



Educação, Interculturalidade e Sustentabilidade. Uma experiência de pós-graduação no México.

Education, Interculturality and Sustainability. A
postgraduate program in Mexico.

Juliana Merçon¹

Universidade Veracruzana, México
e-mail: julianamercon@gmail.com

Gerardo Alatorre Frenk²

Universidade Veracruzana, México
e-mail: galatorre@uv.mx

DOI: 10.26512/interethnica.v22i1.19873

Resumo: O Mestrado em Educação para a Interculturalidade e a Sustentabilidade (MEIS) corresponde a um programa profissionalizante, adscrito ao Instituto de Investigações em Educação da Universidade Veracruzana, no México. Com apenas quatro anos de existência, esta aposta pela construção de uma Outra academia tem sido motivo tanto de admiração como de tensão para a estrutura acadêmica dominante. Neste artigo, apresentaremos esta proposta educativa a través de diferentes dimensões que a caracterizam e analisaremos suas principais fortalezas e desafios. Conscientes da necessidade de fortalecer as redes de colaboração com experiências similares, esperamos que as ideias compartilhadas neste trabalho contribuam a um exercício reflexivo comum, orientado à transformação das práticas acadêmicas e das relações interculturais e socioambientais.

Palavras-chave: MEIS; Academia; Interculturalidade.

Abstract: The masters program on Education for Interculturality and Sustainability (MEIS) is a postgraduate program run by the Institute for Educational Research at the University of Veracruz, in Mexico. With only four years of existence, this innovative initiative has been both a source of admiration and tension for the dominant academic structure. In this article, we present this educational proposal and analyze its main strengths and challenges. Aware of the need to strengthen the collaboration network with similar experiences, we hope that the ideas we share here contribute to a common reflexive exercise towards the transformation of academic practices as well as intercultural and socio-environmental relations.

Keywords: MEIS; Academy; Interculturality

1 Docente de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad e investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

2 Coordinador de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad e investigador del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

La emergencia de un campo educativo

Como invento de la modernidad, la educación escolarizada ha contribuido a forjar en los territorios colonizados prácticas e ideales basados en la visión de sujeto y de mundo provenientes de la matriz cultural europea (Castro-Gómez, 1998; Quijano, 2011). Con base en concepciones modernas, la escuela ha participado significativamente en la construcción de identidades nacionales (Stavenhagen, 2002; Barceló et al., 1995; Baker y Tendre, 2005; Pozo-Andres, 2000) y en la expansión de la economía industrial y la globalización (Mignolo, 2010; Wallerstein, 2001; Carl, 2009), fenómenos asociados a la homogeneización cultural y a la degradación ambiental (Casanova, 2006; Escobar, 2014; Cajigas Rotundo, 2007). Pese a la necesaria relación entre la educación formal hegemónica y el estado actual de erosión cultural y ecológica que nos confronta, los procesos escolarizados continúan siendo valorados como potenciales detonadores de cambios benéficos. La apuesta por una educación crítica y transformadora se manifiesta contemporáneamente en diversas experiencias, contextos, niveles educativos y programas político-pedagógicos (Mato, 2008; Carvalho & Flores, 2014; Merçon *et al.*, 2018).

Las universidades interculturales constituyen respuestas integrales, osadas y pertinentes a la necesidad de implementar proyectos educativos que contrarresten los daños del modelo monocultural y monoepistémico hegemónico. En México, esta apuesta por la justicia epistémica (Santos, 2010) deriva de las demandas indígenas por el acceso a la educación superior³, por su permanencia en este sistema y una mayor distribución geográfica de la oferta educativa (Schmelkes, 2008). Desde su creación en 2003, las universidades interculturales han desarrollado una diversidad de programas educativos, muchas veces contrastantes en sus motivaciones y aspiraciones, enfoques curriculares y prácticos, así como en los efectos generados.

Más allá de las experiencias concretas, tal vez sean los principios y desafíos los principales elementos que permiten a estas instituciones reconocerse como parte de una misma red o conjunto de iniciativas. Entre los principios más claros estarían la misión de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el bienestar de sus pueblos y regiones, y el trabajo pedagógico en vinculación directa con comunidades locales (Schmelkes, 2003). En este sentido, un rasgo común entre diferentes universidades interculturales es el esfuerzo, por medio de procesos teóricos y prácticos, para contribuir al fortalecimiento de conocimientos y formas de vida tradicionales. Por otro lado, estas universidades se enfrentan con múltiples retos, varios de ellos similares, como son las asimetrías que dificultan la convivencia (Claudio Sartorello, 2016), los numerosos problemas administrativos, la escasez de recursos económicos, el desarrollo efectivo de un currículo en clave intercultural, la formación convencional de los/as docentes y las rivalidades políticas a diferentes escalas (Dietz, 2014; Mateos Cortés y Dietz, 2016).

³ Es indígena el 10% de la población mexicana. Sin embargo, se estima que solamente 1% de la matrícula en la educación superior abarca los miembros de las comunidades indígenas (Schmelkes, 2008).

En conexión con los contextos culturales y geográficos en las que se sitúan, las universidades interculturales suelen incluir vertientes formativas orientadas a las lenguas originarias, salud, derecho, comunicación, así como diferentes perspectivas de la sustentabilidad (Mato, 2008; Sánchez-Álvarez, 2011; Ortiz, 2007; Puig, 2008). La interculturalidad y la sustentabilidad como dimensiones formativas y reflejadas en los contextos regionales se entretejen, complejamente, en estas experiencias de educación superior, recibiendo diferentes interpretaciones teóricas y traducciones prácticas. En estas experiencias educativas, la interculturalidad es concebida y vivida de múltiples maneras, que van desde su sentido relacional, vinculado a la convivencia interétnica (López, 2001), o de un enfoque funcional que no cuestiona el modelo neoliberal dominante (Tubino, 2005), hasta manifestaciones críticas y contestatarias, que reconocen la violencia y conflictividad inherentes al colonialismo del saber, del poder y del ser, y buscan transformar el orden vigente (Walsh, 2010). Los sentidos atribuidos a la noción de sustentabilidad y las prácticas asociadas también varían desde una visión hegemónica, anclada en discursos de la economía verde y desarrollo sustentable (Cuevas Albarrán *et al.*, 2016), hasta prácticas tradicionales y concepciones derivadas de ontologías que no dicotomizan cultura y naturaleza (Parra, 2014; Paoli, 2003).

