



La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México

Freire's footprint on intercultural education: Comparative glances at higher education in Colombia and Mexico

Leonardo Montoya-Peláez^{a*}
Laura Selene Mateos Cortés^{b*}
Gunther Dietz^{c*}

*Universidad Veracruzana

RESUMEN

Objetivo: analizar las “huellas” que ha dejado la pedagogía crítica de Paulo Freire en la educación intercultural. Tomamos como referentes empíricos dos regiones indígenas plurilingües: el Departamento del Cauca en Colombia y el Estado de Veracruz en México. Nos preguntamos qué presencia tiene la pedagogía crítica de Paulo Freire entre los protagonistas que crean la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) en el Cauca colombiano, por un lado, y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en la costa del Golfo de México, por el otro.

Diseño metodológico: a partir de datos empíricos construidos mediante etnografías colaborativas y ampliados mediante el análisis de documentos fundacionales de ambas instituciones, se analizan y contrastan los conceptos y métodos político-pedagógicos que la impronta que la propuesta freiriana ha dejado en los fundadores y protagonistas de las instituciones de educación superior aquí estudiadas.

Resultados: se identifica un triángulo de confluencias entre 1) una educación indígena de orientación comunitaria, que es entendida por sus actores como una educación propia, 2) el legado freiriano de la educación popular, conservado y transmitida antes que nada por movimientos sociales y 3) la educación bilingüe e intercultural promovida por la academia y por actores gubernamentales.

Limitaciones de la investigación: nuestra investigación se limita a dos estudios de caso.

Hallazgos: se esboza cómo modelos universitarios desarrollados “desde abajo” logran proporcionar una “educación de calidad” – en el sentido de una educación inclusiva y equitativa que promueve literacidades críticas y oportunidades de empoderamiento comunitaria, todos ellos elementos contenidos en el objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sustentable.

ABSTRACT

Purpose: To analyze the “footprints” Paulo Freire’s critical pedagogy has left in intercultural higher education. As empirical referents, two multilingual indigenous regions in Latin America were chosen, the Cauca region in Colombia and the state of Veracruz in Mexico. The cases of *Universidad Autónoma Indígena Intercultural* (UAIIN) in Colombia and *Universidad Veracruzana Intercultural* (UVI) in Mexico are analyzed and compared.

Methodological design: Based on empirical data built through collaborative ethnographies and expanded through the analysis of founding documents of both institutions, the political-pedagogical concepts, and methods that the imprint which the Freirean proposal has left on the founders and protagonists of the institutions of higher education studied here, are analyzed and contrasted.

Results: The emergence of an innovation triangle is identified and which is composed of (1) a community-rooted indigenous education (defined by their own actors as *educación propia* (self-education)), (2) the Freirean legacy, *educación popular* (popular education) and (3) bilingual and intercultural education promoted by academic and governmental actors.

Research limitations: Our research is limited to two case studies.

Research limitations: Our research is limited to two case studies.

Findings: This triangulation of diverse, but entangled threats of alternative education illustrates how such bottom-up universities succeed in providing so-called “quality education” –in the sense of inclusive and equitable education, critical literacy and community empowerment opportunities, all of them considered part of the Sustainable Development Goal 4.



Recibido: 23 de abril de 2021;
Aceptado: 17 de septiembre de 2021;
Publicado: 13 de octubre de 2021



Palabras clave: educación popular, educación intercultural, educación indígena, investigación-acción participativa, Paulo Freire.



Keywords: popular education, intercultural education, indigenous education, participatory action-research, Paulo Freire.



Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación. CC-BY-NC-ND

INTRODUCCIÓN

La circulación de ideas al interior de nuestro continente ha sido particularmente fructífera en las últimas décadas en el ámbito educativo. Mientras que agencias educativas gubernamentales han ido adoptando y aplicando modelos educativos que homogeneizan y asimilan la gran diversidad lingüística y cultural que caracteriza al estudiantado, desde organizaciones indígenas, movimientos magisteriales y actores comunitarios, se ha ido luchando desde los años setenta del siglo pasado por una educación de mayor arraigo local, de mayor pertinencia cultural y lingüística, así como de mayor autonomía frente a la toma de decisiones burocráticas centralistas que caracterizan gran parte de los sistemas educativos nacionales en nuestro continente.

En este proceso conflictivo, las experiencias que diferentes actores sociales habían obtenido anteriormente con la educación popular de inspiración freiriana se vuelven particularmente fructíferas para la defensa y consolidación institucional de una educación intercultural crítica. En este artículo, se analizan dos casos en los que la circulación de ideas provenientes de la pedagogía de Paulo Freire ha inspirado diseños educativos novedosos e inéditos llevados a cabo en la región del Cauca en Colombia y el estado de Veracruz en México.

Recurriendo a resultados de dos etnografías colaborativas realizadas en los últimos años con protagonistas y promotores de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), ubicada en el Cauca, por un lado, y de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), situada en la Costa del Golfo de México, por el otro, analizamos aquí los conceptos y métodos político-pedagógicos que estos protagonistas universitarios han retomado de la educación popular y de la pedagogía crítica, para generar modelos académicos propios y resistir a la imposición de estructuras burocráticas centralizadoras y homogeneizadoras, que siguen predominando en la educación superior latinoamericana.

Mediante la comparación y el contraste de ambas experiencias identificamos un triángulo de confluencias entre:

“1) una educación indígena de orientación comunitaria, que es entendida por sus actores como una educación propia, 2) el legado freiriano de la educación popular, conservado y

transmitido, antes que nada, por movimientos sociales, y 3) la educación bilingüe e intercultural promovida por la academia y por actores gubernamentales” (Montoya-Peláez, Mateos y Dietz, 2021, p. 489).

Después, ilustramos a través de esta triangulación cómo modelos universitarios desarrollados “desde abajo” logran proporcionar una “educación de calidad”; no en el sentido de los indicadores estandarizados de innovación tecnológica, empleabilidad y emprendedurismo que maneja la OCDE, sino en el sentido de una educación inclusiva y equitativa que promueve literacidades críticas y oportunidades de empoderamiento comunitario, todos ellos elementos contenidos en el objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS).

Posteriormente, sintetizamos como punto de partida teórico las principales aportaciones del pensamiento pedagógico de Paulo Freire a la educación popular y a la pedagogía crítica (“Las tesis freirianas” y “El legado de la educación popular y de la pedagogía crítica”), antes de presentar nuestra metodología para analizar las huellas que este pensamiento ha dejado en la educación intercultural latinoamericana (“Trazando las huellas de la educación popular en la educación intercultural”). En la parte central presentamos y analizamos los dos estudios de caso empíricos, la UAIIN en el Cauca colombiano (apartado “Estudio de caso: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural [UAIIN]”) y la UVI en el estado mexicano de Veracruz (“Estudio de caso: la Universidad Veracruzana Intercultural”), ilustrando las huellas freirianas en sus actores fundacionales, en sus programas educativos y en sus procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Finalmente, en el último apartado resumimos los hallazgos y formulamos algunas consecuencias para el debate contemporáneo sobre calidad educativa.

LAS TESIS FREIRIANAS

En América Latina, Paulo Freire se convirtió en un gran referente en la segunda mitad del siglo XX.¹ Su propuesta filosófica de las décadas del 60 y 70, pudo haber contenido el peso de la inestabilidad política y económica que

¹ Para la construcción de este marco teórico nos basamos en las obras de Freire y en las aportaciones de Roberts (2000, 2010), Shor (1993), Streck *et al.* (2015) y Donoso Romo (2020).

bordeó los estados-nación latinoamericanos, principalmente de Brasil. Un posible enlace de las ideas pedagógicas freirianas vinculadas con los sistemas educativos oficiales, después de la década de los 90, pudo tener resonancia en el texto dirigido a los aspirantes al magisterio: *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 2010). Sin embargo, su trabajo no estaba ligado a la formación de los maestros de escuela oficial. La oficialidad no era el objetivo central de su propuesta pedagógica, en cambio estaba ligada a la ruralidad y a la insistencia de crear una “conciencia del opresor” en la vida cotidiana de los oprimidos latinoamericanos (Freire, 2010), la cual lo acompañó a lo largo de su existencia. La propuesta freiriana emerge de una crítica a la situación de desigualdad en la ruralidad y en la idea de encontrar caminos de emancipación que permitieran a estas sociedades una transformación política y económica para el beneficio colectivo, no de los monopolios burgueses de los estados-nación.

La teoría de Paulo Freire ofrece una reflexión sobre las acciones y experiencias prácticas pedagógicas del educador, para detener la desigualdad, y formar personas que salgan de su rol inconsciente de contribución a la exclusión societal: la falta de conciencia de clase. Reflexiones que siguen siendo vigentes en tiempos cercanos a la conmemoración de los cien años de su natalicio.

