

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.861>

## Modelos pedagógicos en universidades interculturales en América Latina

Pedagogical models in intercultural universities in Latin America

**Laura C. Rochina Chimbo**

[laura.rochina@uaw.edu.ec](mailto:laura.rochina@uaw.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0005-6815-7623>

Universidad Intercultural De Los Pueblos Y Nacionalidades Amawtay Wasi  
Ecuador

**Ángel M. Ramírez Eras**

[angel.ramirez@uaw.edu.ec](mailto:angel.ramirez@uaw.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-6780-6103>

Universidad Intercultural De Los Pueblos Y Nacionalidades Amawtay Wasi  
Ecuador

**Segundo M. Rochina Chimbo**

[manuel.rochina85@gmail.com](mailto:manuel.rochina85@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0008-7842-0546>

Universidad Nacional De General Sarmiento  
Ecuador

Artículo recibido: 04 de julio de 2023. Aceptado para publicación: 21 de julio de 2023.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen


La propuesta de modelos pedagógicos interculturales en la educación superior mediante la creación de Universidades Interculturales en América Latina actualmente avanza como formas de reconocimiento de la diversidad cultural revalorización y promoción de sus conveniencias de concebir, comprender y desenvolverse en la sociedad y el mundo. Mediante un análisis cualitativo fenomenológico de algunas propuestas por recopilación bibliográfica como información primaria de los proyectos universitarios legalizados y reconocidos en las entidades pertinentes de funcionamiento. En esto el conocimiento colectivo, diálogo de saberes, lenguas originarias y la afirmación de la diversidad de sistemas alternativos como salida hacia un desarrollo sostenible, inclusivo y democrático son elementos de las propuestas encaminadas en las 12 universidades Interculturales en México, el mismo caso en Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador y otras en la región. La estructura y especificaciones de las Instituciones de Educación Superior Interculturales en la región en sus sistemas administrativos, gobernanzas, gestión académica, investigación y vinculación valoran la justicia epistémica con la incorporación de conocimientos. La educación universitaria disponible en el método científico, no incluye la lengua, los saberes de las culturas indígenas ni sus formas de aprendizaje. Las propuestas curriculares son distintas según cada institución y cada país, no obstante, están enmarcadas en los principios de interculturalidad, comunitaria, plurilingüe y socio productivo en sus ofertas de grado, posgrado y doctorado.

*Palabras clave:* modelos pedagógicos, universidades, lenguas, conocimiento, saberes

## Abstract

The main objective of the research is to carry out a basic diagnosis and determine variables of greater requirement in addition to identifying specific communities and parishes for intervention. The research was carried out using a non-probabilistic criterion with the intervention in eight rural parishes and communities belonging to three urban parishes located in peri-urban areas; The main characteristics of the study were the permit and use of water, access to community sewerage, sanitary units, solid waste collection and conflicts due to water by parish. According to the collection of information from 265 communities, 152 have a permit to use and exploit water for human consumption, this represents 57%, 29% of the peri-urban communities have sanitary units, however, access to the al drainage is null. The non-existence of agreements, socialization of regulations and community participation and intervention of competent authorities generates internal conflicts in the communities. It is concluded that the provision of essential basic services such as drinking water, sewerage and sanitation systems; they have not been effective. Self-management and the communities' own criteria in terms of ancestral knowledge promote participation and self-management.

*Keywords:* drinking water, rural communities, sewerage, peri-urban areas, endowment

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons . 

Como citar: Rochina Chimbo, L. C., Ramírez Eras, A. M., Rochina Chimbo, S. M. (2023). Modelos pedagógicos en universidades interculturales en América Latina. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(2), 3644–3654.  
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.861>

## INTRODUCCIÓN

La Agenda Educativa 2030 plantea que la educación es requisito para la generación de alianzas productivas entre las comunidades indígenas y no indígenas, los gobiernos, con la sociedad civil, entidades no gubernamentales y académicos; y para promover el desarrollo sostenible. La educación intercultural es importante para los estudiantes indígenas quienes históricamente han estado sujetos a los sistemas educativos hegemónicos que socavan su conocimiento tradicional y cultural además han impuesto sistemas occidentales de conocimiento, como también a idiomas extranjeros de instrucción desconociendo sus saberes y puentes de comunicación.