Entre los desafíos particulares de la articulación entre nociones y prácticas referentes a lo intercultural y lo ambiental en estas universidades, están la “culturalización” del trabajo educativo ambiental (García-Campos, 2013), muchas veces impulsado por científicos naturales (especialmente biólogos y agrónomos) con poca formación en temáticas sociales o sensibilidad intercultural, además de la construcción de acuerdos de colaboración con actores locales y la demanda por vincular las prácticas educativas con un territorio físico y cultural concreto (Alatorre, 2013).

Las virtudes y desafíos de una educación superior intercultural que promueva procesos de aprendizaje “en y como comunidad” se sostienen por el carácter necesariamente abierto, creativo y participativo de la construcción de procesos educativos regidos por los principios de equidad y justicia social y ambiental (Meseguer, 2018). La experiencia de vida de los actores implicados y el entendimiento de que muchos contextos se vuelven espacios educativos potentes y pertinentes configuran posturas fundamentales para la puesta en práctica de un enfoque intercultural. En este sentido, indica Meseguer (2018) que la milpa⁴, la casa de partos, el taller de artesanías, el ayuntamiento, el monte, la asamblea, la casa de salud, la mayordomía, el fogón y otros espacios comunitarios constituyen también contextos de aprendizaje situado y significativo para estudiantes y docentes de una universidad intercultural.

Después de más de una década de experiencias que vinculan interculturalidad y sustentabilidad en universidades interculturales de México, este enfoque articulador aún se muestra bastante incipiente en el nivel de posgrado en este país. Pese a que la consolidación de las licenciaturas interculturales genera una demanda espontánea por posgrados con perspectivas afines, son escasas las

4 La ‘milpa’ es el agroecosistema ancestral mesoamericano que combina maíz, frijol, calabaza y plantas comestibles espontáneas (“quelites”). El término ‘milpa’ se refiere tanto al policultivo como al lugar o parcela donde éste se desarrolla.

propuestas de maestría y doctorado que permitan algún tipo de contigüidad formativa para egresados y egresadas de estas universidades⁵ o experiencias educativas críticas en este campo articulador para estudiantes provenientes de universidades convencionales. La baja presencia de propuestas que vinculan interculturalidad y sustentabilidad en programas de maestría y doctorado quizás se explique, en parte, por la necesidad de una consolidación aún mayor de las licenciaturas interculturales como paso previo a una formación en el posgrado que incida en la generación de cuadros docentes especializados, intelectuales indígenas y académicos/as comprometidos/as con el doble enfoque intercultural - socioambiental. En la academia convencional, estas perspectivas crítico-propositivas tal vez enfrenten contradicciones aún mayores y ámbitos menos hospitalarios por las diferencias que encarnan en sus principios, medios y fines. Pese a tantas dificultades, la apuesta por la interculturalidad y la sustentabilidad como campos teórico-prácticos transformadores sigue configurando largos y prometedores caminos para la acción educativa (Baronnet *et al.*, 2018).

Una de las apuestas por una formación que articule la praxis intercultural con la socioambiental corresponde a la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS)⁶, adscrita al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV) y vinculada a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), al Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes, al Centro de Investigaciones Tropicales y a la Facultad de Idiomas de la UV, en el estado de Veracruz, México. En este artículo, caracterizaremos esta propuesta educativa y la analizaremos con base en reflexiones realizadas por su colectivo de profesores. Discutiremos tanto los principales logros y fortalezas de la MEIS como sus principales desafíos y estrategias, destacando algunas de las tensiones que este tipo de iniciativa genera en la estructura académica dominante. Esperamos que estas valoraciones del proceso formativo que hemos emprendido sirvan para fortalecer este campo emergente desde el ejercicio reflexivo interno y de la alianza con experiencias afines.

La Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad

La MEIS es un programa de posgrado profesionalizante cuyas actividades iniciaron en febrero de 2015. Emplea metodologías inter y transdisciplinarias con enfoque participativo y de vinculación inter-actoral, intentando nutrir no sólo la formación de estudiantes, sino también de la planta académica, del propio programa y de las entidades (comunidades, colectivos, proyectos, instituciones) con quienes se trabaja en proyectos de colaboración. Sus líneas de generación y aplicación de conocimiento son dos: Interculturalidad en sistemas educativos para sociedades sustentables y Gestión intercultural para la sustentabilidad.

⁵ La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) han contado, en su historia, con experiencias relevantes a nivel de posgrado (Bertely, 2011).

⁶ <https://www.uv.mx/meis/>

La pertinencia de crear y poner en marcha un posgrado de carácter profesionalizante articulando la práctica educativa, la interculturalidad y la sustentabilidad se hace patente a raíz de las experiencias de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), con sus posgrados: en el caso de la UVI, la Maestría (profesionalizante) en Educación Intercultural (MEI, 2008-2011); y, en el del IIE, la Maestría en Investigación Educativa (MIE), la Maestría en Educación Virtual (MEV) y el Doctorado en Investigación Educativa (DIE), orientados estos últimos a la investigación. En las secciones subsecuentes, compartiremos varias de las ideas fundantes y la estructura de la MEIS, utilizando para ello su documento base (MEIS, 2014), además de información actualizada correspondiente a los proyectos estudiantiles.

El contexto en el que se desarrolla la MEIS

México es un país megabiodiverso (con 10% de la diversidad biológica del planeta) y también altamente pluricultural (con 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes) (Toledo *et al.*, 2010). Esta inmensa riqueza biocultural se encuentra en la actualidad amenazada por procesos diversos y con impactos a diferentes escalas. El tejido social se ha fracturado y los ecosistemas de los que dependemos están dañados y expuestos a cada vez más agudas perturbaciones e impactos de efectos persistentes. Las desigualdades sociales se han acentuado, y los recursos naturales han sido sobreutilizados o contaminados, en buena medida como consecuencia de las políticas adoptadas en México durante los últimos sexenios. Identificamos asimetrías cada vez más marcadas entre sectores sociales, entre culturas y entre sistemas de conocimiento. No se vislumbran futuros muy luminosos –ni para México ni para el resto del mundo– sin cambios profundos en las formas de pensar y actuar, a fin de lograr el bienestar humano y superar injusticias sociales y cognitivas.