En uno de los primeros textos, Freire (1976), deja ver su preocupación por la etapa de transición que pasaba Brasil luego del Golpe de Estado. Insistió que ese paso a la nueva época requeriría de la integración humana y de la capacidad de los hombres para comprender el sentido de los cambios. La tarea del educador no era la de permanecer aislado de la totalidad del nuevo clima cultural, era, más bien, erigir una actitud crítica del momento histórico y político: “En la sociedad *cerrada*, temas como democracia, participación popular, libertad, propiedad, autoridad, educación y muchos otros, de los cuales surgían tareas específicas, tenían una tónica y una significación que ya no satisfacía a la sociedad en tránsito” (Freire, 1976, p. 38).

La libertad para Freire (1976) consistía en una acción voluntaria del hombre para detener cuanto antes la relación *opresores-oprimidos*, no para justificar la opresión sobre sus oponentes. En cierto momento, el oprimido tendría que reaccionar violentamente para detener la relación de dominación, de explotación, y de opresión.

Para lograrlo, es necesaria la formación de la actitud crítica: “la radicalización, que implica el enraizamiento que el hombre hace en la opción, es positiva, porque es preponderantemente crítica. Crítica y amorosa, humilde y comunicativa” (Freire, 1976, p. 41).

La emergencia de un “nuevo hombre” orientado a la acción y reflexión (praxis) es una preocupación constante en sus obras. Sin la praxis no es posible superar la contradicción entre opresor-oprimido (Freire, 2005b). La teoría freiriana no estaba sujeta ni dispuesta a insertarse en procesos de “aculturación” de maestros en las normales rurales. La educación de los maestros rurales no ha sido una educación para su liberación y para la liberación de los oprimidos, sino para la reproducción del capital.

La acción y reflexión son centrales en la pedagogía freiriana, y no se reducen al activismo. Son praxis y pertenecen al ejercicio del quehacer en tanto delimitan acciones y reflexiones sobre lo que se hace (Freire, 2005b). Liberarse de la fuerza de la realidad domesticadora requiere de “la emersión de ella, la vuelta sobre ella” (Freire, 2005b, p. 50). La inmersión en la práctica domesticadora ya está dada, por lo cual se requiere el ejercicio contrario. No es desde afuera, ni por fuera de la acción y la reflexión desde donde se va a modificar la realidad domesticada de las personas.

¿Cómo hacer que el hombre sea libre si no se hace nada para liberarlo? La acción de liberación de los hombres requiere de una reflexión y acción, como síntesis práctica. Para Freire, la escuela no puede seguir siendo el mecanismo de silenciamiento de las actitudes del opresor frente al oprimido. La escuela no es la tecnología que va a liberar al hombre, sino que, antes lo sustrae de sus fines más humanistas: la libertad y la igualdad (Freire, 2005b). Por lo tanto, la perspectiva freiriana no tiene asidero en la escuela convencional, en los términos que ya conocemos sobre currículo y escuela. Sobre evaluación y calidad de la educación.

EL LEGADO DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Hay dos conceptos importantes en la teoría freiriana: la educación popular y la pedagogía crítica (Freire, 2005b). La primera, existe o debe propiciarse en relación dialógica entre educador y educando. No es una relación

bancaria en el sentido de que algo se transmite, casi siempre, en un orden jerárquico que ha de cumplirse; vaciada de significado para quien produce la acción y quien la recibe. Las relaciones son las que se pueden construir a partir de la toma de conciencia de la realidad (Freire, 2005a), en dirección del hombre con el mundo y del hombre con los demás seres. Lo interesante aquí, es la condición dialógica que brinda formas de comunicación en doble vía entre educador y educando y no una mera extensión de una parte por la otra.

El ser dialógico es “no invadir, es no manipular, es no imponer consignas” (Freire, 2005a, p. 46). La dialoguicidad no puede estar mediada por relaciones en las cuales “algunos hombres sean transformados en ‘seres para otro’, por hombres que son falsos ‘seres para sí’” (Freire, 2005a, p. 46). Por ello, la dominación y la explotación fragmentan la relación del hombre con el mundo y del hombre con los otros seres. Son actos que reproducen la opresión y en el que no existe el diálogo, si acaso mediación de intereses en los cuales el opresor está convencido de que su actuar es correcto. Desde la perspectiva freiriana, el oprimido debe alcanzar el grado de conciencia tal que ayude a educar al opresor y le haga caer en la cuenta de su condición de opresor. A esto le denomina “conciencia del opresor”, no radica en la conciencia de quien oprime, sino en la del oprimido. Al oprimido es al que hay que llegar porque el opresor no lo permite por la vigilancia extrema. En este sentido, existe una relación entre la educación popular y la escuela pública, siempre que prime la relación dialógica para la superación de la contradicción opresor-oprimido.

En la década de los 90 Freire consideró que en la escuela pública “no hay práctica educativa, ni por lo demás ninguna práctica que escape de los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales” (Freire, 1996, p. 107). La praxis humana está medida de intenciones e intereses y la práctica educativa aún más.

Para Freire, una de las funciones de la educación popular es la construcción colaborativa en espacios donde no primen las relaciones verticales clásicas de los sistemas de poder. No quiere decir que no haya relaciones de poder al interior de estas escuelas, sino que el orden vertical del poder se cambia por un orden dialógico de poder. El poder no está en el educador como supremo aplicador de las órdenes superiores institucionales,

sino en la relación que los educadores y los educandos establezcan para encontrar caminos que les permitan desarrollarse como seres sensibles y críticos.

La educación es liberadora de la persona y de su comunidad, no sujetadora de sus sueños e intereses. Si es la persona la que debe amoldar su pensamiento crítico a las necesidades de los grandes poderes institucionales o económicos, entonces la liberación se convierte en un camino de falsa intención y de total alienación. Las pedagogías propuestas por Freire después de la década de los 90 animan a los educadores a no desfallecer en sus intenciones “la gran fuerza sobre la que se apoya la nueva rebeldía es la ética universal del ser humano y no la del mercado, insensible a todo reclamo de las personas y sólo abierta a la voracidad del lucro” (Freire, 2012, p. 121).

En cambio, la pedagogía crítica busca la reflexión crítica en y para la práctica educativa (Freire, 2012). Sin práctica docente crítica no hay pedagogía crítica. Si un educador no reflexiona sobre su quehacer en la práctica para modificarla, lo que hace es reproducir acríticamente los contenidos y los modelos. La pedagogía sin crítica no es pedagogía liberadora sino pedagogía para la reproducción del estado de cosas. La falta de pedagogía crítica en un maestro procura la reproducción de la desigualdad. Para Freire, “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2012, p. 39). El pensar y el hacer constituyen el mismo plano de la acción y la reflexión llevado a un escenario de mayor conciencia. La dialoguicidad del sujeto con el mundo y del sujeto con el objeto es lo que rompe la dicotomía entre subjetivismo y objetivismo. En la teoría freiriana, ambos deben coexistir, así como deben coexistir el hacer con el pensar. El pasar de la curiosidad ingenua y hacerse crítica para convertirse en curiosidad epistemológica, es uno de los aspectos más importantes de la pedagogía crítica (Freire, 2012). Los educadores críticos promueven el surgimiento de sujetos críticos; la *no criticidad* implica una pérdida de la capacidad de acción de los sujetos y de sus sociedades. Con la pérdida de la acción, por ende, de la reflexión sobre su quehacer, se limita la posibilidad de transformar la contradicción opresor-oprimido. Se amplía la brecha. Habría más oprimidos, pero no por ello, menos opresores.

TRAZANDO LAS HUELLAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Freire no solamente predicaba la estrecha relación entre reflexión y acción, sino que la practicaba -integrando continuamente sus experiencias como alfabetizador, maestro escolar, docente universitario, político y consultor. Desde la publicación de *Pedagogía del oprimido* (Freire, [1970] 2005b) durante su exilio en Santiago de Chile en 1970, la circulación de sus ideas va acompañada de la difusión de sus experiencias. Así, en diferentes contextos educativos y políticos a lo largo del continente latinoamericano, observamos que la educación popular como propuesta político-pedagógica comienza a ser retomada por diferentes actores.

Desde hace algunos años, están surgiendo intentos explícitos de releer y reinterpretar la pedagogía crítica de Freire bajo un enfoque educativo intercultural (Posada, 2007; Verdeja, 2015, Verdeja y Rodríguez, 2017). Antes de analizar con dos estudios de caso empíricos cómo se reflejan las arriba sintetizadas tesis freirianas sobre educación liberadora, popular y crítica en la educación superior intercultural en Colombia y México, cabe resaltar que no solamente existen confluencias iniciales entre educación popular y educación intercultural.