Para el 2018 se registra apenas un 3% de la matrícula de población estudiantil en el sistema de educación superior y responden a la nacionalidad o identificación con pueblos indígenas a nivel de la región, de esto establecen incrementar la matrícula con el enfoque de la universalización de educación superior, así como el reconocimiento de las formas de generar conocimiento, las demandas, el desequilibrio geográfico del desarrollo además de los criterios políticos han logrado que en la región se dé oportunidades a la población y diferentes organizaciones sociales. En ocasiones puede entenderse simplemente como un solo fenómeno educativo insertado en diferentes latitudes geográficas. Mientras que un análisis crítico de la teoría educativa de la universidad intercultural en Ecuador, México, Bolivia y Perú; ilustra que dentro de un modelo educativo con una sola denominación pueden existir diferentes propuestas que se crean a partir de imaginarias sociales distintos, y por lo tanto en realidad responden a proyectos e intereses diferentes.

América Latina actualmente avanza hacia formas de reconocimiento de la diversidad cultural. Al menos desde la segunda mitad del siglo XX, diferentes países de la región han implementado programas y políticas sobre educación campesina o de comunidades indígenas, educación intercultural bilingüe y educación intra e intercultural como modelo para toda la sociedad, desde los niveles iniciales de primera infancia hasta la profesionalización. El avance ha sido gradual y, en ese proceso, la experiencia se ha ido nutriendo del debate internacional y de los procesos nacionales, y mejorado su perspectiva teórica respecto a la diversidad cultural. La incorporación de propuestas, proyectos y estrategias pedagógicas de los pueblos indígenas y de sus formas de entender el mundo a la educación tiene como pilar el escenario multicultural que caracteriza a todos los países de la región (Venegas y Moreno, 2020)

Las nuevas propuestas de educación intercultural se sostienen en la incorporación de conocimientos, principios indígenas, es decir, en espacios de reconocimiento, revalorización y promoción de sus formas de concebir, comprender y desenvolverse en la sociedad y el mundo, para ello las movilizaciones y levantamientos indígenas han sido clave en las transformaciones de los sistemas educativos a través de propuestas y acuerdos han delineado un camino de cambio que, con diversos grados de desarrollo, buscan establecer horizontes interculturales, relaciones de convivencia pacífica y proyectos de sociedad inclusivos y democráticos (Tipa, 2018).

Para la educación superior Ramírez (2022) menciona plasmar las epistemologías territoriales desde la visión de la interculturalidad científica con la formación de profesionales, desde la visión científica de los pueblos originarios. Tomando como objeto de estudio los conocimientos colectivos de los pueblos originarios; desde las concepciones de tierra, territorio y territorialidad.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en su última convocatoria del 2018 consolida una vez más la responsabilidad de los Estados de garantizar la educación superior como bien público de derecho humano y social, en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y el compromiso con sociedades más justas e igualitarias.

A nivel de América Latina presentan una diversidad de formatos institucionales, experiencias para/con/por pueblos y nacionalidades, afros, montubios e indígenas desarrollados como programas especiales de algunos organismos gubernamentales, internacionales, fundaciones privadas, universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES) “convencionales”, según Mato (2018) estas nuevas ofertas no solo contribuye a mejorar las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en educación superior sino que además desarrollan respuestas innovadoras a partir de conocimientos propios de las nacionalidades.

Según Lemaitre (2019) existe una importante deuda histórica de los Estados, las sociedades y las universidades y otras IES latinoamericanas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. En este marco la población amparados por organismos gremiales y grupos representativos proponen sus conocimientos particulares como alternativa a lo comúnmente visible, con base a sus lenguas originarias, sabiduría, espiritualidad y formas de organizaciones políticas. Si bien la existencia de un paraguas de normativas e instrumentos constitucionales, no existe la aplicación efectiva de los mismos.