El tránsito hacia la interculturalidad y la sustentabilidad de nuestras cada vez más complejas sociedades resultará muy difícil sin una adecuada valoración de la diversidad y mecanismos que pongan en práctica el diálogo y la construcción colectiva. Se percibe la necesidad de incrementar la capacidad para gestionar las tensiones que emergen en función de diferencias culturales, de género, religión, generación o edad, clase y orientación sexual, entre otras, en el marco de una mediación entre diferentes saberes e intereses.

En este contexto de crisis social y ambiental, la sociedad necesita profesionistas capaces de impulsar cambios y facilitar el aprendizaje actitudinal, conceptual y procedimental de niños, jóvenes y adultos, con miras a la transformación cultural y socioambiental. En este sentido, se pretende que los/as profesionistas que cursen la MEIS puedan mejorar sus prácticas educativas en un amplio abanico de posibles lugares como pueden ser la administración pública, incluyendo el sector educativo, organizaciones sociales no gubernamentales o de autoempleo tanto individual como comunitario, con una perspectiva amplia respecto a la implementación de programas educativos escolarizados y no escolarizados. Se priorizan las perspectivas, metodologías y pedagogías inter y transdisciplinarias para anclar el aprendizaje en iniciativas comunitarias, rurales o urbanas.

Los objetivos de la MEIS

La propuesta político-pedagógica de este posgrado, tal como está enunciada en su documentación oficial, es “contribuir, a través de la formación de profesionales responsables, sensibles y creativos, a procesos colectivos que sean cultural y ambientalmente pertinentes. En torno al quehacer educativo se trenzan los paradigmas de la interculturalidad y la sustentabilidad, buscando dar respuestas a problemáticas sociales y ambientales variadas, desarrollando proyectos de aprendizaje social en ambientes tanto formales como no formales. Los procesos a los que se busca aportar están encaminados al mejoramiento de la calidad de vida, el ejercicio de derechos, la gestión compartida del territorio y de los bienes comunes, y la salvaguarda de sistemas bioculturales de pueblos indígenas, afrodescendientes y otras comunidades tradicionales. En suma, se busca fortalecer la construcción de sociedades sustentables y participativas por medio de iniciativas orientadas al “buen vivir” desde las perspectivas mexicana y latinoamericana⁷. Lo anterior, a través de la construcción colectiva e intercultural de conocimientos, el análisis de las condiciones locales y regionales, y la visibilización y desarrollo de saberes orientados a la convivencia y justicia social, la gobernanza participativa y la relaciones sustentables entre sociedad y naturaleza” (MEIS 2014).

¿Cómo se operacionalizan estos objetivos? Con criterios y estrategias para seleccionar, de la manera más certera posible, a buenos/as prospectos/as entre quienes aspiran a ingresar; con un plan de estudios flexible, que a la vez aborda a profundidad los ejes cruciales del programa; con un conjunto de metodologías de enseñanza y aprendizaje, y con un seguimiento tutorial cercano de los proyectos de profesionalización del estudiantado. Más adelante abordaremos algunos de estos aspectos de manera más detallada.

La educación para la interculturalidad y la sustentabilidad se presenta como una alternativa altamente pertinente, fundamentada en una aproximación holística de la crisis social y ecológica actual, y que propone la construcción de conocimientos dirigidos a la transformación socio-ecológica. Se busca promover vías de comunicación más horizontales e igualitarias, espacios para el diseño y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas innovadoras y pertinentes en contextos de diversidad cultural y biológica. El objetivo último es transitar hacia una perspectiva de sustentabilidad que lleva implícita la conservación y mantenimiento de los ciclos vitales de los ecosistemas, así como la comprensión y valoración de la estrecha interrelación que muchas comunidades y pueblos mantienen con la naturaleza en todas sus expresiones culturales (MEIS 2014).

El colectivo de profesores/as

⁷ La noción de “buen vivir” (“sumak kawsay” o “suma qamaña”), construida por pueblos quechua y aimara en Sudamérica (Acosta, 2016; Gudynas, 2015), ha inspirado a otros pueblos y ha sido resignificada desde diferentes contextos socio-culturales. En México, por ejemplo, Bolom Pale (2011) ha investigado concepciones tsotsiles del “buen vivir”. En todos los casos, el “buen vivir” se basa en el valor ético-político atribuido a la reciprocidad y la vida en comunidad, y en la integralidad no dicotómica entre naturaleza y cultura, oponiéndose al discurso hegemónico del desarrollo económico, la competencia y la mercantilización de la naturaleza.

En la MEIS participan docentes y tutores/as con múltiples perfiles académicos y profesionales. Las especializaciones disciplinarias (antropología, sociología, educación, filosofía, psicología, lenguas, biología, ecología, agroecología, entre otras) que marcan las trayectorias académicas de los/as quince tutores/as del programa se articulan con los perfiles profesionales y el trabajo junto a movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil de integrantes tanto del equipo académico principal como de los comités tutoriales. El enfoque inter y transdisciplinario de este posgrado ha posibilitado la co-construcción de saberes de diferentes tipos (académicos, organizativos, tradicionales, locales, etc.) en distintos contextos (academia y espacios donde se desarrollan los proyectos de los/as estudiantes) y configuraciones actorales (comités tutoriales con miembros académicos y profesionistas; estudiantes en vinculación con instituciones educativas, organizaciones de la sociedad civil, colectivos y movimientos sociales).

El propedéutico

Antes de abrir las puertas a una nueva generación, la MEIS ofrece un Propedéutico, que lleva por nombre “Prácticas educativas para la interculturalidad y la sustentabilidad”. Se busca que los y las aspirantes se familiaricen con nociones básicas ligadas a la educación, al enfoque intercultural y a la sustentabilidad, lo cual tiene particular pertinencia pues se trata de un posgrado que recibe a profesionistas provenientes de muy diversas disciplinas.