El concepto freiriano que más divergencias y debates ha generado es el de concientización (Berger, 1974). Ante la crítica -según la cual quién concientiza al otro ejerce paternalismo-, el propio Freire tanto como varios de sus intérpretes explicitan que concientización no se refiere a generar conciencia unidireccionalmente, sino a generar conciencia crítica (Freire, 1976), una conciencia crítica que no se reduce a un proceso lineal o fijo (Roberts, 1996). Guilherme, por su parte, insiste en que *concientización* es reflexividad y agencia:

For Freire, acting means reflecting, being a subject and undertaking reciprocal subject-subject relationships in collective action, that is, promoting a liberating praxis. Freire's main concerns were very much linked to issues of cultural identity, personal and community dignity and the freedom to act with total respect for everyone else in the world. Freire unveiled power relations, cultural domination, social prejudice, discrimination and racism; in sum,

what-ever could be, implicitly or explicitly, used to affirm the character valuelessness of others by nothing but abusively imposed, conventionally denigrating stereotypes. On the whole, this is precisely what a theory of intercultural ethics will attempt to change (2017, p. 433).

La concientización es un proceso abierto y dinámico, que implica una metodología para comprender la realidad, apropiarse de ella y luego transformarla (Jover y Luque, 2020).

Aun reconociendo que hay una gran polisemia en torno a la noción de interculturalidad y que coexisten aceptaciones más armonizadoras y funcionales junto con otras más críticas y reconocedoras de los conflictos y las asimetrías existentes entre grupos diversos (Walsh, 2003; Mateos, 2011), concebimos aquí la interculturalidad como “las relaciones que existen dentro de la sociedad, entre diversas constelaciones de mayoría-minoría y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad” (Dietz, 2017, p. 192); en este sentido, llama la atención que Freire apenas tematiza la diversidad cultural; su énfasis en las diferencias de clases y en la opresión de clase pareciera volver las diferencias de género o de etnicidad, tan centrales para la educación intercultural contemporánea, en formas de opresión secundarias (Weiler 1991). En este sentido, en el debate pedagógico sobre el legado freiriano hay posiciones que le reprochan un excesivo vanguardismo intelectual (Walker, 1980) en cuanto a la centralidad de la opresión de clase, mientras que otros autores dudan de la aplicabilidad de la educación popular a sociedades no occidentales y/o a sociedades tradicionales, que pudieran sufrir una “invasión cultural” (Bowers, 1983, p. 948).

Nosotros coincidimos con aquellas interpretaciones de Freire que reconocen en sus tesis la presencia continua e implícita de la identidad cultural y de la diversidad como una especie de *leitmotif* en el conjunto de su obra (Guilherme, 2017). El valor de la diversidad es reconocido como consustancial a la noción freiriana de “lectura del mundo”:

Este es un punto fundamental para la construcción de un currículo desde la interculturalidad, hacer el esfuerzo por estudiar las diferentes

lecturas del mundo, de la realidad, pero tener la capacidad de tener, de construir y de poder presentar una lectura del mundo (Posada, 2007, p. 143).

El punto de confluencia más visible entre un enfoque intercultural y el legado de la educación popular lo constituye la centralidad del diálogo (Guilherme y Dietz, 2015). Para Freire, la dialoguicidad es una característica esencial e indispensable de todo proceso educativo liberador y antiautoritario. El respeto fundamental de los sujetos partícipes del proceso educativo, de sus experiencias, sus visiones, sus expresiones lingüísticas y culturales genera miradas hacia la diversidad muy compatibles con un planteamiento educativo intercultural y plurilingüe:

Furthermore, for Freire, this political, educational, and ethical engagement, which is put into praxis through dialogue, must take linguistic and cultural diversity on board as he mentions throughout his books, affirming especially that “não há verdadeiro bilinguismo, muito menos multilinguismo, fora da multiculturalidade e não há esta como fenómeno espontâneo, mascriado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história” (Freire [1993, p. 157] citado por Guilherme, 2017, p. 429).

En este trabajo, ilustramos cómo las mencionadas sinergias y confluencias han permitido que experiencias propias del legado educativo freiriano hayan nutrido novedosos y creativos procesos de educación intercultural en ámbitos universitarios alternativos en Colombia y México. Metodológicamente retomamos categorías desarrolladas por Christophe Charle (2006) para analizar procesos de transferencias de conocimientos en redes de intelectuales transnacionales: *divergencia cultural*, *modelo cultural interno*, *intermediarios*, *pantalla lingüística* y *campos de transferencia*. Las categorías cumplen una función metodológica, ya que nos permiten visibilizar los procesos en los que los sujetos se articulan para conformar redes de significados sobre la educación popular y la interculturalidad (Mateos, 2008; 2011) así como la forma en que los sujetos han resignificado o significado dichos conceptos, pero también la manera en que se vinculan para trabajar y desarrollar proyectos o programas educativos “nominalmente” populares y/o interculturales.

1. **Divergencia cultural:** Explicita aquellos aspectos que separan a los sujetos, “[...] la pluralidad de elementos y desniveles políticos, culturales y académicos que llegan a conformar tendencias de diferenciación discursiva entre los sujetos que participan en el discurso de la interculturalidad” (Mateos, 2008, p. 7).

2. **Modelo cultural interno:** integra aspectos que identifican a los sujetos, lo que los hace “pertenecer”. Emerge en el momento en que entramos con contacto con algo que nos es ajeno o que nos causa rechazo, por ello, este elemento puede impedir el proceso de transferencia; por ejemplo, la identidad nacional, étnica, cultural etc. (Mateos, 2008).

3. **Intermediarios:** “[...] juegan tres papeles característicos: primero, importan o exportan conocimiento, nociones y métodos; segundo, enseñan o transmiten tal conocimiento, nociones y métodos [...] finalmente, adoptan las nociones y métodos a la cultura local para asegurarse una implantación fructífera y duradera”. (Charle, 2006, p. 177). Hemos identificado tres tipos de roles que ejercen los sujetos que conforman una red: *a)* emisores, tienen un papel protagónico, generan teoría e investigación sobre la educación popular y/o la educación intercultural desde el ámbito académico y/o activista; *b)* receptores, adoptan la teorización generada por los emisores, y *c)* intermediarios (mediadores o traductores) son capaces de crear puentes entre los emisores y receptores.

4. **Pantalla lingüística:** es el “vocabulario” que permite trasladar un concepto a un contexto distinto (Charle, 2006). En el estudio son las nuevas formas en que se significa la educación popular, la pedagogía crítica y/o la interculturalidad; las redes de significados que construyen los sujetos y que proyectan de forma individual o colectiva.

5. **Campos de transferencia:** son “las aplicaciones prácticas que los miembros de las redes realizan con los discursos externos una vez adaptados, traducidos o resignificados a sus contextos” (Mateos, 2008, p. 12).

A continuación se presenta de manera sintética dos estudios de caso que ilustran cómo aportaciones básicas del pensamiento pedagógico freiriano han sido retomadas y apropiadas por instituciones de educación superior alternativas en Colombia y en México.

ESTUDIO DE CASO: LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL (UAIIN)

La universidad del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) es el resultado de un largo proceso histórico de lucha social y de reivindicación política y territorial. Allí la formación de líderes y educadores(as) tiene una relación intrínseca con los principios filosófico-políticos del CRIC: *Unidad, Territorio, Cultura, y Autonomía*. Para entender la emergencia de este centro formativo universitario, podríamos identificar, por lo menos, cuatro momentos clave:

- Un primer momento en el que se establecieron siete puntos en la plataforma de lucha (primera asamblea del CRIC, febrero de 1971), de los cuales, dos tienen relación directa con los procesos educativos y formativos, a saber: Punto 6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; Punto 7: Formar profesores para educar de acuerdo con la situación de los indígenas en su respectiva lengua (CRIC, s.f).
- El segundo momento fue la creación del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), en el año 1978 (Sistema Indígena Educativo Propio [SEIP], 2010).
- El tercer momento tiene que ver con la creación de la UAIIN. No obstante, antes de que se creara este centro universitario, se hicieron esfuerzos enormes para formar maestras y maestros en procesos de educación comunitaria. De igual manera, se sistematizaron investigaciones y se diseñaron y elaboraron materiales pensando siempre en los contextos y las necesidades propias de los resguardos indígenas. La Asamblea General de Autoridades Tradicionales del Cauca dio el apoyo para la creación de la UAIIN y fijó como objetivo de dicho proceso “potenciar el sistema educativo propio y los planes y proyectos de vida comunitarios” (Resolución Núm.4 [inédito], CRIC, 2003).
- El cuarto momento tiene relación con el XIII Congreso Regional Indígena del Cauca, llevado a cabo en abril de 2009, en La María, Piendamó (departamento del Cauca). En este congreso se estableció una comisión para dar operatividad al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), con la finalidad de

revitalizar las lenguas de los pueblos (CRIC, 2009).