La idea de interculturalidad en América Latina se registra en los campos de educación, salud y agroecología. En educación, en particular las propuestas y programas de Educación Intercultural, los cuales además se distinguen de la idea de “inclusión” porque reconocen y valoran la existencia de diferencias significativas entre diversos modos de producir conocimiento, modalidades de aprendizaje, visiones de mundo, valores y proyectos de futuro Mato (2009). Por tanto, la interculturalidad puede ser el resultado de un proceso en el que diferentes formas de construcción de conocimiento coexisten, en un ambiente seguro, dando oportunidad a la interacción multicultural para la innovación de conocimiento.

En esto Mora (2020) concluye que la educación universitaria en base al método científico, no incluye las lenguas originarias, los saberes de las culturas indígenas ni sus formas de aprendizaje; lo intracultural, las formas de pensamiento y cosmovisión. Las experiencias de Educación Superior con modelos pedagógicos para/con/de pueblos indígenas y afrodescendientes que se vienen desarrollando en América Latina en las últimas décadas ofrecen valiosas oportunidades de aprendizaje para autoridades, docentes e investigadores de las universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES) de la región, además de evidenciar otros criterios de formular y gestionar políticas públicas e institucionales en la materia. Así, para facilitar el diálogo de saberes, para la educación intercultural se debe reconocer las formas ancestrales de generación de conocimiento y debe transformar la visión de cultura predominante para Lemaitre (2019) un reto en el campo de la educación superior pues romper el modelo clásico y optar por nuevos criterios no es una tarea sencilla.

Según Ramírez (2022) A lo largo de la historia la sistematización de los conocimientos, a los cuales se le denomina ciencia ha generado dominio y aceptación en la sociedad, sin embargo, autores como Morin, Passeron y Popper plantean conjeturas y refutaciones en cuanto al desarrollo del conocimiento llamado método científico. La epistemología que más influencia ha tenido en toda la humanidad es el positivismo, el cual plantea que todo conocimiento para ser “válido” o “científico” debe ser demostrado a través de la experimentación. Para ello se toma al objeto de estudio, se le plantea hipótesis, se experimenta y se demuestra su validez; así la creación y el financiamiento a las IES interculturales en la región se ha dado a través de una diversidad de arreglos institucionales, estas experiencias no solo contribuyen a mejorar las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en educación superior (como suele enfocarse este “tema” cuando se le piensa reductoramente sólo en términos de “inclusión”), sino que además desarrollan respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la educación superior contemporánea,

particularmente, en aspectos de calidad, pertinencia y relevancia. En donde la base es el conocimiento ancestral respetando la espiritualidad, lenguas y formas de organizarse (Rama, 2018).

### **METODOLOGÍA**

Para el análisis cualitativo fenomenológico de los modelos pedagógicos de las universidades interculturales a nivel de América Latina, según Sampieri et al (2018) se enfoca en percibir los fenómenos, explotandolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto en el que las nacionalidades emiten sus propios criterios y son participes directos del proceso de estudio. Se da inicio desde un plan de exploración en el que interesa el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes.

Las características principales de análisis que definen a la educación superior, las universidades interculturales y el conocimiento de las nacionalidades, aspectos relevantes en la investigación que se desarrolla como puntos focales y de observación directa, en cada una de las universidades interculturales que se constituyen en la región.

La información pertinente está compuesta por recopilación bibliográfica y análisis directo por parte de los autores. Como información primaria de los proyectos universitarios legalizados y reconocidos en las entidades pertinentes de funcionamiento.

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Al estudiar la educación superior intercultural, Hernández (2017) reconoció cuatro categorías de modalidades de oferta educativa para estudiantes indígenas, y concluyó que en la educación superior dirigido a indígenas se requiere incorporar cambios de fondo que partan del pluralismo epistemológico y contribuyan a consolidar modalidades sostenibles de colaboración intercultural y la descolonización del conocimiento, el autor no menciona cómo lograr esos cambios, pero es claro que necesita algún elemento integrador y ese elemento puede y debe ser el proceso de construcción de conocimiento.