No se considera a este curso como requisito para el ingreso a la MEIS. Tampoco les ofrece a los y las aspirantes una garantía de que van a entrar a la maestría. Cursarlo constituye un elemento favorable en el proceso de admisión, dado que ofrece elementos de muy distinta índole para formular, de manera consistente, los anteproyectos de profesionalización.

En el propedéutico se abordan los siguientes cuatro temas generales: (a) La sustentabilidad y la educación para la sustentabilidad; relaciones entre lo ambiental, lo social, lo político, lo económico y lo cultural; calidad de vida, equidad social y de género, salud, consumo, desarrollo regional, paz, justicia, democracia, ciudadanía. (b) Procesos de diferenciación e integración de las identidades individuales y colectivas; diversidad cultural en contextos de desigualdad social; conflicto e interacción entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos. (c) Diálogos de saberes entre conocimientos científicos y saberes de las culturas mesoamericanas; relaciones entre distintas formas culturales de concebir y gestionar el territorio. Integración de lo social (calidad de vida) y lo político (gobernanza); el buen vivir. Y (d) Diseño de propuestas de acompañamiento, colaboración o intervención educativa y sistematización de experiencias.

El producto final del propedéutico es el anteproyecto para el posgrado. Ahí se describen las características generales del acompañamiento, intervención, sistematización o acción educativa, sus objetivos y contrapartes, y los temas y ejes prioritarios de construcción de capacidades profesionales. El indicador

central para el eventual ingreso a la MEIS es la defensa de cada propuesta ante el comité de selección.

El plan de estudios

Con el objetivo de permitir una mayor flexibilidad y adaptación a las particularidades de los procesos estudiantiles, el plan de estudios de la MEIS está organizado con base en cursos obligatorios, cursos optativos y actividades de acompañamiento tutorial a los proyectos de intervención. Existe movilidad entre posgrados: el estudiantado MEIS puede llevar cursos de otras maestrías y viceversa. Una vez finalizados los cursos, el estudiantado cuenta con seis meses adicionales para presentar sus documentos finales. En la Tabla 1 presentamos el recorrido curricular y extracurricular de la MEIS. Del área optativa (con un “menú” de más de 15 cursos) sólo se incluyen las experiencias educativas que suscitaron interés en las dos primeras generaciones.

Tabla 1. Actividades curriculares y extracurriculares de la MEIS. Generaciones 2015-2017 y 2017-2019.

	SEMESTRES				(5)
	1	2	3	4	
Cursos obligatorios	Epistemologías de la interculturalidad Sustentabilidad y Buen Vivir	Estrategias de práctica educativa Investigación-acción participativa			
Cursos optativos	Sistematización de prácticas educativas Estrategias de vinculación social Negociación de conflictos Náhuatl Diseño de materiales didácticos Territorio e interculturalidad Educación y autonomía				
Acompañamiento tutorial					Finalización de tesis o memoria
Actividades extracurriculares y extra-áulicas	<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad de estudiantes MEIS a otros posgrados, y de estudiantes de otros posgrados a la MEIS • Aporte de profesionistas de diversas instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil • Organización de eventos interinstitucionales 				

Como se observa en el cuadro, además de los cursos que conforman el plan de estudios de la MEIS, el programa se ha beneficiado de una serie de experiencias educativas complementarias, como por ejemplo: estancias académico-profesionales realizadas por los/as estudiantes en organizaciones y universidades nacionales e internacionales; recepción de estudiantes y profesores/as externos/as para la realización de estancias, seminarios, etc.; y participación en cursos y eventos inter-institucionales, especialmente las Jornadas Internacionales de Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (JIEIS), que ya tuvieron su quinta edición. Entre los principales

programas e instituciones con los cuales la MEIS ha mantenido lazos activos de colaboración e intercambio están: la Maestría en Sustentabilidad junto a Pueblos y Tierras Tradicionales (MESPT) de la Universidad de Brasilia, Brasil, el posgrado en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia, Colombia, y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED), México.

Metodologías de enseñanza y aprendizaje

La MEIS se concibe como espacio orientado a facilitar el aprendizaje, más que como estrategia para transmitir determinados saberes. Es con base en una perspectiva de aprendizaje autónomo como se determina la ruta que cada estudiante seguirá para profesionalizarse en un ámbito vinculado a las prácticas educativas, entendiendo *lo educativo* en un sentido amplio y considerando, como ya hemos señalado, ámbitos escolarizados y no escolarizados. Cada estudiante y su tutor/a o director/a de trabajo recepcional, nutriéndose con las opiniones y sugerencias de otros/as profesores/as y estudiantes, definen los cursos y experiencias educativas optativas más pertinentes, en función de los intereses del/la estudiante, del tipo de práctica profesional en que esté implicado/a y del proyecto o programa al que esté adscribiendo su intervención profesionalizante.

El proceso de profesionalización está anclado en las prácticas que cada uno de los y las estudiantes desarrolla en la institución, organización o comunidad donde se desempeña profesionalmente. Es a partir de estas prácticas que quienes ingresan al posgrado formulan un proyecto de profesionalización, con componentes de facilitación o acompañamiento de iniciativas, intervención educativa y/o sistematización de prácticas. Para el desarrollo de dicho proyecto cuentan con tutoría permanente, en particular de parte de los directores/as de su trabajo recepcional, que puede ser una tesis o una memoria.

Los/as estudiantes y sus proyectos profesionalizantes

Los/as estudiantes de la MEIS provienen de licenciaturas de diferentes disciplinas y áreas académicas, además de distintas experiencias laborales. Buscan integrar en su práctica profesional enfoques inter y transdisciplinarios para abordar fenómenos y retos de carácter sociopolítico, cultural y socioambiental. Ingresan al programa con una carta de aval de la institución, organización, colectivo o comunidad con la que realizarán sus prácticas colaborativas durante la maestría. Esta medida ha permitido tanto comunicar desde la convocatoria el tipo de proceso profesional colaborativo que se busca fortalecer como orientar los dos años de estudios a una aportación más clara e implicada con el contexto de incidencia.