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que la UAIIN es fruto de un amplio consenso histórico, político, educativo y cultural que se fue condensando en la creación de un Sistema Educativo Indígena Propio. Dicho sistema se implementa desde su base en, por lo menos, 700 sedes educativas ubicadas en el departamento del Cauca, y alrededor de 141 territorios indígenas (PEBI, 2010); espacios que se constituyen y se coordinan por la acción de los resguardos -formas propias de agrupamiento territorial- y de los mecanismos autónomos de administración territorial y poblacional, a través de los cabildos y de la Consejería Mayor del CRIC.

La estrategia de desarrollo educativo propio, que aún deja a muchos pobladores por fuera de su radio de atención, se corresponde con un trabajo compartido entre el CRIC y la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca. Sin embargo, es menester tener presente que el modelo epistémico y operacional del SEIP es de autoría exclusiva del CRIC, ya que el SEIP no pertenece a ninguna política pública ni a ninguna clase dirigente que detente la gubernamentalidad.

Las sociedades indígenas en Colombia tienen jurisdicciones especiales que pueden ser ejercidas por autoridades de los pueblos indígenas (Constitución Política de Colombia, art. 246, [1991]). Todo el engranaje de derechos al que nos referimos va ligado a los logros incluidos en la reciente Constitución. Con relación al SEIP, el fundamento jurídico que se adopta en la Ley 21 de 1991 (Congreso de la República de Colombia, 1991), reconoce el derecho de creación de las propias formas educativas e institucionales de los pueblos indígenas y tribales. Dicha Ley se constituyó como ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (PEBI, 2010).

La divergencia sociopolítica y cultural fundacional

El CRIC, como organización, nació en 1971 en una asamblea indígena realizada en el municipio de Toribío (Cauca) (CRIC, [s.f.]; Tattay y Peña, 2013). El foco principal de la asamblea era frenar el pago del terraje² y promover una estrategia colectiva para la recuperación de las tierras usurpadas a los resguardos indígenas por parte de los terratenientes (CRIC, [s.f.]; CRIC-Fundeuc, 2016; Reyes,

² Tipo de explotación a manera de renta de tierras a los indígenas agricultores, que habían sido expoliadas a sus ascendientes familiares en los siglos anteriores.

1987). El CRIC demandó un despliegue diferencial de agenda política y de reclamación territorial, cultural y autonómica, por medio de un programa o plataforma de lucha común en la diversidad sociopolítica y cultural que yacía en sus pueblos constitutivos, en la cual se concertaron siete puntos estructurales, que constituyen, hasta hoy día, la columna central de la divergencia cultural inicial frente al sistema político colombiano: 1) recuperar la tierra de todos los resguardos; 2) ampliar los resguardos; 3) fortalecer los cabildos; 4) no pagar terraje; 5) hacer conocer las leyes indígenas y exigir su justa aplicación; 6) defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; y 7) formar profesores para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua (CRIC, [s.f.]; Tattay y Peña, 2013).

El CRIC surge en un período histórico álgido, de disputas violentas y de confrontación armada que ya venía desde mediados de los años cincuenta, época en la que nacieron grupos insurgentes y de guerrillas. Estos grupos insurgentes, en sus inicios, delimitaron un interés principal para enfrentar a los grupos de poder que históricamente habían cooptado las instituciones del Estado. Por la vía armada y con la finalidad de contrarrestar la exclusión y la segregación de la mayoría poblacional, se pueden ver situaciones altamente contradictorias. Reyes Posada (2016) afirma que la situación de violencia de mediados de siglo “expulsó a varios cientos de miles de campesinos en estas regiones y redujo a las comunidades indígenas a zonas de refugio en tierras altas, erosionadas y poco aptas para la agricultura intensiva que ellas practican” (p. 47). Es en el intermedio de esta problemática exacerbada que surge el movimiento indígena para fortalecer la lucha en la unidad de pueblos diferenciados, para luchar por el derecho a la tierra, y para reivindicar el derecho a la diferencia cultural y al fortalecimiento de sus lenguas, que se encuentran en alto riesgo de desaparición. Esta es la condición compleja que le permite al CRIC desplegar una estrategia político-pedagógica de características inusitadas, en un país con una reforma agraria que ha sido aplazada de manera reiterativa.

Un modelo cultural propio a partir de intermediaciones políticas y pedagógicas

El SEIP, como tal, imbrica sus raíces a finales de la década de los 70. Su base sociopolítica se fundamenta en una

confluencia histórica y de lucha territorial y político-organizativa, además de pedagógica, que da como resultado una de las propuestas más longevas y fructíferas de los movimientos indígenas de América Latina: el PEBI-CRIC. La orientación epistémica de dicho *Programa de Educación Bilingüe e Intercultural* genera un modelo cultural interno y propio del movimiento que conduce a la formación de pedagogías indígenas comunitarias; al acompañamiento y desarrollo de Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) (PEBI, 2006; 2009; 2010); a la conformación de escuelas bilingües para la revitalización, investigación y difusión de las lenguas (CRIC, [s.f.]; PEBI, 2009); a la constitución de los saberes y las *prácticas-pedagógicas-indígenas-críticas*; y a la producción de conocimientos, sistematizaciones y múltiples investigaciones acerca de los saberes propios de las sociedades originarias de Colombia.

El PEBI como programa se constituyó a partir de las directrices dadas en el V Congreso realizado en territorio Coconuco en 1978. Uno de los puntos centrales de la discusión fue el fortalecimiento de la educación política de los pueblos, además de otros no menos sustanciales como las luchas obreras, campesinas, indígenas y populares; la recuperación de tierras; y el fortalecimiento de la plataforma política (PEBI, 2014). Aquí es donde radica la importancia del PEBI³ como estrategia para la formación de educadores conscientes de su papel crítico, en el sentido freiriano. Las exigencias establecidas en el Convenio 169 de la OIT ya venían siendo asumidas como puntales de lucha en contra de la opresión de clase y de etnia, desde hace más de una década por el Consejo Regional Indígena del Cauca. El eje central del PEBI lo constituyen la formación de los maestros orientados a la defensa de la causa indígena y al fortalecimiento de las lenguas. Para este fin, se crearon escuelas comunitarias en territorios que ya contaban con experiencia organizativa. El idioma *nasa yuwe* fue uno de los principales objetivos de recuperación y revitalización para el PEBI (2009; 2011b). Sus hablantes conforman un número mayoritario de comuneros adscritos al CRIC.

Con respecto a la perspectiva de la transferencia de significación que nos interesa para el análisis de las huellas del pensamiento freiriano, destacamos la labor

³ En un principio no se incluía la perspectiva intercultural, sino solamente Programa de Educación Bilingüe -PEB. No obstante, notamos que se pueden rastrear acciones de tipo intercultural desde la misma creación del programa en 1978.

que ha cumplido el PEBI-CRIC como plataforma para la investigación, la elaboración y rotación de contenidos y el acopio de memoria local y regional. Este proceso, que convierte al PEBI-CRIC en intermediario y traductor entre la lucha política y la educación popular, ha ayudado decisivamente en la educación política de los pueblos y en la formación del sentido de la *educación propia*.

Al generar paulatinamente un sistema integrado por diferentes experiencias y niveles educativos, el PEBI-CRIC logra generar procesos de intermediación y de integración entre experiencias políticas, organizativas y educativas que se trasladan de la educación popular hacia la educación indígena, entendida como educación propia. Se despliegan programas reivindicativos comunitarios de formación, que reflejan huellas freirianas de pedagogía crítica, de lectura del mundo y de concientización y que abarcan desde la base escolar de primaria y secundaria hasta el desarrollo curricular propio de la *Universidad Autónoma Indígena Intercultural* (UAIIN), integrada al PEBI-CRIC.

Educación propia como pantalla lingüística y sus campos de transferencia

La noción de *Educación Propia* connota algunas características descritas por Charle (2006) para fungir como una pantalla lingüística. En la medida en que se ha ido transitando desde un concepto a otro, se evidencia que los conceptos en entornos educativos movilizan una acción y una reflexión de los sujetos inmersos en la práctica pedagógica. En el caso del CRIC, se hace un traslado de la noción de educación política, de la educación como un acto político (PEBI, 2014), con obvias reminiscencias freirianas, a una noción de educación propia, concertado en el año 1983 como resultado de un seminario de evaluación educativa en el que participaron líderes de cabildos, educadores, niños y niñas (PEBI, 2006).