Según Palomeque y López (2020) el enfoque sobre construcción de conocimiento en la educación no es nuevo, pero no ha sido abordado lo suficiente como para que tenga un impacto significativo en modelos educativos, sin embargo, la transferencia del conocimiento ha dado inicio y en su proceso se ha encontrado con factores limitantes para la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas, procesos y sistemas de producción. En las líneas de gobernabilidad y áreas de la salud, presentan una alta diversidad de variaciones, por las prácticas multilingües encontradas en todas las nacionalidades. En este sentido, y para otras áreas de conocimiento, se debe tomar en cuenta los procesos diferenciados de aprendizaje y construcción de conocimiento de los estudiantes.

Un sistema de educación que permita atender las diferencias en las formas de aprendizaje y construcción de conocimiento que tienen las diferentes culturas interactuando en el mismo espacio y tiempo. Es el reto más importante que se desprende de toda la revisión de literatura de cómo diseñar un sistema de educación que permita atender las formas de aprendizaje y construcción de conocimiento. Esta apreciación asume que cada cultura podría tener modelos de aprendizaje y construcción de conocimiento, que pueden ser, o no, diferentes entre sí. Por otra parte, los estudiantes por su origen, pertenencia, situación económica; presentan facilidades e inclinación para ciertas áreas del conocimiento. La heterogeneidad en las formas de aprendizaje y construcción de conocimiento está presente en todos los modelos educativos (Rivera et al, 2020).



Según Típa (2018) la educación intercultural, es un diálogo de saberes orientada a la producción de nuevas formas de comprensión del mundo que surgen del intercambio de saberes y de la disputa del empoderamiento social de la naturaleza y de la cultura. Otros autores como Riedeman et al (2020) aplican el mismo concepto en el campo de la salud humana revelando como una propuesta alternativa al modelo convencional de educación en salud y señalan que el concepto es más que una propuesta pedagógica, es una práctica ontológica establecida en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas. Por otra Rivera et al (2020) definen al modelo como herramienta pedagógica en el turismo con la intención de catalizar los procesos de concientización del turista.

Al hablar de conocimientos indígenas es reconocer la dominación y explotación sobre los pueblos inicialmente habitados en América Latina y la situación subalterna en que se encuentran los saberes y conocimientos indígenas. La modernización y el plan civilizatorio republicano se cimentaron sobre la base de un tipo de conocimiento o coherencia específica, en desmedro de las formas de conocer que poseían los primeros habitantes de esta tierra. Además, socavaron las bases materiales de estos pueblos (Krainer et al, 2018))

Bases y elementos epistemológicos, lingüísticos dan inicio a un diálogo de saberes, en un contexto comunitario para la construcción de conocimiento, sin ellos el diálogo podría llevarse a cabo en forma asimétrica, la reflexión sobre el riesgo de equiparar el diálogo de saberes con un diálogo de culturas genera una dicotomización que paralelamente no favorece la comunicación para alcanzar la interculturalidad. Por otro lado, la polarización de criterios y la subjetividad en la conceptualización de interculturalidad, conocimientos y saberes no permite una efectividad de los instrumentos legales alcanzados (Laura y Petsa, 2022).

Estas posiciones asumen que en un mundo multicultural es viable que el conocimiento pueda emerger de la interacción de saberes entre culturas, es decir, co-creación. Esta posibilidad es un ecuánime reconocimiento a los grupos sociales, a los diferentes saberes y sus diferentes formas de transmisión/aprendizaje; es una forma de crear conocimiento intercultural que podría ser de utilidad global o local; una alternativa de desarrollo sostenible en donde el conocimiento y el bienestar general considera como un sistema en donde la interacción favorece el equilibrio entre todos sus elementos (Suasnabar et al, 2018).

