



Territories of intercultural complexities in higher education: dialogues from Brazil, Cape Verde and Mexico

Territorios de complejidades interculturales en la educación superior: diálogos desde Brasil, Cabo Verde y México

DESIDÉRIO, Edilma de Jesus⁽¹⁾; ECHEVERRÍA GONZÁLEZ, María del Rocío⁽²⁾; LAGUNAS-VÁZQUES, Magdalena⁽³⁾; RODRÍGUEZ ARROCHA, Belinda⁽⁴⁾; SILVA NETO, João Paulino da⁽⁵⁾; ALVES, Maria de Fátima Carvalho⁽⁶⁾

⁽¹⁾ 0000-0002-1413-4742; Universidade Federal de Alagoas, Campus Sertão. Delmiro Gouveia, Alagoas (AL), Brasil. E-mail: professoraedijesus@gmail.com.

⁽²⁾ 0000-0003-1571-8026; Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales, Instituto Politécnico Nacional (CIECAS/IPN). Ciudad de México (CDMX), México. E-mail: mecheverriag@ipn.mx

⁽³⁾ 0000-0002-9752-5684; Universidad Intercultural de Chiapas-UNICH/CONAHCYT. Chiapas (CHIS), México. E-mail: mlagunas@conahcyt.mx

⁽⁴⁾ 0000-0002-6977-3111; Universidad Intercultural del Estado de Puebla-UIEP. Puebla (PUE), México. E-mail: belinda.rodriguez@uipep.edu.mx

⁽⁵⁾ 0000-0001-5765-875X; Universidade Federal de Roraima, Centro de Educação. Roraima (RR), Brasil. E-mail: profjoaopaulino@gmail.com

⁽⁶⁾ 0000-0002-1397-7684; Instituto Nacional de Saúde Pública de Cabo Verde. Cabo Verde. E-mail: marialves648@gmail.com

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

Higher education can be debated by different dimensions and, as a category of analysis allows us to understand the dialectics and asymmetries between being and knowledge in educational activity, scientific prospection and the logics of social development that directly affect, policies applied to certain populations, whether by promotion or loopholes that can expand or limit access to the University and its scientific or technologist training programs that are currently forced to adjust and update their curriculum contents. The objective of the work is to share in dialogue experiences what has been built as territories of educational praxis and territorialities that become important theoretical and conceptual contributions, to reflect on intercultural complexities in higher education. The methodology is based on the dialogue that produces a space where local themes are addressed and that are, at the same time, global as case studies developed in Brazil, Cape Verde and Mexico. The expected results propose advances in understanding what are educational policies, thematic, disciplinary dimensions and what is finally being built as learning that imposes itself and those with possibilities to carry out transformations at levels closer to everyday life as the community.

RESUMEN

La educación superior puede ser debatida por diferentes dimensiones y, como categoría de análisis nos permite comprender las dialécticas y asimetrías entre el ser y el saber en la actividad educativa, prospección científica y en las lógicas de desarrollo social que afectan, directamente, las políticas aplicadas a determinadas poblaciones, ya sea por la promoción o brechas que pueden ampliar o limitar el acceso a la Universidad y sus programas de formación científicos o tecnólogos que en la actualidad son forzados a ajustarse y actualizar sus contenidos curriculares. El objetivo del trabajo es compartir en diálogo de experiencias lo que se ha construido como territorios de praxis educativa y las territorialidades que se convierten en importantes contribuciones teóricas y conceptuales, para reflexionar sobre las complejidades interculturales en la educación superior. La metodología se fundamenta en el diálogo que produce un espacio donde se abordan temáticas locales y que son, a la vez, globales como casos de estudios desarrollados en Brasil, Cabo Verde y México. Los resultados esperados proponen avances en la comprensión acerca de lo que son políticas educativas, dimensiones temáticas, disciplinares y lo que finalmente se está construyendo como aprendizaje que se impone y aquellas con posibilidades de realizar transformaciones en niveles más cercanos a la vida cotidiana como el comunitario.

INFORMACIONES DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Sometido: 12/30/2024

Aprobado: 09/12/2025

Publicación: 09/18/2025



Keywords:

dialogicity,
interculturality,
education system

Palabras Clave:

dialógicidad,
interculturalidad,
sistema educativo

Introducción

Los sistemas de educación superior han exigido una comprensión mucho más amplia, tomando en cuenta retos que se producen como territorios de complejidad; tal es el caso del paradigma de la interculturalidad y su relación con los modelos educativos o prácticas a menudo relacionadas con intereses políticos específicos o idiosincrasias cuyas racionalidades han estado más apegadas a formas neoliberales de manejo educativo.