Dependiendo del momento histórico y político por el que ha transitado el PEBI, los textos develan un mayor o menor énfasis de ciertos conceptos movilizados de la práctica. También observamos que se mantienen históricamente algunas nociones como *concientización*, *opresión* y *explotación*. Esta fluctuación de uso temporal también ocurre con el concepto de *etnoeducación*. Vislumbramos algunos usos en los subtítulos de la revista ÇXAYU' ÇE, dedicada a la difusión de contenidos

en varias lenguas indígenas. En el número uno de 1997 hasta el 15 de 2011, se mantiene la descripción: *Semillas y Mensajes de Etnoeducación*. Posteriormente, en los números 16 de 2011 al 23 de 2018, cambia la descripción: *Por los caminos pedagógicos del SEIP* (PEBI, 2011a; 2018a). Una posible explicación que se describe en el Primer Documento de Trabajo publicado por el SEIP, es que la etnoeducación en Colombia está concentrada solamente en la educación básica, mientras que la educación superior no tiene políticas de “reconocimiento de la diversidad cultural y [...] pertinencia de sistemas de educación diferenciados” (PEBI, 2010, p. 71).

Un último punto que queremos abordar son los campos de transferencia de estos conceptos, en la formalización de programas actuales que imparte la UAIIN. Esta universidad fue creada por los cabildos indígenas en Junta Directiva (CRIC, 2003; PEBI, 2010), como resultado de la implementación y evaluación de estrategias de educación propia desde los inicios de la década de los 80. Son en total nueve programas – todos ellos acreditados por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) – los que se ofrecen en la UAIIN, dos programas del nivel tecnológico (Tecnología en Administración Pública Especial para los Territorios Ancestrales Indígenas y Tecnología en Pedagogía y Lingüística Aplicada para la Revitalización de la Lengua Nasa) y siete de licenciatura (Licenciatura en Administración y Gestión Propia y Revitalización de la Madre Tierra; en Buen Vivir Comunitario; en Comunicación Propia Intercultural; en Derecho Propio Intercultural; en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales, en Pedagogías Comunitarias; y en Pedagogía para la Revitalización de Lenguas Originarias).⁴

Resumiendo la experiencia de esta universidad indígena como uno de los principales logros del camino universitario del CRIC, del SEIP y de la UAIIN, destacamos procesos muy valiosos de formación de educadoras y educadores y del fortalecimiento de los planes y proyectos de vida comunitarios de los pueblos adscritos, a partir de una estrategia de construcción intercultural (PEBI, 2018b) cuya orientación establece la preponderancia del diálogo como camino de mediación de intereses y conflictos. Este método intercultural ha surgido de una puesta en común entre pueblos y actores distintos, entre los mismos pueblos y en relación con otras sociedades que no están inmersas en los contextos de educación

propia. La visión intercultural ha fortalecido en la UAIIN la capacidad de diálogo, al poner en acción-reflexión las experiencias comunitarias diversas. Estas experiencias no siempre han surgido de condiciones ideales, lo cual ha implicado una creatividad enorme en lo referente a la resolución de problemas, de conflictos de intereses y de cesación de conflictos.

Con relación al CRIC, la capacidad de interlocución y de diálogo ha derivado en un proceso de agencia externa con decisores institucionales y con otras organizaciones, tales como las indígenas, afrodescendientes y campesinas de Colombia. Destacamos que, en relación con las luchas históricas emergentes, y las mingas implementadas en los años anteriores, la UAIIN-CRIC dispuso el Acto Propio No. 001 (CRIC, 2018). Un año y medio después, el 24 de enero de 2020, fue firmado en acto público el convenio de financiación de la UAIIN. Este acto simbólico y de compromiso para las partes, tuvo lugar en la sede universitaria en La Aldea (Popayán, Cauca) y contó con la participación de autoridades del CRIC, de cientos de comuneros y comuneras, y de representantes del Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

En contraparte a estos logros, constatamos como pendientes la necesidad de implementar procesos adicionales de investigación y de diseño y generación de materiales pedagógicos para el fortalecimiento de aquellas lenguas que están en riesgo de desaparición. Este podría ser un complemento valioso y fortalecería tanto los planes de vida tanto como los respectivos proyectos de vida comunitarios de las comunidades. Bien sabemos que el CRIC ha hecho esfuerzos denodados en cuanto a la producción de materiales valiosos en lengua Nasa Yuwe. Sin embargo, hay otras lenguas que podrían estar en desventaja y en riesgo de deterioro o pérdida, lo cual implica un esfuerzo considerable para el Equipo de Materiales del PEBI-CRIC. Quizá estas experiencias pudiesen intercambiarse con otras experiencias universitarias de Abya Yala y de Mesoamérica. Hay desarrollos universitarios en lengua originaria que serían muy valiosos para la UAIIN, como el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural.

ESTUDIO DE CASO: LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

Veracruz es un estado mexicano caracterizado por una gran diversidad biológica, cultural y lingüística. Aproximadamente, 20% de su población habla una lengua originaria, siendo las principales el Náhuatl, el Tutunaku, el Nuntah+'yi (también conocido como Popolucan), el Diidzaj (también llamado Zapoteco), el Ñahñü (u Otomí), el Teenek (o Huasteco), el Hamasipijni (la lengua Tepehua) y el Tsa jujmí (conocido también como Chinanteco) (Montoya, Mateos y Dietz, 2021). Para atender esta diversidad, la UVI ofrece desde 2005 programas educativos interculturales para jóvenes de origen sobre todo rural, indígena y afrodescendiente, que se imparten en sus propias regiones.

Para ello, se establecieron sedes regionales de la UVI en las zonas de mayor índice de marginación socioeconómica, que son a la vez las regiones de mayor arraigo de lenguas y culturas originarias. A partir de un diagnóstico regional de prioridades infraestructurales y educativas que se basó tanto en criterios etnolingüísticos como en indicadores socio-económicos, se identificaron cuatro regiones en cuyo seno se establecieron las sedes eligiendo siempre comunidades indígenas como anfitrionas de las nuevas sedes de la UVI: en el norte de Veracruz se estableció una sede en la Región Huasteca, en el municipio plurilingüe (Náhuatl, Ñahñü, Teenek, Hamasipijni), de Ixhuatlán de Madero, mientras que en la Región Totonacapan se creó una sede en el municipio Tutunakú-hablante de Espinal. Por su parte, en el centro del estado, en la Región Grandes Montañas, se abre una sede en el municipio serrano y Náhuatl-hablante de Tequila, y en el sur de Veracruz en la Región Selvas la UVI es albergada en la comunidad Náhuatl-hablante de Huazuntlán, perteneciente al municipio de Mecayapan.⁴

A diferencia de otras universidades interculturales mexicanas, la UVI no se establece por algún gobierno federal o estatal, sino que se crea en el seno de una universidad pública y autónoma, la Universidad Veracruzana (Dietz y Mateos, 2020) a partir de la confluencia de tres tipos de actores fundacionales.

⁴ Véase <https://uaiinpebi-cric.edu.co/programas/>.

Divergencia cultural inicial y modelo cultural interno

La UVI es impulsada originalmente por un grupo de académicas/os del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana que, coordinado por Sergio Téllez Galván, había creado un Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV) para encauzar la investigación, la docencia y la formación continua sobre multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en la región veracruzana. Este grupo de académicos entra en diálogo entre 2000 y 2004 con dos tipos de actores extra-académicos: por un lado, con maestros indígenas bilingües formados en Escuelas Normales y, por otro, con activistas que desde organizaciones no gubernamentales impulsan proyectos alternativos de desarrollo sustentable de educación popular en el ámbito rural e indígena de Veracruz (Ávila y Mateos, 2008; Mateos, 2011).

La divergencia cultural inicial que caracteriza a estos tres tipos de actores fundacionales de la UVI, consiste tanto en su noción de interculturalidad como en sus formas de trabajo. El grupo de académicos se había formado o estaba formando en universidades europeas, sobre todo, españolas, desde cuyas facultades de educación “importaban” un concepto constructivista y antiesencialista de interculturalidad, que hacía énfasis en la necesidad de interculturalizar transversalmente toda institución educativa. Por su parte, las y los maestros indígenas bilingües que se habían formado en Escuelas Normales, estaban interesados en expandir la educación bilingüe para jóvenes indígenas más allá de la educación básica; para superar el legado indigenista de la educación pública que se ofrecía a los pueblos originarios planteaban del diseño de programas académicos local y regionalmente arraigados, enfocados preferencialmente a la juventud indígena veracruzana. En tercer lugar, el grupo de activistas que hasta entonces habían trabajado en ONG locales, aportaban una noción de diversidad e interculturalidad fuertemente imbuida por la ya analizada tradición alfabetizadora, concientizadora, emancipatoria y transformadora de la educación popular freiriana.