Como tal la idea no es nueva, la UNESCO (2015, P.6) propone la co-creación de conocimiento a través de los saberes de los indígenas como una estrategia viable para el desarrollo científico en Latinoamérica. Además, para Mauser, Klepper, Rice, Schmalzbauer, Hackmann, Leemans, & Moore (2013) la co-creación de conocimiento cuenta con metodologías que permiten vislumbrar una alternativa importante y viable en la construcción de un planeta sostenible que necesita de los saberes indígenas, junto con sus formas de aprendizaje y construcción de conocimiento.

La validación de un tipo de conocimiento por sobre otro tiene que ver con épocas y poderes determinados. El modelo de racionalidad científica ha sido el paradigma dominante en los últimos siglos, aun cuando nuevas teorías cuestionan el carácter único de estos conocimientos. Para el pensador portugués Boaventura de Sousa Santos existe un tipo de pensamiento dominante que ha propiciado la instalación de ciertos discursos y conocimientos en la cima del poder. En sus palabras, se conoce como pensamiento abismal. El pensamiento occidental moderno sería abismal, en el sentido que establece una división o frontera entre distinciones visibles e invisibles, que habitan un lado y otro de la línea. Este tipo de pensamiento construye un tipo de razón, definida por De Sousa Santos como razón indolente, la que subyace y conforma al conocimiento hegemónico científico y filosófico. Lo que hay más allá del abismo es lo execrable. Todo conocimiento fuera de la frontera —todo conocimiento que parezca amenaza— debe invisibilizarse (De Sousa Santos, 2009, p. 101). Esta discusión sobre formas de conocimientos

dominantes, que sirve como referencia para comprender la situación subalterna de los conocimientos indígenas en América Latina, también ha sido profundizada por algunos teóricos descoloniales. Entre ellos, Walter Mignolo ha destacado la imbricación entre modernidad y colonialidad.

Para los pueblos y nacionalidades de América Latina la revitalización de sus lenguas, conocimientos y sabidurías comprende la descolonización en ejes transversales como la educación en todos sus niveles desde la primera infancia hasta la profesionalización de un individuo; desde la década de los 90 se muestra el interés y logros alcanzados en diferentes naciones como Ecuador, Bolivia y Perú; mientras que en las últimas décadas se observan logros alcanzados hasta la educación superior. Según CRES (2023) se registran alrededor de 24 universidades con enfoques comunitarios e interculturales con modelos pedagógicos propios a las particularidades de las comunidades. Según la tabla 1. Modelos pedagógicos de las universidades interculturales de América Latina.

Según Martínez (2018) los modelos interculturales deben introducirse en el sistema de educación superior a través de sistemas cooperativos que promuevan en el alumnado desarrollar la sensibilidad intercultural, es decir se trata de acercarlos a otras realidades culturales y les permita reflexionar sobre las diferencias entre la propia cultura y las otras, lo que efectiviza la concientización, el respeto y fomenta actitudes de apertura y tolerancia.

**Tabla 1**

*Modelos pedagógicos de las universidades interculturales de América Latina*

Descripción del modelo pedagógico	Universidad	País
Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo	Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Quechua Casimiro Huanca	Bolivia, E.P.
Fundamentos filosóficos, políticos y bases educativas propias de la nación indígena originaria en términos de descolonización e interculturalidad.	Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari.	
¡Científica, productiva y comunitaria; de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe	Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa.	
Sus acciones y propósitos se enmarcan en el ejercicio de gobierno propio.	Universidad Autónoma Indígena Intercultural	Colombia
Presenta un eje estructurador a la vinculación con la sociedad, propone los saberes diversos. Se aprende en, con y para la comunidad.	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.	Ecuador
Modelo educativo intercultural forma profesionistas de calidad, con valores, compromiso social y dominio de lenguas originarias de la entidad, a partir de la integración de conocimientos de los pueblos originarios y científicos para contribuir a la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida.	Universidad Intercultural de Chiapas	México
	Universidad Autónoma Indígena de México	
	Universidad Intercultural del Estado de México	
	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	
	Universidad Veracruzana Intercultural	
	Universidad Intercultural del Estado de Puebla	