Los proyectos de profesionalización, finalizados y en curso, se han desarrollado en contextos urbanos y rurales de diferentes estados de México (Veracruz, Campeche, Hidalgo, Oaxaca, Chiapas, Puebla, Ciudad de México) y sobre campos temáticos diversos. La MEIS ha contado hasta el momento con dos generaciones, la primera con 15 estudiantes y la segunda con 17. De este total de 32 estudiantes, 19 son mujeres y 8 pertenecen a comunidades indígenas (6 hombres y 2 mujeres). Proviene de muy diversas áreas de formación; nueve egresaron de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, de la

Universidad Veracruzana Intercultural; hay cuatro biólogas, cuatro psicólogas y un psicólogo educativo, dos abogados, dos historiadoras, dos arqueólogas, una egresada de antropología lingüística, dos licenciados en educación musical y uno en educación social, una violoncelista, una ingeniera en agroecología, una administradora de empresas y un comunicólogo. La mayoría son originarios/as de Veracruz; una tercera parte proviene de otros estados del país u otros países. Los proyectos profesionalizantes reflejan la diversidad de experiencias de educación institucional o popular con las que están involucrados/as los/as estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2. Proyectos de profesionalización de las dos generaciones de la MEIS.

Proyectos de la primera generación
Reflexiones en torno a la identidad y el territorio mediante procesos participativos en San José Chichihualtepec, Oaxaca
Acompañamiento educativo con un grupo de crianza. Visibilizando la reflexión colectiva como práctica sustentable e intercultural
Acompañamiento significativo en la “confección” de proyectos de vida de jóvenes de tercer grado de bachillerato desde la ecopedagogía. Una experiencia en Cuautinchan, Puebla.
El proceso participativo para la conservación y uso regulado de los bienes naturales de la Laguna del Ostión, Veracruz
La interculturalidad presente en las tutorías en la Universidad Veracruzana Intercultural, Huasteca
La educación musical como herramienta para la interculturalidad. El caso de la Telesecundaria Enrique Gregorio Zoza, Cinco Palos, Coatepec
Pobreza y desigualdad en el Totonacapan. Buscando respuestas desde los derechos humanos
Masewaltlatzotzontli. Conservación del patrimonio biocultural a partir de la dinamización y difusión de la música tradicional: una experiencia de trabajo autogestivo en la comunidad de Reyixtla.
Prácticas de acompañamiento con enfoque intercultural en la Educación Superior Intercultural. La Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas
Sistematización de la mediación como medio alternativo para la solución de conflictos familiares: el caso del Centro de Mediación Familiar y Asistencia Jurídica del Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) municipal de Coatzacoalcos, Veracruz
Abriendo espacios comunitarios para la co-construcción de conocimientos que permitan gestionar el conflicto agrario en Tlatlapango, Benito Juárez, Veracruz
Educación desde la promoción comunitaria en salud reproductiva para la interculturalidad y el buen vivir en una comunidad de la Huasteca Veracruzana
Procesos organizativos comunitarios para la defensa del territorio en el Totonacapan veracruzano

Sistematización de prácticas y profesionalización de docentes en educación artística con enfoque intercultural

Tekitlasesepanoli: Proceso de vinculación comunitaria y seguimiento de la Investigación Vinculada de la UVI Grandes Montañas, Tequila, Veracruz

Proyectos de la segunda generación

Tja Xuj: Casa de Mujeres. Proceso feminista decolonial para la defensa colectiva de derechos en la frontera México-Guatemala

Acompañamiento educativo para la defensa del territorio a través del reconocimiento de la memoria indígena en Jalcomulco, Veracruz.

Formar(se) partera(s) en la tradición. El Centro de Iniciación a la Partería Tradicional “Luna Llena” de Oaxaca

Hacia el empoderamiento de iniciativas ciudadanas desde la comunicación participativa: una propuesta de Video Participativo en Teocelo, Veracruz.

Zona de creación en busca del hábitat, Ixhuatlancillo, Veracruz, México.

Proyecto para el fomento de la salud, respeto y convivencia intercultural en un ámbito de atención básica a migrantes

Trueques de saberes y de productos. Participación y comercialización en la región de Xico, Veracruz.

Interculturalidad, diálogo de saberes y buen vivir en las prácticas educativas en una Universidad Intercultural: Propuestas para repensarlas

Construcción de una comunidad de aprendizaje intercultural para producir semillas de calidad en las chinampas de Xochimilco

Tejiendo redes a través del Rizoma. Construcción de una comunidad de aprendizaje con estudiantes de pedagogía, de la Universidad Veracruzana, campus Xalapa

El saber local chikomexochitl y tlaneltokilistli como recurso para la educación intercultural en la Escuela Primaria Bilingüe, en la comunidad de Xochiolocho Benito Juárez, Veracruz

Fortalecimiento del proyecto cultural comunitario Jardín Kojima de Otatitlán, Veracruz

Proyecto para el fomento de la salud, respeto y convivencia intercultural en un ámbito de atención básica a migrantes

Construcción de eco-ciudadanía. Acompañamiento de la experiencia en el Museo Comunitario Atotonilli, en Atotonilco de Tula, Hidalgo

Valoración de la biodiversidad de plantas comestibles a partir de un intercambio educativo intergeneracional en la localidad de Duraznotla, Tehuipango, en la Sierra de Zongolica, Veracruz

Revitalización colectiva de la medicina tradicional y herbolaria con la comunidad de Chiltoyac, Veracruz

Taller de canto coral y educación para la paz

Como demuestra la tabla anterior, los proyectos de profesionalización desarrollados por los/as estudiantes, en alianza con colectivos, organizaciones, movimientos sociales e instituciones, abarcan campos teórico-prácticos muy diversos, en el marco de los paradigmas de la interculturalidad y la sustentabilidad. Los principales campos donde se ubican son: gestión de bienes comunes y defensa territorial (7); música, video y otras iniciativas artísticas (7); educación intercultural escolarizada (6); agroecología y biodiversidad (3); transformación de conflictos (3); partería tradicional (2); medicina tradicional y herbolaria (2); educación ambiental (2); y trabajo con población migrante (2). Las múltiples diferencias y las intersecciones (temáticas, actorales, metodológicas, geográficas, etc.) entre los proyectos estudiantiles enriquecen los procesos educativos que impulsa la MEIS, configurando un amplio contexto de intercambios y aprendizaje colectivo.