Esta propuesta se construye de manera constructivista, desde una postura crítica y dialéctica, reconociendo la diversidad de saberes, experimentados y esperanzados, a modo paulofreireano y que son informados a lo largo de los temas generadores de los diálogos expuestos en los aparados. El método y la estrategia metodológica para el desarrollo de la reflexión colectiva se fundamenta en la *dialogicidad* que Paulo Freire (1979) denomina como “experiencia existencial” y la metodología replica lo que se ha cultivado en momentos anteriores como estrategia pedagógica nombrada como “la busca de colegas” (De Jesus, 2022) que proviene del sentido colaborativo vivenciado en el diálogo enriquecido por la praxis.

En ese sentido, esta propuesta de dialógico cobra su existencia por haber reunido en su conjunto colegas que en estado colaborativo de dialógicos se han reunido en un momento de creación cognoscible propiciando realmente dichas condiciones para comunicar una riqueza de reflexiones puestas a la mesa con temas de tres países hermanos: Cabo Verde, México y Brasil.

Considerando los enunciados de Freire las y los colegas han tomado la palabra y se dio el encuentro de quienes somos educadores dialógicos en la enseñanza-aprendizaje en y con las diferencias y la diversidad, sobre todo respetando a lo diferencial. La tesis que produce la dialogicidad está apegada al sentido de humanismo y, respeto auténtico. Por ende, se reitera la idea paulofreireana como base, tomando en cuenta que “el ser dialógico, para el humanismo verdadero, no es llamarse, sin compromiso alguno, dialógico; es vivenciar el diálogo” (Freire, 1983, p. 46) que, en ese caso se vuelve motivo para un encuentro pedagógico amoroso y es así como se presentan vivencias “práctica educativo-crítica” dialogadas, problematizadas y profundizadas hacia una dialogicidad “epistemológicamente curiosa”, como lo señala Freire (1997, p. 45). Además, se considera la estrategia de conversidad que desarrolla Fleuri (2018) que va en el sentido de “construir y potencializar el diálogo y la convivencia por medio de los múltiples y complejos dispositivos” (p. 232).

La formulación de la actividad dialógica colectiva que se presenta en este trabajo se trata, más que nada, de una estrategia pedagógica cuyo diseño metodológico procede de manera a favorecer el desarrollo de un espacio de diálogo crítico, interpretativo con interés genuino y curioso. El objeto metodológico dialogado y conversado es el saber acerca del otro y el saber articulado a la praxis social y política captada por diferentes temas de investigación y

que se conversan por medio de cooperación y reciprocidad; todo ello, producido en un espacio de escucha, comprensión y comunicación integradora de diálogos.

La metodología se desarrolla en un conjunto de temas que se fundamentan en el comunicar en la dialogicidad. Todo ello, expuesto de manera a informar cómo han sido construidos los territorios de complejidades interculturales en la educación superior de Brasil, Cabo Verde y México, a partir de miradas científicas estudiadas y vividas en la práctica del quehacer académico.

La comunicación dialógica toma como resultado el propio conocimiento conversado, puesto a la mesa, para que fuera mejor comprendido en sus dimensiones territoriales de complejidad. La técnica aplicada para presentar los resultados recopilados e informados, aunque de manera individual e investigada por cada uno de los autores, se desarrolla en un conjunto de ideas sistematizadas en la diversidad de vivencias; por ello, el análisis se acerca a lo que Fleury (2017) considera como saberes conversados y que se construye por medio de apreciación acerca de diferentes procesos de cooperación.

En ese contexto, más allá de la técnica que se aplica lo que trae esta reflexión es un conjunto de elaboraciones que hemos denominado “Temas de Conversidad Dialógica (TCD)” tomando en cuenta que, más que temas son encuentros que emergen actos críticos que en su movimiento de búsqueda dialógica provocan una actuación epistémica colectiva, enriquecida por resultados particulares. De modo general todos los temas son estimuladores de conversidad y siguen una estructura en el cual cada TCD se desarrolla conduciendo conjuntamente a una lectura de las partes hacia la totalidad de la propuesta.

TCD. Territorio regional étnico-racial en la Educación Superior: indígenas y quilombolas en la UFAL Campus Sertão, Alagoas Brasil

En la actualidad, algunos debates públicos han presentado cuestiones vinculadas con el acceso a la educación superior que, para el caso de Brasil, por ejemplo, no se han mostrado avances significativos en el entendimiento sobre la interculturalidad en espacios universitarios. Lo que se expone como TDC es resultado del análisis de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL), que está ubicada en la región nordeste de Brasil, en el estado de Alagoas. En la exposición del análisis, se considera que ha sido a partir del desarrollo de Planes de Reestructuración, denominado REUNI, durante el periodo de 2007 a 2012 cuando se expanden los centros universitarios a lo largo del territorio estatal alagoano. Es así como la interiorización de la UFAL se vuelve un territorio de complejidades cuando lo hace posible la democratización del acceso a la educación superior en lugares que no alcanzaban el beneficio anteriormente.