	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán Universidad Intercultural de San Luis de Potosí Universidad Intercultural del Estado de Tabasco Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo Universidad Campesina Indígena en Red	
Toman como base la interculturalidad a través de un proceso de relaciones horizontales.	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense	Nicaragua
Comunitaria e intercultural.	Bluefields Indian & Caribbean University	
Interculturalidad como eje transversal del proceso de enseñanza – aprendizaje.	Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua	

La estructura y especificaciones de las IESII en la región en sus sistemas administrativos, gobernanzas, gestión académica, investigación y vinculación valoran la justicia epistémica con la incorporación de conocimientos. Las propuestas curriculares son distintas según cada institución y cada país, no obstante, están enmarcadas en los principios de interculturalidad, comunitaria, plurilingüe y socio productivo en sus ofertas de grado, posgrado y doctorado (Krainer et al, 2017)).

Para Mora (2020) el Estado Plurinacional de Bolivia en torno al desarrollo de universidades interculturales e indígenas con la participación directa del estado crean universidades desde el 2008 con un concepto general de formar integralmente con conocimientos ancestrales, tecnológicos y científicos con el fin de resolver problemas de producción, diversificación de la base productiva nacional desarrollando capacidades para emprendimientos comunitarios con enfoque, intercultural, plurilingüe e intracultural. Por otro lado, Colombia a través de la propuesta académica de las universidades interculturales pretende generar profesionales que respondan y desarrollen capacidades con necesidades actuales en la sociedad y que aporten a la visibilización, sistematización y circulación de los diversos saberes propios, regularmente invisibilizados. En Ecuador la Universidad de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi desarrolló una propuesta curricular en torno a saberes y conocimientos indígenas. Defienden la presencia de las lenguas indígenas como clave en los procesos formativos de los y las estudiantes, así como también la concepción epistémica (Mendez, 2023).

México ha desarrollado una importante red de universidades interculturales, esta política se ha visto fortalecida en los niveles federal y estatal, proponen planes curriculares que vinculan a los estudiantes con proyecciones de trabajo cerca de sus territorios. Expresan una propuesta curricular común que abarca el aprendizaje y enseñanza de lenguas indígenas. En el caso de Nicaragua en términos curriculares, ha construido programas que asignan importancia a las autoridades ancestrales y dan cabida a comunidades indígenas, mestizas y afrodescendientes. En el caso de Perú las propuestas pedagógicas están comprometidas con los pueblos andino-amazónicos y enfatizan las lenguas indígenas y la convivencia intercultural. Así también en Venezuela la estrategia pedagógica en la universidad intercultural con la formación en sabidurías e idiomas indígenas bajo un modelo de educación propia. No obstante, para efectos formales



dicta una única carrera denominada Planificador Intercultural con diferentes especializaciones (Didriksson, 2019)

Las Instituciones de Educación superior analizadas como parte de la educación indígena comunitaria, definida política y jurídicamente como parte de la autonomía de los pueblos originarios, aporta la centralidad del territorio, a través de la organización comunitaria y de la lengua indígena como señas identitarias indispensables para desplegar una educación propia, con noción crítica y transformadora de la interculturalidad a contextos históricamente marcados por asimetrías, exclusiones y colonialidades del saber, la educación intercultural y plurilingüe con el propósito de lograr 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 dialogicidad como procedimiento para relacionar, enlazar, enredar y traducir saberes comunitarios y académicos (Lemaitre, 2019).

Según Montoya et al (2021) las propuestas interculturales en la educación superior son una exitosa triangulación de educación popular, educación intercultural, educación indígena propia y plurilingüe lo que define una nueva alternativa denominada "educación de calidad", más allá de los indicadores estandarizados de innovación tecnológica y empleabilidad que manejan las agencias internacionales y multilaterales en la parametrización de este sistema. A esto se añade 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" en el que la sociedad promueve la lectura del mundo, el diálogo de saberes, el diseño inductivo y contextual de programas educativos como los que ofrecen estas nuevas instituciones de educación superior.