En las secciones siguientes analizaremos tanto los principales logros y fortalezas de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad como los más importantes desafíos y estrategias que han emergido en estos cuatro años de trabajo colectivo.

Un proyecto en construcción: fortalezas y logros

Al iniciar trabajos con la segunda generación en agosto de 2017, la planta docente de la MEIS consideró oportuno evaluar el desarrollo del programa y trazar estrategias que permitieran corregir o ajustar rumbos, prevenir situaciones indeseables y potenciar las fortalezas.

Se llevó a cabo un taller de evaluación para identificar las principales fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del programa. El procedimiento fue el siguiente: de manera individual, las y los docentes elaboraron al menos cinco papeletas para cada categoría. Posteriormente, el colectivo agrupó las respuestas en función de sus ámbitos temáticos. El mapa mental resultante dio pie a una discusión diagnóstica. Finalmente, se identificó un conjunto de estrategias para enfrentar los retos y fortalecer al programa. Se emplearon los términos “fortalezas” y “debilidades” para referirse a elementos existentes, en tanto que “amenazas” y “oportunidades” hacían alusión a posibilidades futuras, tanto endógenas como exógenas. Aquí abordaremos las fortalezas y logros, tal como fueron identificados por el colectivo de profesores/as, dejando para un siguiente inciso las perspectivas y desafíos a futuro.

Se destaca que la MEIS está cimentada en una innovadora apuesta filosófico-política y epistemológica: promueve la conformación de proyectos alternativos y creativos para generar mejores condiciones de vida socioambientales; responde a necesidades educativas actuales, con un posicionamiento que responde a retos cruciales de nuestras sociedades; tiene relevancia y pertinencia, así como sensibilidad intercultural y hacia la naturaleza. En el trato con los estudiantes promueve calidad y calidez.

Sus estudiantes, comprometidos con el cambio social, desarrollan proyectos audaces y de una gran riqueza. Florece la diversidad: de estudiantes, de

intereses, de experiencias, de profesores, de disciplinas, de territorios, de temáticas.

El equipo docente está cohesionado por afinidades académicas, políticas y personales; lo conforman profesores/as con experiencia de trabajo inter y transdisciplinario, dentro y fuera de las instituciones académicas, incluyendo proyectos de colaboración con grupos sociales movilizados en torno a demandas socioambientales, educativas y culturales en distintas regiones del país.

La MEIS ha venido tejiendo vínculos con la sociedad civil organizada, y el diálogo permanente con los y las activistas cumple una función nutricia en los procesos de aprendizaje. No es el único posgrado universitario implicado en este tipo de búsqueda; está formándose dentro de la academia una corriente que cuestiona a la academia y que propicia la confluencia e interlocución de diversos actores educativos, de la sociedad civil organizada y hacedores de políticas públicas, con miras a un análisis crítico de los procesos educativos.

Una última –pero no menos importante– fortaleza de la MEIS es su reconocimiento como ‘posgrado de calidad’ por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). El hecho de estar inscrita en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) le permite ofrecer becas a quienes las requieren. Este reconocimiento, renovado a mediados de 2018, se basa en la valoración de un amplio conjunto de aspectos: el plan de estudios, la cobertura y el alcance del programa, el perfil de los/as profesores/as y tutores/as, los procedimientos para la admisión de estudiantes, el seguimiento y tutoría de los proyectos, la profesionalización de la planta docente, las actividades de vinculación y movilidad estudiantil, la producción académica, la autoevaluación y los planes de mejoras, la infraestructura disponible y la eficiencia terminal.

Principales desafíos y estrategias para seguir construyendo

La posición de la MEIS como posgrado del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) es, hasta cierto punto, frágil. No todos/as los académicos y académicas de dicho instituto conocen o apoyan al programa; existen, como en tantos colectivos humanos, tensiones que mantienen las distancias, el desinterés y, en algunos casos, la animadversión. Y el equipo docente de la MEIS ha descuidado la labor de comunicación al interior del instituto.

En términos generales, el programa no ha contado con un clima muy favorable para desarrollarse óptimamente, a lo cual se añade una buena dosis de engorrosos procedimientos administrativos; hay, pues, factores que generan desgaste y desánimo en el colectivo de profesores.

En este colectivo participa una quincena de académicos/as de distintas entidades de la Universidad Veracruzana; sin embargo, no todos/as están formalmente reconocidos como miembros del llamado Núcleo Académico Básico, lo que genera cierto desfase entre lo real y lo formal. Además, aunque en términos generales se comparte una filosofía y un posicionamiento epistemológico y político, existe cierta dispersión pues casi todos/as los/as docentes están implicados/as en numerosos otros asuntos. En las condiciones

actuales, no resulta fácil ampliar el número de profesores/as dedicados/as prioritariamente a la docencia, la tutoría y la conducción misma de este posgrado.

Hay, por otro lado, inercias difíciles de romper. Por ejemplo, aunque haya consenso en torno a la importancia de trabajar como colectivo y de ampliar el trabajo extra-áulico, en la cotidianidad tiende a reproducirse el trabajo individualizado y enclaustrado. No se logra desplegar a cabalidad el potencial de la maestría como posgrado profesionalizante pues en las labores de docencia y de investigación no siempre se aplica plenamente el “enfoque MEIS”, es decir la co-producción de conocimientos y aprendizajes con instancias (organizaciones, grupos e instituciones) movilizadas en torno a procesos educativos y de transformación socioambiental y cultural.

Las inercias afectan también, en ocasiones, al estudiantado. Aunque el diseño curricular y las metodologías de trabajo van encaminadas a que quienes cursan la maestría estructuren ciertos procedimientos básicos de auto-disciplina y asuman una proactiva co-responsabilización de su propio aprendizaje, y aunque muchos/as de quienes ingresan tienen, desde un principio, plena claridad al respecto, no es el caso de todos/as.

La vida institucional presenta también diversos desafíos. En ocasiones resulta problemático cumplir algunas de las exigencias académicas establecidas por la universidad y el PNPC-CONACyT, como pueden ser los plazos de entrega de los documentos finales (tesis o memorias). La temporalidad de los proyectos MEIS está sujeta a cierta incertidumbre por su carácter participativo y anclado a los procesos que se viven en las comunidades, organizaciones o instituciones con las que se colabora. Los plazos establecidos para la eficiencia terminal pueden generar diversas tensiones pues pocos/as estudiantes tienen total control sobre los tiempos y alcances de sus proyectos.