A lo largo de los primeros años de la UVI, sobre todo en el diseño de los programas educativos y su piloteo e implementación en dos primeras licenciaturas, una dedicada a la “Gestión y Animación Intercultural” y otra enfocada en el “Desarrollo Regional Sustenta-

ble”, que iban acompañadas de un programa paralelo y transversal de “Lengua y Cultura”, se observa el surgimiento de un modelo cultural interno de la propia UVI que procura – aunque nunca logra – amalgamar estas divergencias iniciales en un enfoque intercultural compartido. El equipo fundador de la UVI publica en 2009 una propuesta de “modelo educativo”, en el cual se observa la confluencia de las aportaciones de los estudios interculturales de origen europeo con el pensamiento indigenista y posindigenista del magisterio bilingüe junto con la educación popular latinoamericana (Alatorre, 2009). Mientras que del legado europeo de los estudios interculturales se adopta a nivel de discurso la crítica a nociones esencialistas de interculturalidad y a la reificación de “lo indígena” como objeto de atención educativa, en la práctica el magisterio bilingüe logra mantener la pertinencia cultural como criterio principal de la oferta educativa para jóvenes indígenas y rurales. Esta “opción preferencial” por la juventud indígena se nutre igualmente de la educación popular que aportan las y los docentes activistas, que identifican en la juventud rural indígena el protagonista de los procesos de transformación y empoderamiento comunitarios.

Metodológicamente, durante esta etapa formativa la UVI aboga por nutrirse de dos corrientes metodológicas de trabajo académico que nuevamente reflejan la paulatina confluencia de las tres tradiciones fundacionales de la UVI. Desde la educación intercultural de cuño europeo, pero también desde la tradición normalista del magisterio bilingüe, se insiste en la necesidad de desarrollar etnografías tanto escolares como comunitarias, para que la mirada etnográfica aporte voces desde los propios actores locales con cuyos saberes se pretende dialogar. Este interés se combina con la tradición metodológica de la investigación-acción participativa (IAP) que la educación popular aporta a través de métodos como la gestión de proyectos, el diagnóstico comunitario, la planeación participativa, la animación cultural y evaluación participativa (Fals, 1999; Berlanga y Hernández, 2014; Jara, 2020).

Las y los docentes como intermediarios y sus pantallas lingüísticas

Tras experimentar dos años con estos programas educativos de gestión y animación intercultural así como de

desarrollo regional sustentable, la UVI ofrece desde 2007 la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), a la que en 2018 se añade la Licenciatura en Derecho con enfoque en Pluralismo Jurídico (LDEPLUJ) y en 2020 la *Maestria ipan Totlahtol iwan Tonemilis / Maestría en Lengua y Cultura Nahua (MLCN)*, programas académicos que, ya desde su diseño, integran las aportaciones teóricas y metodológicas de la educación intercultural transversalizadora, de la educación bilingüe indígena y de la educación popular junto con la IAP.

Desde entonces, las y los docentes, en su gran mayoría profesionistas concedores o incluso originarios de las regiones sedes de la UVI, se han convertido en intermediarias/os que se apropian del modelo cultural arriba esbozado y lo convierten en pantallas lingüísticas internalizadas que guían su propia labor docente. Una pantalla lingüística predominante consiste en la estrecha relación entre docencia, investigación y vinculación (Dietz y Mateos, 2020). Las y los docentes impulsan entre sus estudiantes procesos de aprendizaje situado que enlazan periódica y continuamente lo escolar y lo extra-escolar, la docencia con la investigación. Los saberes transmitidos en el aula son complementados, contrastados y/o ejemplificados a partir de las experiencias en campo, obtenidas en contacto directo con las comunidades y los actores locales. Con ello, se generan prácticas colaborativas con estos actores extra-académicos a partir de un itinerario metodológico que incluye fases de exploración y de diagnóstico con otras fases de problematización, así como momentos de intervención y de sistematización posterior, todas ellas legado directo de la educación popular y de la IAP. Las tesis de licenciatura que se generan de estas experiencias tanto escolares como extra-escolares procuran relacionar las experiencias en comunidad con conceptos teóricos.

La segunda pantalla lingüística la constituye el constructivismo pedagógico. En la UVI, el modelo de docencia universitaria conjuga tres dimensiones, como figura en uno de sus documentos fundacionales, según el cual consiste en “a) una formación integral, b) una acción educativa centrada en el estudiante, c) [transitar] del paradigma centrado en la enseñanza al centrado en el aprendizaje, y en d) [generar] flexibilidad académica” (UVI, 2005, p. 22). Combinando estas dimensiones, se procura generar un tipo de docencia que desencadena aprendizajes contextualizados, a la vez que pretende

impulsar la autorreflexión estudiantil y su pensamiento crítico y creativo. Para que esto sea posible, el/la docente de la UVI, por su parte, tiene que abandonar la tradición memorística y enciclopedista para asumir un rol más humilde y dialógico de facilitador/a, de promotor/a de la autonomía y del autoaprendizaje de las/os estudiantes. Aquí, nuevamente se refleja la confluencia creativa entre educación popular y pedagogía crítica emancipatoria, por un lado, y la educación intercultural contextualista y transversalizadora, por otro.

Una tercera pantalla lingüística, igualmente de gran relevancia para las y los docentes de la UVI, la aporta la así denominada “vinculación comunitaria”. Como ocurre igualmente en otras universidades interculturales, la UVI reivindica la vinculación con su entorno comunitario, tanto no-gubernamental como gubernamental, como una de sus funciones académicas sustantivas. En las sedes regionales se desarrollan vinculaciones cuando estudiantes y docentes generan intercambios con actores extra-académicos, con instituciones, asociaciones y actores locales y/o regionales que tienen incidencia en los procesos educativos universitarios. Estas vinculaciones se canalizan a través de Consejos Consultivos Regionales que la UVI mantiene en cada una de las regiones-sede; participan diversos actores comunitarios como *sabedoras/es* locales (artesanas, parteras, médicos tradicionales, transmisores locales de tradiciones orales, etc., Dietz y Mateos, 2020), pero también se convoca a representantes de instituciones gubernamentales tales como presidencias municipales, dependencias estatales o federales así como ONG y/o asociaciones civiles activas en la respectiva región. Cada consejo consultivo supervisa el funcionamiento de la respectiva sede regional, asesora a docentes y administrativas/os en relación a las funciones sustantivas de vinculación, de docencia y de investigación, aportando para ello la percepción de la región, sus intereses y prioridades (Dietz y Mateos, 2020).

Las y los estudiantes y egresados en sus campos de transferencia

La licenciatura de mayor trayectoria, la LGID, ofrece un tronco común que luego se bifurca en perfiles profesionalizantes denominados “orientaciones”. Estas orientaciones en comunicación, derechos, lenguas, salud y sustentabilidad son los espacios académicos de apren-

dizaje interdisciplinario que conjugan lo teórico con lo empírico a partir de trabajos de campo comunitarios, de prácticas en instituciones y organizaciones así como de la gestión de proyectos de intervención y/o de eventos de difusión o divulgación (UVI, 2007; Dietz, Mateos y Mendoza, 2016; Dietz, Mateos y Budar, 2020). A partir de su integración en estas orientaciones, las/los estudiantes de la LGID tienen la oportunidad de generar vínculos e intercambios con actores locales y regionales, con actores de diversa índole incluso antes de su egreso.

Los campos de transferencia que ilustran la “traducción” de los saberes-haceres adquiridos por estudiantes y egresadas/os de la UVI reflejan nuevamente el impacto que la educación popular freiriana ha tenido en las trayectorias estudiantiles, laborales y comunitarias de las y los gestores interculturales. Las/os aproximadamente 600 egresadas/os que han concluido exitosamente sus estudios en la UVI desde que la primera generación egresara en 2009, se desempeñan en un amplio y muy diverso abanico de ocupaciones. Varias generaciones de egresadas/os trabajan, o han trabajado, en presidencias municipales, en dependencias estatales o federales, en ONG o agencias de desarrollo y/o por ONG.

Como demostramos con detalle en una etnografía de acompañamiento de egresadas y egresados (Dietz, Mateos y Budar, 2020), los principales ámbitos laborales requeridos exigen conocimientos de lo agrario-productivo, de lo jurídico y del ámbito de la salud, siempre atravesado por la aplicación de métodos de investigación participativa y del uso de recursos audiovisuales. En consultorías agrarias, forestales y/o ambientales, pero también en empleos como traductores e intérpretes en el sistema de justicia, las/os egresadas/os aplican de forma combinada saberes tanto académicos, escolares y “librescos” como saberes lingüísticos, culturales y étnicos propios de sus comunidades de origen.