### **CONCLUSIÓN**

Las propuestas pedagógicas de las universidades con enfoques interculturales a nivel de América Latina presentan principios de organización comunitaria, sabidurías diversas, concepciones epistémicas además de mantener como eje transversal el componente de la enseñanza y aprendizaje a través de las lenguas indígenas. Establecen que la construcción de conocimientos está basada en la sabiduría colectiva y el papel central de la investigación y la innovación es el puente entre la expresión de los conocimientos transmitidos por costumbres y tradiciones desde la realidad multidimensional y la epistemología del sentir y pensar comunitario.

Con bases en elementos epistemológicos, en un contexto comunitario la construcción de conocimiento y su validación están predeterminados en propuestas con modelos pedagógicos que reconocen las lenguas originarias como transmisoras de conocimientos y la diversidad de sabidurías en elementos para la construcción de un sistema en donde el ser humano no sobresale independientemente, a lo contrario es dependiente de todo un conjunto de elementos.

En esta revisión de modelo y bases de constitución de las diferentes universidades interculturales a nivel de América Latina, desde las propuestas como resultado de la visibilidad de la existencia de conocimientos y epistemologías diferentes a las tradicionales implementados en los diferentes niveles de educación.

## REFERENCIAS

Didriksson Takayanagui, A. (2019). La construcción de una agenda de transformación para la universidad en América Latina y el Caribe. Balance y perspectivas de la CRES-2018. Perfiles educativos, 41(163), 203-218.

Eras–Ecuador, A. M. R. EPISTEMOLOGÍAS TERRITORIALES.

Guzmán Games, F. J., & Velázquez Albo, M. A. (2020). Brecha digital de los estudiantes de una universidad intercultural en México. Interconectando Saberes, (9). <https://doi.org/10.25009/is.v0i9.2644>

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S199086442020000400390&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442020000400390&lng=es&tlng=en).

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. Revista de la educación superior, 46(184), 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>

Krainer, Anita Josefa, & Chaves, Alejandra. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. Revista de la educación superior, 50(199), 27-49. Epub 21 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>

Laura, W. N. B., & Petsa, U. W. (2022). Globalización y el diálogo de saberes en universidades interculturales del Perú. Horizonte de la Ciencia, 12(22), 71-82. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.403>

Lemaitre, M. (2019). La educación superior de América Latina y El Caribe: diagnóstico y propuestas en el marco de la CRES 2018. Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI, 23-40.

Méndez, É. V. M., & Maldonado, C. A. A. (2023, January). INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA ESTUDIANTES INDÍGENAS: PROPUESTAS PARA LA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL. In Anales de la Cátedra Francisco Suárez (Vol. 57, pp. 219-236). <https://doi.org/10.30827/acfs.v57i.24107>

Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

Ortega, Y. M., & Flores, C. M. (2018). RUIICAY, incidencia en la CRES 2018. URACCAN al día, 12(1), 22-23.

Ortiz, G. D. J. L. (2018). Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. Revista Trace, (53), 49-63. <http://dx.doi.org/10.22134/trace.53.2008.330>

Palomeque, G. O., & López, N. A. (2020). Vinculando prácticas discursivas, vivencias y saberes en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 29(1), 1-27.

Puente, M. H. B. (2020). Educación Intercultural y Hermenéutica Analógica. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, 1, 120-130. <https://doi.org/10.14483/2422278X.19612>

Rama, C. (2018). La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia. Universidades, (78), 29-45. <https://www.redalyc.org/journal/373/37358904005/html/>


Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios atacameños*, (64), 337-359. <http://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>

Rivera Ríos, Alex Rodrigo, Galdós Sotolondo, Sol Ángel, & Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador. *Conrado*, 16 (75), 390-396. Epub 02 de agosto de 2020.

Suasnábar, C., Del Valle, D., Didriksson, A., & Korsunsky, L. (2018). Balance y desafíos hacia la CRES 2018. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/318>

Tipa, J. (2018). ¿ De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 56-71. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>.

Venegas Martínez, J., & Moreno Medrano, L. M. S. (2020). Breve panorama histórico de la educación intercultural en América Latina. <http://ri.iberomexico.mx/handle/iberomexico/5885>

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) .