Sucede algo peculiar con quienes han ingresado a la MEIS provenientes del medio rural e indígena veracruzano. Se trata, en diferentes casos, de egresados/as de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, de la Universidad Veracruzana Intercultural, brillantes como profesionistas y como personas, y capaces de hacer aportes significativos en sus regiones de origen (y en muchas otras), pero que en ocasiones arrastran las limitaciones de una educación básica mal equipada en diversos sentidos. Su formación previa al ingresar a la MEIS, valorada con los parámetros académicos dominantes, tiene “carencias”.

Veámoslo con un ejemplo: un estudiante MEIS originario de una comunidad nahua, que desde su infancia se esforzó por apropiarse del español como segunda lengua, puede ser capaz de hacer, en ambos idiomas, excelentes presentaciones orales, y conducir hábilmente sesiones grupales de debate y planeación participativa; pero siendo el español la lengua empleada en la maestría, le resulta difícil redactar textos teóricos dando cuenta de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que enlazan los procesos y vivencias locales de su comunidad con los procesos macro y de largo plazo que se desarrollan a escala nacional y/o global.

La planta docente en ocasiones no cuenta con elementos para cubrir todas las necesidades de traducción lingüístico-cultural, y hasta ahora no se ha logrado incorporar en la docencia MEIS a maestros originarios de los pueblos indígenas y conocedores de las lenguas.⁸

En un nivel más amplio, mientras no se cuente con una plataforma institucionalmente validada para el trabajo académico multilingüe, seguirá apareciendo como ‘limitado’ el grado de ‘alfabetización científica’ de una parte del estudiantado de esta maestría.

Dos de las líneas estratégicas que permitió identificar el ejercicio de diagnóstico fueron las siguientes:

- a) **Enfoque de trabajo.** La visión de la MEIS merece posicionarse como una vía para transformar estructuras ortodoxas en la academia. La ecuación educación + interculturalidad + sustentabilidad y el acercamiento de la academia a sectores sociales con un acervo cultural y cognoscitivo hasta ahora invisibilizado constituyen promisorias áreas de oportunidad. Se requiere ser más imaginativos en términos pedagógicos, incorporar de manera más consistente el enfoque de género y ampliar las metodologías de trabajo multilingüe.
- b) **Vinculación, sistematización y difusión.** Se considera necesario ampliar las vinculaciones con otros programas dentro y fuera de la Universidad Veracruzana, con organizaciones e instituciones dentro y fuera de México, con redes académicas y no académicas. La MEIS puede propiciar una mayor presencia de los movimientos sociales en los espacios académicos y viceversa. En los hechos, la MEIS ya forma parte de un movimiento latinoamericano académico-activista, orientado hacia la transformación institucional; muestra de ello es la organización de –y participación en– diversos encuentros internacionales sobre Investigación Acción Participativa. Se señala, por último, la importancia de ampliar la producción colectiva junto con los y las estudiantes y de realizar un ejercicio más consistente de sistematización y evaluación de las experiencias del posgrado. También se identifica, como estrategia relevante, la producción de materiales de difusión con miras a una comunicación más continua con diversos espacios académicos, en distintas regiones del país y de nuestro continente.

Para no concluir

El compromiso de la Maestría para la Interculturalidad y la Sustentabilidad con la generación de procesos educativos orientados a la transformación social y ambiental ha atraído a estudiantes y docentes con perfiles muy variados pero que coinciden en su disposición para hacer un uso estratégico de la academia,

⁸ Hay en México, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 1,544,968 personas hablantes de náhuatl. Estas representan el 23% de los casi 6'700,000 hablantes de idiomas indígenas existentes en México, según datos de 2010.

potenciando la crítica y la construcción colectiva más allá de los muros institucionales. Esta visión, que parte de la inconformidad con el *status quo* y se orienta hacia el cambio de las relaciones de poder, ha permitido una fuerte cohesión interna y un espíritu solidario que enorgullecen a la comunidad MEIS. Esta misma visión, sin embargo, se mueve en una red de tensiones con la estructura académica dominante pues se autoconstruye desde lógicas menos jerárquicas, cuestionadoras de la disociación entre conocimiento y acción, e incluyentes de saberes marginados. En este sentido, la MEIS se constituye ante la mirada externa como una experiencia paradójica: se la admira por su carácter innovador pero no faltan quienes la perciben como fuente de amenazas al orden instituido.

Pese a los numerosos desafíos impuestos a la MEIS por condiciones institucionales y coyunturas de poder, es importante reconocer la gran fortaleza que esta apuesta colectiva ha tenido para sostenerse y seguir floreciendo. Las y los estudiantes, con sus diversos conocimientos, habilidades y compromiso, han sido una fuente inagotable de entusiasmo. Sus testimonios nos muestran que es necesario seguir insistiendo en la construcción de Otra academia, verdaderamente comprometida con la transformación de las estructuras colonialistas, capitalistas y heteropatriarcales que producen el estado de crisis generalizada donde nos encontramos. Hemos aprendido que la construcción de otras formas de relación, de conocimiento y acción, dentro y fuera de la universidad, depende de un ejercicio autocrítico y dialógico constante, basado en la capacidad de escucha, generación de acuerdos, experimentación y evaluación colectiva.

Finalmente, resaltamos que el cultivo de lazos de colaboración con programas afines a la MEIS constituye una necesidad fundamental en los caminos de construcción de Otra academia. El intercambio de experiencias se presenta como un proceso altamente propicio para la ampliación del conocimiento de otras formas, igualmente alternativas, de conducir el trabajo académico. Además de ofrecer un contexto favorable para el aprendizaje mutuo en torno a las dificultades y estrategias exitosas, las alianzas interinstitucionales son clave para la consolidación de proyectos políticos-pedagógicos por medio de la construcción de discursos y visiones que trascienden lo local. La colaboración, a diferentes escalas y entre diferentes actores, se ofrece así como ámbito para la construcción de poder hacia una Otra academia.