Los tan diversos ámbitos profesionales, laborales y/o comunitarios que las y los egresados de la LGID de la UVI están ocupando, demuestran que la educación popular y la pedagogía crítica freirianas contribuyen decisivamente a la transformación lenta, pero sustantiva, de las relaciones desiguales e injustas que caracterizan la sociedad veracruzana contemporánea. A pesar de todos los retos que enfrentan en los mercados laborales, las y los gestores interculturales de la UVI están protagonizando tres procesos diferentes, pero igualmente relevantes

que conllevan un futuro potencial de revertir estas relaciones asimétricas de origen colonial entre los pueblos originarios y la sociedad veracruzana y mexicana (Dietz, Mateos y Budar, 2020):

Se observa en primer lugar una profesionalización endógena que puede contribuir a sustituir a intermediarios ajenos por cuadros profesionales interculturales, bilingües y formados en la propia región en la que trabajan. En segundo lugar, se percibe una comunalización de varios/as egresados/as, que – aunque no ingresen al mercado laboral formal – como comuneras/os o campesinas/os letradas/os juegan un rol decisivo al interior de sus comunidades y como “gozne” entre la comunidad, la región y el mundo exterior. Y, en tercer lugar, está surgiendo un proceso de academización intercultural gracias a la cual las y los gestores interculturales entran a la educación superior como docentes y/o investigadores/as revirtiendo así siglos de exclusión que han sufrido los pueblos originarios respecto a la educación superior y al conocimiento universitario.

Sin embargo, estos logros contrastan con algunos pendientes que incluso tras más de 15 años de existencia la UVI aún no ha podido resolver. Tratándose de la universidad intercultural que -como parte de la Universidad Veracruzana- de mayor autonomía goza en México, la UVI aún no ha generado programas completamente regionalizados y estrechamente diseñados e implementados junto con organizaciones comunales, dado que la sede ubicada en la capital del estado sigue dominando procesos no solamente administrativos, sino también académicos. Igualmente, el papel que juegan las lenguas originarias en la docencia ha incrementado decisivamente, pero aún sigue predominando el castellano como lengua de comunicación académica. El importante aumento del porcentaje de docentes bilingües o plurilingües procedentes de las regiones sede de la UVI que observamos en los últimos años, en el futuro consolidará las bases para desarrollar programas educativos que recurran más explícitamente a las diferentes lenguas originarias para la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria.

LA HUELLA FREIRIANA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Ambos casos aquí analizados, la UAIIN en el Cauca colombiano y la UVI en el Golfo de México, reflejan cómo actores sociales y académicos se apropian de nociones clave de la educación popular y de la pedagogía crítica para generar programas educativos interculturales en los que predomina una visión emancipadora y transformadora del quehacer educativo. Las especificidades que dieron origen a la creación de la respectiva institución de educación superior -su emergencia desde un movimiento social y particularmente de una organización indígena como es el CRIC, por un lado, y su surgimiento al interior de una universidad pública pre-existente como es la UV, por otro- ilustran que el legado freiriano persiste tanto en contextos más movimentales como en contextos más académicos, conservando sus principios básicos, que hemos desarrollado al inicio de este trabajo: la visión desde los oprimidos y excluidos como punto de partida, la concientización crítica como un proceso de lectura del mundo, la dialoguicidad como procedimiento metodológico, la constante concatenación de acción y reflexión, la priorización de aprendizajes situados, pertinentes y propios frente a la imposición de modelos o contenidos bancarios y descontextualizados, así como la vinculación permanente entre la universidad y la o las comunidades anfitrionas.

En ambos casos aquí estudiados, estos principios de la educación popular freiriana y de su correspondiente pedagogía crítica se acaban fusionando con dos tradiciones ajenas al legado del pedagogo brasileño. Por una parte, la educación indígena comunitaria, defendida política y jurídicamente como parte de la autonomía de los pueblos originarios, aporta la centralidad del territorio, de las formas de organización comunitarias y de la lengua indígena como señas identitarias indispensables para desplegar una educación propia, aspectos escasamente presentes de forma explícita en el pensamiento freiriano. Sobre todo la UAIIN, como universidad que forma parte de una organización indígena, pero en menor medida también la UVI como institución pública que dialoga estrechamente con su entorno comunitario y rural, logra “comunalizar” los métodos y principios pedagógicos freirianos; los programas educativos, el reclutamiento del estudiantado y la formación preferencial de

líderes comunitarios que ocurre en ambas instituciones – todo ello ilustra cómo el pensamiento de Freire sobrevive de forma muy fructífera y heterodoxa al interior de la educación indígena comunitaria.

Por otra parte, al interior de ambas universidades se comienzan a fusionar igualmente la educación popular y la educación intercultural. Aportando una noción crítica y transformadora de la interculturalidad a contextos históricamente marcados por asimetrías, exclusiones y colonialidades del saber, la educación intercultural y plurilingüe logra diversificar y pluralizar metodologías de enseñanza-aprendizaje, contenidos y saberes propios de los pueblos junto con saberes académicos y disciplinarios, para lo cual resultan centrales la lectura del mundo y la concientización en clave crítica así como la dialoguicidad como procedimiento para relacionar, enlazar, enredar y traducir saberes comunitarios y académicos.

Descubrimos con ello el gran potencial que hasta la fecha mantiene el pensamiento freiriano cuando “migra” de un contexto a otro y de un tipo de educación a otra. Sus aportaciones teóricas, metodológicas y prácticas hacen posible enlazar y poner en diálogo tradiciones movimentales y académicas muy distantes entre sí. Esta capacidad refleja una particularidad heterodoxa e “inductiva” en Freire, dado que sus propuestas educativas siempre parten desde abajo, desde la mirada y desde la experiencia de actores concretos. En esta capacidad inductiva Guilherme (2017) descubre una especie de ética intercultural, una ética que parte de un claro posicionamiento ideológico, pero que logra anclar estos principios ideológicos en experiencias concretas ubicadas “abajo” y “en el sur”:

No one can say that Freire’s theory of ethics is not ideological, for it is ideologically ‘placed’ in time and in place, down-up and up-down but at the same time horizontal, mainly springing from the grass-roots level. In his case, his point of view never ceased to be placed in the South, more particularly in Latin America, not from the North in the South, the centre in the periphery, but in the South of the South, the periphery of the periphery. Freire absorbed theories and knowledge produced in the North as well as in the more liberating work in the South in order to offer a new look ‘placed’ in

the deeper South. Furthermore, he ‘displaced’ education and ethics from their imported classical and colonizing standards and ‘replaced’ them in a context where they were not inexistent but had been silenced and made invisible. This process is at the core of the construction of an intercultural perspective towards epistemology, education, society and ethics and therefore worthy of serious consideration for the conception of a theory of intercultural ethics. (Guilherme, 2017, p. 427).

Este carácter inductivo, contextual y relacional (Dietz, 2016) que caracteriza a proyectos educativos interculturales como la UAIIN y la UVI se traduce en una pertinencia cultural y lingüística que otras iniciativas educativas, diseñadas desde arriba y desde afuera de los territorios, contextos y movimientos, jamás logran adquirir. Aunque nuestro trabajo no se centra en el debate sobre la “calidad” educativa, los proyectos universitarios aquí analizados, con su exitosa triangulación de educación popular, educación indígena propia y educación intercultural y plurilingüe, permiten identificar pistas acerca de lo que sería una definición alternativa de la denominada “educación de calidad”, más allá de los indicadores estandarizados de innovación tecnológica, empleabilidad y emprendedurismo que manejan las agencias internacionales y multilaterales.

Frente a esta tendencia a medir calidad educativa de forma descontextualizada, frecuentemente criticada desde la educación intercultural y plurilingüe como inadecuada (Hamel, 2009; Dietz, 2016), los Objetivos de Desarrollo Sustentable establecidos por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 en su “Agenda 2030” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015), optan por una noción de calidad que se define desde los contextos, desde las realidades tan heterogéneas que caracterizan a nuestras sociedades. En este sentido, el objetivo 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 consiste en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015, p. 19). La literacidad crítica que promueve la lectura del mundo, el diálogo de saberes, el diseño inductivo y contextual de programas educativos como los que ofrecen la UAIIN y la UVI así como la formación de jóvenes profesionales tanto como de líderes comunitarios que

estas universidades logran, se insertan en esta noción alternativa, inductiva y contextual de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alatorre, G. [Coord.]. (2009). *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: UV-UVI.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Ávila, A., y Mateos, L. S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE*, (53), 64-82. Recuperado de <https://journals.openedition.org/trace/393>
- Berger, P. (1974). “Consciousness Raising” and the Vicissitudes of Policy. En P. Berger, *Pyramids of sacrifice: Political ethics and social change* (pp. 111-132). Nueva York: Basic Books.
- Berlangua, B., y Hernández, V. (2014). *La interculturalidad como proyecto educativo: una lectura de tres experiencias de formación desde la educación popular*. Lima: CEAAL- Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Bowers, C. A. (1983). Linguistic roots of cultural invasion in Paulo Freire’s pedagogy. *Teachers College Record*, 84(4), 935-953.
- Charle, Ch. (2006). Transferencia intelectual y resistencia cultural, en Ch. Charle, J. Schriewer, y P. Wagner, P. (Comp.). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. (pp. 173-181) Barcelona: Pomares.
- Congreso de la República de Colombia (1991) *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia
- Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC]. (s.f.). *Historia del CRIC. La historia y el tiempo serán testigos de nuestra organización*. Popayán: PEBI-CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC]. (2003). *Resolución Núm. 04* [inédito]. Popayán: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC]. (2009). *Conclusiones del XIII Congreso Regional Indígena del Cauca*. Popayán: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC]-Fundeduc.

