los saberes indígenas) como una estrategia viable para el desarrollo científico en Latinoamérica. La co-creación de conocimiento cuenta con metodologías, como la que presentan Mauser, Klepper, Rice, Schmalzbauer, Hackmann, Leemans, & Moore (2013), que permiten vislumbrar una alternativa importante y viable en la construcción de un planeta sostenible que necesita de los saberes indígenas, junto con sus formas de aprendizaje y construcción de conocimiento.

El objetivo de este trabajo no es juzgar a los modelos educativos, sino contribuir a hacer visible que los modelos educativos descansan en premisas sobre formas de construcción de conocimiento y que falta hacer mas investigación para entender los procesos cognitivos diferenciados, en un contexto multicultural, que están mediados por las culturas y conducen a entender las formas de construcción/innovación de conocimiento. Un mejor entendimiento de lo anterior permitiría establecer puentes no solo entre culturas sino entre modelos educativos. La anterior afirmación, sin embargo, aun no puede considerarse como una conclusión del trabajo, sino como una aportación a la discusión sobre educación intercultural. ♦

Referencias

- Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. del C. Jiménez Fernández (Coord.) *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: S. L. Libros Dykinson.
- Arévalo, G. A. (2013). Reportando desde un frente decolonial: La emergencia del paradigma indígena de investigación. En G. A. Arévalo Robles e I. Zabaleta Chaustre (Eds.) *Experiencias, luchas y resistencias en la diversidad y multiplicidad* (pp. 51-78). Bogota: Asociación Intercultural Mundu Berriak.
- Barragán, L. (2008). *Pueblos indígenas y áreas protegidas en América Latina*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Banco Mundial (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI. Primera década. Práctica global social, urbana, rural y de resiliencia. América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Bhargava, V. (2006). The role of international financial institutions in addressing global issues. In V. Bhargava (Ed.) *Global issues for global citizens: An introduction to key development challenges* (pp. 393-409). Washington, DC: World Bank.

- Bastidas, M., Pérez, F. N., Torres, J. N., Escobar, G., Arango, A. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en enfermería*, 24(1), 104-111.
- Berkes, F. (2004). Traditional Ecological Knowledge in perspective. In J.T. Inglis (Ed.) *Traditional Ecological Knowledge: Concepts and Cases* (pp. 1-9). Ottawa: International Program on Traditional Ecological Knowledge.
- Bermúdez, F. M. y González, E. E. (2018). Esencialización, revaloración y apropiación étnica. Representaciones del estudiantado indígena en la investigación sobre educación superior intercultural, indígena y comunitaria en México. *Antropología Andina, Muhunchik-Jathasa*, 5(1), 19-42.
- Cambridge Dictionary (2018). Recuperado de:
<http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/school-of-thought>
- Casillas, M. A., Badillo, J. y Ortiz, V. (coords.) (2012). *Educación Superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Humanidades, Investigación Colectiva 3.
- Casillas, M. de L. y Santini, L. (2009). *Universidad intercultural, modelo educativo*. Segunda edición. México, D.F.: Coordinación Intercultural de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Comisión Económica para América Latina. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para garantía de sus derechos*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2003). *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Cuadernos de Legislación Indígena*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

- Chávez, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 31-55.
- Choque, M. E. (2012). Políticas de educación para pueblos indígenas, originarios, campesinos y afrodescendientes en Bolivia. En: Mato, D. (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, (pp. 139-175). Segunda edición ampliada. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Cornejo, J. (2012). Educación, interculturalidad y ciudadanía. *Educar em revista, Curitiba, Brasil*, 43, 239-254
- Didou, S. y Remedi, E. (2006). *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Didou, S. (Coord) (2014). *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México*. Lima: UNESCO, CONALMEX, IESALC.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, D.F.: SEP-CGEIB.
- Escalante, P. (2010). La etapa indígena. En D. Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 13-35). México, D.F.: El Colegio de México.
- Ferrão, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- Flores, J. M. (2010). La resistencia maya a las escuelas rurales en Quintana Roo, 1928-1934. *História Unisinos*, 14(2), 161-176.
- Ford Foundation (2008). *Pathways to higher education. A Ford Foundation global initiative for promoting inclusiveness in higher education*. New York: Ford Foundation, Knowledge, Creativity & Freedom Program. Recuperado de: https://www.fordfoundation.org/media/1750/2008-pathways_to_higher_education.pdf
- Godenzzi, J. C. (1996). Educación bilingüe e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Crónicas Bibliográficas No. 2, diciembre. *Revista Andina*, año 14, 559-581
- Gómez-Baggethun, E., Corbera, E., & Reyes-García, V. (2013). Traditional ecological knowledge and global environmental change: research findings and policy implications". *Ecology and Society*, 18(4), 72, <http://dx.doi.org/10.5751/ES-06288-180472>