Agradecimientos

Agradecemos a los/as estudiantes y profesores/as de la MEIS por su apuesta a esta construcción cotidiana de una praxis comprometida con la transformación social y ambiental, y a quienes han colaborado con esta iniciativa. Este artículo es un resultado parcial del proceso de sistematización colectiva de la experiencia de la MEIS y se vincula al proyecto de investigación “Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Un análisis comparativo de programas de posgrado en México y Brasil”, iniciado en 2018.

REFERENCIAS

- ACOSTA, A. (2016). Repensar el mundo desde el Buen Vivir. *Degrowth in Bewegung (en)*, pp. 1-11. En línea: https://www.degrowth.info/wp-content/uploads/2016/09/DIB_Buen-Vivir_es.pdf
- ALATORRE FRENK, G. (2013). Educar para la sustentabilidad y la gobernanza, desde un enfoque intercultural. En: Gerardo Alatorre Frenk, Yolanda Jiménez Naranjo (coord.). *Construyendo la interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos*. Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 209-223.
- BAKER, D.; TENDRE, G. K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- BARCELÓ, R., PORTAL, M. A., & SÁNCHEZ, M. J. (1995). *Diversidad étnica y conflicto en América Latina: El indio como metáfora en la identidad nacional* (Vol. 2). México: Plaza y Valdés.
- BARONNET, B.; MERÇON, J. & ALATORRE-FRENK, G. (eds.) (2018). *Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Aportaciones críticas a la acción*. Buenos Aires: El Aleph.
- BERTELY, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, v. 33, pp. 66-77.
- BOLOM PALE, M. (2011). Una aproximación a la traducción del concepto de desarrollo sostenible en la cosmovisión tsotsil del municipio de Huixtán, Chiapas. En: Ávila Romero, L. E. (coord.), *Desarrollo sustentable. Interculturalidad y vinculación comunitaria*. San Cristóbal de Las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas, pp. 11-34.
- CAJIGAS-ROTUNDO, J. C. (2007). La (Bio)Colonialidad del Poder. Cartografías epistémicas en torno a la abundancia y la escasez. En: Quijano Valencia, O. & Tobar, J (comp.). *Biopolítica y filosofías de vida*, Colombia: Universidad del Cauca, pp. 41-84.
- CARL, J. (2009). Industrialization and public education: Social cohesion and social stratification. *International handbook of comparative education*, pp. 503-518.
- CASANOVA, P. G. (2006). Colonialismo interno: uma redefinição. En: Boron, A.A; Amado, J.; González (Org.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 395-420.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (1998). Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, pp. 169-205.
- CLAUDIO SARTORELLO, S. (2016). Convivencia y conflicto intercultural: jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70): 719-757.

CUEVAS ALBARRÁN, V. B., XIX, M., JAVIER, F., & SAURI PALMA, M. (2016). Percepción social para la implementación de un proyecto de turismo cultural en la comunidad de Sacalaca, Quintana Roo. *El periplo sustentable*, (30): 206-224.

DE CARVALHO, J. J., & FLÓREZ, J. F. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, (41): 131-147.

DIETZ, G. (2014). Universidades interculturales en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, n. 19, pp. 319-326.

ESCOBAR, A. (2014). Sentipensar con la tierra. *Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.

GARCÍA-CAMPOS, H. (2013). Sustentabilidad e Interculturalidad en las Instituciones Interculturales de Educación Superior en Latinoamérica y México. Una experiencia desde la Universidad Veracruzana. En: Gerardo Alatorre Frenk, Yolanda Jiménez Naranjo (coord.). *Construyendo la interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos*. Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 125-140.

GUDYNAS, E. (2015). Extractivismos. Ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la Naturaleza. La Paz: CLAES/CEDIB.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2010). Población indígena de México. Información consultada en línea: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/indicadores/?ind=6200240496#divFV6200240496#D6200240496>

LÓPEZ, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, pp. 382-406.

MATEOS CORTÉS, L. S., & DIETZ, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 683-690.

MATO, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO: IESALC.

MEIS (2014). *Documento Base*. Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Xalapa: Universidad Veracruzana.

MERÇON, J.; ALATORRE-FRENK, G.; BARONNET, B. (2018). Interculturalidad y Sustentabilidad: Horizontes de acción educativa. En: B. BARONNET; J. MERÇON & G. ALATORRE-FRENK. *Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Aportaciones críticas a la acción*. Buenos Aires: El Aleph.

MESEGUER, S. (2018). Educación Superior Intercultural. Aprender en y como comunidad. En: B. Baronnet, J. Merçon y G. Alatorre-Frenk (eds). *Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Aportaciones críticas a la acción*. Buenos Aires: El Aleph.

MIGNOLO, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

ORTÍZ, F. G. (2007). Cultura y desarrollo desde la interculturalidad: breve recuento de la primera Universidad Intercultural de México. *Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 3(2), 243-272.

PAOLI, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas de los tseltales*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.

PARRA, Y. (2014). Epistemologías de Abya Yala para una pedagogía de la reconexión: Buen vivir, sumak kawsay y lekil kuxlejal. *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, (8): 1-15.

POZO-ANDRES, M. M. (2000). *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública*. Madrid: Biblioteca Nueva.

PUIG, A. F. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En: Daniel Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO: IESALC, pp. 339-348.

QUIJANO, A. (2015). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 3(5), s/p. En línea: <http://revistascientificas.udg.mx/index.php/CL/article/viewFile/2836/2574>

SANTOS, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

SCHMELKES, S. (2003). Educación superior intercultural: el caso de México. *Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Vincular los Caminos a la Educación Superior, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES*.

SCHMELKES, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO–IESALC, pp. 329–337.

STAVENHAGEN, R. (2002). Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 4(7), s/p. En línea: <https://www.redalyc.org/html/282/28240702/>

TOLEDO, V. M.; BOEGE, E.; BARRERA-BASSOLS, N. (2010). The biocultural heritage of Mexico: An overview. *Langscape* 3, pp. 6–10.

TUBINO, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En: Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. En línea: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

WALLERSTEIN, I. M. (2001). *El capitalismo histórico*. México: Siglo XXI.

WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, pp. 75-96.