- (2016). *Derechos Humanos*. Popayán: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC]. (2018). *Acto Propio Núm. 001* [inédito]. Popayán: CRIC.
- Dietz, G. (2016). La interculturalidad educativa y la necesidad de una evaluación inductiva y contextualizada. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 2(5), 79-84. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/la-interculturalidad-educativa-y-la-necesidad-de-una-evaluacion-inductiva-y-contextualizada/>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 156, 192-207. Recuperado de http://perfileseducativos.unam.mx/iissue_pe/index.php/perfiles/article/view/58293
- Dietz, G., y Mateos, L.S. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273-299. Recuperado de <https://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1502/150205.pdf>
- Dietz, G., Mateos, L.S., y Budar, L. [Eds.]. (2020). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Donoso, A. (2020). *Education in Revolutionary Struggles: Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara and Latin American Thought*. Nueva York: Routledge.
- Fals, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-89. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005a). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005b). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Guilherme, M. (2017). Freire's philosophical contribution for a theory of intercultural ethics: a deductive analysis of his work. *Journal of Moral Education* 46(4), 422-434. DOI: 10.1080/03057240.2017.1363600
- Guilherme, M., y Dietz, G. (2015). Difference in Diversity: multiple perspectives on multi-, inter-, and trans-cultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/017447143.2015.101553>
- Hamel, R.E. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1(1), 177-230. Recuperado de <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2009b%20Hamel%20Calidad%20educatia%20EBI.pdf>
- Jara, O. (2020). *La educación popular latinoamericana: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Medellín: CEAAL-Alforja-Ediciones Pluriverso.
- Jover, G. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido. *Educación XXI* 23(2), 145-164. DOI: 10.5944/educXX1.25640
- Mateos, L.S. (2008). Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad: el caso de Veracruz, México. *Sociedad y Discurso*, 13, 1-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2939311>
- Mateos, L.S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala.
- Mateos, L.S., Dietz, G., y Mendoza, R.G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809-835.
- Montoya-Peláez, L., Mateos, L.M., y Dietz, G. (2021). Freire's longevity in intercultural education: entangled histories from Colombian and Mexican higher education. *Language and Intercultural Communication*, 21(4), 488-501, DOI: 10.1080/14708477.2021.1957909
- Posada, J. J. (2007). El Pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la interculturalidad. En: Y. Rocha

- (Coord.). *Tras las huellas de Paulo Freire* (pp.123-146). Managua: IPADE - Enlace CEAAL.
- Programa de Educación Bilingüe Intercultural [PEBI]. (2006) *Sistema de Educación Propia -SEP: una estrategia de los pueblos indígenas hacia la consolidación de la autonomía*. Popayán: CRIC.
- Programa de Educación Bilingüe Intercultural [PEBI]. (2009) *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: CRIC.
- Programa de Educación Bilingüe Intercultural [PEBI]. (2010) *Sistema Educativo Indígena Propio*. Popayán: CRIC.
- Programa de Educación Bilingüe Intercultural [PEBI]. (2011a) *ÇXAYU' ÇE Núm. 16. Por los caminos pedagógicos del SEIP*. Popayán: CRIC.
- Programa de Educación Bilingüe Intercultural [PEBI]. (2011b) *Nasa Yuwe*. Popayán: CRIC.
- Programa de Educación Bilingüe Intercultural [PEBI]. (2014) *Caminando la palabra. Congresos del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Febrero de 1971 a junio de 2013*. Popayán: CRIC
- Programa de Educación Bilingüe Intercultural [PEBI]. (2018a) *ÇXAYU' ÇE Núm. 23. Por los caminos pedagógicos del SEIP*. Popayán: CRIC.
- Programa de Educación Bilingüe Intercultural [PEBI]. (2018b) *Desde la vida y para la vida. La UAIIN, espacio de sentir, pensar, hacer, vitalizando las sabidurías y conocimientos de los pueblos originarios* [inédito]. Popayán: CRIC.
- Reyes, A. (1987). La violencia y el problema agrario en Colombia. *Revista Análisis Político*, 2, 30-46. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/73821>
- Reyes, A. (2016). *Guerreros y campesinos. Despojo y restitución de tierras en Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Roberts, P. (1996). Rethinking conscientisation. *Journal of Philosophy of Education*, 30(2), 179-196. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9752.1996.tb00390.x>
- Roberts, P. (2000) *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport: Bergin and Garvey.
- Roberts, P. (2010). *Paulo Freire in the 21st. century: Education, dialogue and transformation*. Boulder/Londres: Paradigm Publishers.
- Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren y P. Leonard (Eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter* (pp. 25-35). Londres: Routledge.
- Streck, D. R., Rendín, E., y Zitkoski, J. J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL.
- Tattay, P. y Peña, J. E. (2013). *Movimiento Quintín Lame. Una historia desde sus protagonistas*. Popayán: Fundación Sol y Tierra
- Universidad Veracruzana Intercultural [UVI]. (2005). *Universidad Veracruzana Intercultural – Programa General*. Xalapa: UVI.
- Universidad Veracruzana Intercultural [UVI]. (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo*. Xalapa: UVI.
- Verdeja Muñoz, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo. Oviedo.
- Verdeja, M., y Rodríguez, N. (2017). Aportaciones de Paulo Freire para el desarrollo de una propuesta de educación intercultural: Un estudio de caso en la ESO. En F. J. Murillo (Coord.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp.301-304). Madrid: RILME.
- Walker, J. (1980). The End of Dialogue: Paulo Freire on politics and education. En R. Mackie (Ed.) *Literacy and revolution: The pedagogy of Paulo Freire* (pp.120-150). Londres: Pluto Press.
- Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, A. García, y W. Mignolo (Eds.) *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp.21-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Weiler, K. (1991). Paulo Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-474. Recuperado de https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-61,-issue-4/herarticle/_405

NOTAS DE AUTOR

^a Maestro en antropología por la Universidad de Antioquia, Colombia. Es estudiante de doctorado en la Universidad Veracruzana y becario Conacyt. Sus líneas de investigación son: estudios interculturales, antropología de la interculturalidad, etnomusicología. Correo electrónico: leonardomus44@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5450-6256

Últimas publicaciones:

- Montoya-Peláez, L. (2021). De cómo la interculturalidad subsume o reconvierte el debate posindigenista mexicano. *Punto Cunorte*, 7(13), 45-68. Recuperado de <http://revistas.cunorte.udg.mx/punto/article/view/104>
- Montoya-Peláez, L., Mateos, L.M., y Dietz, G. (2021). Freire's longevity in intercultural education: entangled histories from Colombian and Mexican higher education. *Language and Intercultural Communication*, 21(4), 488-501, DOI: 10.1080/14708477.2021.1957909

^b Doctora en antropología por la Universidad de Granada, España. Profesora-investigadora titular en la Universidad Veracruzana. Sus líneas de investigación: estudios interculturales, educación superior intercultural. Es miembro del SNI nivel I. Correo electrónico: lauramat@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1093-4654

Últimas publicaciones:

- Dietz, G., y Mateos, L.S. (2020). Entre comunidad y universidad: Una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273-299. DOI:10.11156/aibr.150205
- Dietz, G., y Mateos, L.S. (2017). Innovación docente en la educación superior intercultural: notas introductorias al número especial. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Co-*

nocimiento, 5(14). <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.00>

- Mateos, L.S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala.

^c Doctor en antropología por la Universidad de Hamburgo, Alemania. Profesor-investigador titular de la Universidad Veracruzana. Sus líneas de investigación son: estudios interculturales, educación superior intercultural. Es miembro del SNI nivel III. Correo electrónico: guntherdietz@gmail.com. Autor de correspondencia.

ORCID: 0000-0002-1487-2673

Últimas publicaciones:

- Álvarez, A., Arribas, A., y Dietz, G. (Eds., 2020). *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Villegas, I., Dietz, G., y Figueroa-Saavedra, M. (Eds., 2019). *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*. Xalapa, Veracruz - Ciudad de México: Editorial de la Universidad Veracruzana - Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
- Vargas-Garduño, M.L., y Dietz, G. (Eds., 2017). *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales: voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz, México*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.