- Gómez, J. R. (2010). Pedagogía intercultural: ¿Un eufemismo para tranquilizar conciencias o una alternativa para la transformación? *Revista Electrónica@ Educare*, 14 (1), 77-84.
- González-Apodaca, E. (2017). El campo político de la educación superior intercultural en México. *O Público E O Privado*, No. 30, 107-127.
- González, F., Rosado-May, F.J. y Dietz, G. (Coords.) (2017). *La gestión de la educación superior intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Guerrero, México: Universidad Autónoma de Guerrero y El Colegio de Guerrero A.C.
- González, A. (2004). Ambiente y cultura en la agricultura tradicional de México: casos y perspectivas. *Ciencia Ergo Sum*, 11(2), 153-163.
- González, A. (2009). El maíz como producto cultural desde los tiempos antiguos. En: C. Morales Valderrama, y C. Rodríguez Lazcano, (Coords.). *Desgranando una mazorca. Orígenes y etnografía de los maíces nativos*. Diario de Campo, suplemento número 52, enero-febrero (pp. 40-67). México D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Gonzalez, F. (2007). Crítica dela interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización. *Cuadernos Interculturales*, 5(9), 63-89.
- Hall, G. y Patrinos, H. A. (2005). Los pueblos indígenas de América Latina. *Finanzas & Desarrollo*, diciembre, 23-25. Recuperado de: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2005/12/pdf/hall.pdf>
- Hall, B. L. and Tandon R. (2017). Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education. *Research for All*, 1(1), 6-19.
- Harris, H. (2002). Coyote goes to school: the paradox of indigenous higher education. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 187-196.
- Hernández, S.E. (2017). Educación superior e interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones. *Educación Superior y Sociedad*, Vol 20, julio-diciembre, 21-47.
- Hernández, G. (2005). *El Estado en México, 1521-2005*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Jiménez, E. (2007). La historia de la universidad en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 36(141), 169-178.
- Jiménez, C. (1987). Pedagogía diferencial: posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía*, 45(175), 7-27.
- Kukutai, T. & Taylor, J. (Eds.) (2016). *Indigenous data sovereignty, towards an agenda*. Canberra: Australian National University Press.

- Leff, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 7, 13-40.
- López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Documento de apoyo. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Oficina Regional de educación de la UNESCO, Santiago de Chile. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>
- López, L. E. (Ed.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes y Plural Editores.
- López, L. E. y Hanemann, U. (Eds.) (2009). *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*. Guatemala: UNESCO, UIL y GTZ.
- López, L. E., y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20 (mayo-agosto). Recuperado de <http://rieoei.org/rie20a02.htm>
- Mallea J.R. & Young, J.C. (1984). *Cultural diversity and Canadian education. Issues and innovations*. Ottawa: Carleton University Press.
- Mato, D. (Coord.) (2008a). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Mato, D. (2008b). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.
- Mato, D. (Coord.) (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Mato, D. (Coord.) (2009b). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Mato, D. (Coord.) (2012a). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Mato, D. (2012b). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos*

- Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, (pp. 13-98). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Mato, D. (2015). Educación superior, estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 19-44). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero (EDUNTREF) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Mato, D. (Coord.) (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interacciones y desafíos*. México: UNAM, UNTREF, IESALC/UNESCO, GIZ, Red Esial.
- Mauser, W., Klepper, G., Rice, M., Schmalzbauer, B.S., Hackmann, H. Leemans, R. & Moore, H. (2013). Transdisciplinary global research: the co-creation of knowledge for sustainability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 5(3-4), 420-431.
- Moll, L. (2002). The concept of educational sovereignty. *Perspectives on Urban education*, 1(2), 1-11.
- Montañez, D. (2015). Contractualismo colonial y pueblos indígenas en la América Hispana: un pluralismo jurídico y político efectivo al orden. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, II(4), 106-130.
- Montañez, D. (2017). Interculturalidad, una larga historia colonial. *Ojarasca*, suplemento mensual de *La Jornada*, 238 (febrero).
- Mora, D. (2012). Diálogo y transferencia dialéctica de saberes/conocimientos. *Revista Integra Educativa*, 5(3), 31-75.
- Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 251-267.
- Nieto, S. (2005). A Project of hope: defining a new agenda for Latino/a education in the 21st century. In: P. Peraza & M. Rivera (Eds.) *Latino education. An agenda for community action research* (pp. 463-479). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated Publishers.
- Oliveira-Pankararu, M. das D. de (2012). As políticas públicas de educação superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e desafios. En: D. Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes*

- en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp. 177-209). Segunda edición ampliada. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Osuna, C. (2013). Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, 43(2), 451-470.
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 13-29.
- Pérez, M. S. (2018). El tratamiento de la variación lingüística en la enseñanza de las lenguas indígenas. *Revista Universitaria*, 23, recuperado de <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/335-lenguas-indigenas>.
- Pérez , E. y Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460.
- Poper, K. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Porras, R. (2005). El proceso de apertura de la Universidad de Costa Rica: Iniciativas y fuentes de conflicto. *Diálogos, Revista Electrónica de Historia*, 6(1), 44-93.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 50, 173-195.
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX>
- Riess, B. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Rodríguez, A. (2015). Educación indígena intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, 80. Bilbao: Deusto Digital, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe.
- Rodríguez-Gómez, R. y Alcántara, A. (2001). Multilateral agencies and higher education reform in Latin America. *Journal of Education Policy*, 16(6), 507-525.
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57(2-3), 69-81.
- Rogoff, B., Najafi, B., & Mejía-Arauz, R. (2014). Constellations of cultural practices across generations: Indigenous American heritage and learning by observing and pitching in. *Human Development*, 57(2-3), 82-95.

- Rojas, V. (2012). Procesos de educación y formación con identidad propia para la ecoproducción comunitaria, el caso de la Unik-Kawsay Bolivia. En: M.A. Casillas, J. Badillo y V. Ortiz (Coords.). *Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (pp. 67-88). México: Biblioteca Digital de Humanidades, Investigación Colectiva 3, Dirección General del Área Académica de Humanidades, Universidad Veracruzana.
- Rosado-May, F.J. (2015). The Intercultural Origin of Agroecology: Contributions from Mexico. In: V.E. Méndez, C.M. Bacon, R. Cohen and S.R. Gliessman (Eds.) *Agroecology: a transdisciplinary, participatory and action-oriented approach* (pp. 123-137). Advances in Agroecology Series. Boca Raton: CRC Press/Taylor and Francis.
- Rosado-May, F.J. (2016). Role of intercultural education in the conservation and sustainable management of natural resources, with emphasis on food systems. *Nuevo Humanismo*, 4(2), 75-91.
- Rosado-May, F.J. (2017). Los retos y oportunidades de guiar inteligencia con inteligencia. El modelo de educación superior intercultural en Quintana Roo. En: F. González González, F.J. Rosado-May, y G. Dietz (Coords.). *La gestión de la educación superior intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales* (pp. 149-204). Chilpancingo, Guerrero, México: Universidad Autónoma de Guerrero y El Colegio de Guerrero A.C.
- Santiago, E. y Morfin, M. C. (2011). Diálogo de saberes a través de la actividad turística. *El Periplo Sustentable*, 21, 31-59. Recuperado de: <https://rperiplo.uaemex.mx/article/view/5014>
- Schermerhorn, R. A. (1970). *Comparative ethnic relations: a framework for theory and research*. New York: Random House.
- Schmelkes, S. (enero-junio, 2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural
- Schultz, J. L. & Rainie, S. C. (2014). The strategic power of data: a key aspect of sovereignty. *The International Indigenous Policy Journal*, 5(4), article 1, DOI: 10.18584/iipj.2014.5.4.1
- Sousa Santos, B. (2007). *Cognitive justice in a global world: prudent knowledges for a decent life*. Madison: University of Wisconsin.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: TRILCE-Extensión Universitaria, Universidad de la República.

- Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the south: Justice against epistemicide*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Tanck de Estrada, D. (Coord.) (2010). *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Thrupp, L.A. (2000). Linking agricultural biodiversity and food security: the valuable role of sustainable agriculture. *International Affairs*, 76(2), 265-281.
- Torres, M. A y Casa, V. (2008). Aprendiendo a leer y escribir desde el saber Andino. En: C. Hirmas R. (Ed.) *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (pp. 166-219). Santiago: Equipo Innovemos, OREAL/UNESCO.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: Editorial Hispamer.
- Unda, M. del P., Guardiola, A., Constan, Z. Berrio O., y Martínez, M. (2008). La pedagogía de la afirmación cultural en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, La Guajira, Colombia. En: C. Hirmas R. (Ed.) *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (pp. 112-163). Santiago: Equipo Innovemos, OREAL/UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Reunión de expertos, marzo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. División de la Promoción para la Educación de Calidad. Sector de Educación. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO. (2013). *The state of education in Latin America and the Caribbean: Towards a quality education for all – 2015*. Santiago: Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean (OREALC/UNESCO)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO. (2015). *UNESCO science report. Towards 2030*. Executive summary. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO. (2017). Indigenous knowledge and practices in education in Latin America. Exploratory analysis on how indigenous worldviews and concepts influence regional educational policy. Santiago: Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean (OREALC/UNESCO).

- Valladares, L. (2010). La educación científica intercultural y el enfoque de capacidades. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(16), 1-28.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Gobierno del Perú, Ministerio de Educación y UNICEF.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 27-35.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina Melgarejo (Comp.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, (pp. 27-54). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Weinberg, G. (1981). *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina. Nueva versión*. UNESCO-CEPAL-PNUD. Recuperado de: <http://archivo.cepal.org/pdfs/1981/S8100586.pdf>.
- Wilson, C. (2001). Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples, by Linda Tuhiwai Smith. *Social Policy Journal of New Zealand*, 17, 214-217.
- Wyndham, F.S. (2002). The transmission of traditional plant knowledge in community contexts. A human ecosystem perspective. In: J.R. Stepp, F.S. Wyndham & R.K. Zarger (Eds.) *Ethnobiology and biocultural diversity: Proceedings of the seventh international congress of ethnobiology* (pp. 549-557). Athens, GA: University of Georgia Press.