La inauguración del Campus Sertão el 2010 fue justificado por la necesidad de implementarse la educación superior en un contexto regional de amplia pobreza y altos grados

de marginación, cuyos perfiles poblacionales cuentan con bajos Índices de Desarrollo Humano, entre los 0.265 a 0.487 (IDH); por ello, la urgencia en abrir nuevas Unidades Académicas para atender a esta árida región del Alto Sertão (Neves; Sarmiento, 2015).

El Campus Sertão tenía como propósito beneficiar la región, más allá de sus fronteras limitadas de formación humana, para que obtuviera altas capacidades científicas y tecnológicas y que ocupara como egresados de la UFAL, puestos estratégicos en el desarrollo local. En ese contexto, se resalta el criterio étnico-racial que ha tomado cada vez más una gran representatividad considerando ser este Campus un territorio de diversidad de culturas y pueblos originarios y tradicionales. Importante resaltar que los resultados de las políticas étnico-raciales obtenidos por las políticas afirmativas, cuyos impactos en el acceso a la universidad se vislumbra con la presencia de población estudiantil originarios de diversas culturas, ha sido considerando como un indicador importante en las estadísticas de la educación pública de Brasil (INEP, 2023).

El contexto muestra, además, lo estratégico del Campus Sertão, por estar ubicado en un área extremadamente rica en biodiversidad y se si toma la importancia habría brechas de oportunidad para generar muchos proyectos muy relevantes localmente con enfoque de bioculturalidad (Toledo; Bassols, 2008). Su entorno está enriquecido además por recursos naturales, una geografía física y humana (económica, política, social) importante; es decir, una unidad académica que es un laboratorio social, con fuerte potencial al desarrollo de investigación científica, tecnológica e innovación, que cuenta también con presencia intercultural de comunidades indígenas, quilombolas y asentamientos poblacionales formales del Movimiento Sin Tierra (MST).

El Campus del Sertão se constituye como un proyecto contemplado en la segunda etapa de la interiorización de la UFAL. La oferta educativa, inicialmente, contempló 8 (ocho) cursos de licenciatura presenciales tales como; Letras, Geografía, Pedagogía e Historia, que corresponde al eje Educación y los cursos de Ingeniería Civil e Ingeniería de Producción, en el eje Tecnológico; además de los cursos de Ciencias Económicas y Ciencias Contables, relacionados con el eje Gestión que se desarrolla en otro plantel.

En la práctica, se puede afirmar que la distribución espacial de la población universitaria ha sido modificada espacio-temporalmente a lo largo de años de funcionamiento del Campus, donde ocurrieron cambios que están relacionados, de cierto modo, con la ampliación en la cobertura educativa por el acceso a la educación superior provocando una nueva dinámica de oferta y beneficio a un perfil más amplio que el estándar de esa población.

En relación con los territorios de la complejidad intercultural, importante resaltar, que ocurre en ese lugar, transformado en Campus, nuevas territorialidades a partir de la ocupación de espacios universitarios por los pueblos tradicionales, indígenas, quilombolas y asentamientos del Movimiento Sin Tierra habitantes de la región y que también ingresan a la

Universidad, como parte del cuantitativo de poblaciones diversas que, además, tiene que ver con procesos de desplazamiento por la migración y movilidad urbana y del sistema educativo superior.

Una cuestión importante es que el proyecto de interiorización de la UFAL en el Campus Sertão, consideró que los municipios (Delmiro Gouveia y Santana do Ipanema) deberían ejercer influencia inmediata sobre toda la porción Oeste del estado de Alagoas y en los estados vecinos de Pernambuco, Sergipe y Bahía (UFAL, 2009). En relación con la preferencia entre la sede o el polo en el acceso al Campus, primeramente, estarían llegando los mayores volúmenes para Delmiro Gouveia, estando el Polo de Santana con una proporcionalidad mucho más baja. En efecto, la aclaración no tiene ámbito comparativo entre las dos infraestructuras, sino ilustrativo solamente.

Sobre la procedencia diferenciada de los nuevos residentes universitarios en la ciudad, tanto del mismo estado, como de otros foráneos, regional, nacional o internacionalmente, aunque se evidencie una densidad de población considerable, No todos llegan para residir en Delmiro o de Santana, razón por la cual, la distribución poblacional se encuentra bastante heterogénea en el Campus. Ocurre también la diversidad en la llegada de población rural, urbana, indígena y quilombola en la Universidad, habiendo un mayor número de entradas en la sede, en Delmiro Gouveia, y en el Polo de Santana do Ipanema (UFAL, 2021).

Otras territorialidades construidas han sido evidenciadas, de modo general, se puede afirmar que la distribución poblacional se reagrupa para conformar a la comunidad estudiantil del Campus, marcada significativamente por el ingreso en la enseñanza superior, de una población que sin la instalación de ese equipamiento estarían fuera de los espacios universitarios; que, por lo tanto, evidencia un aumento poblacional por la inclusión de pueblos tradicionales.

Finalmente, en lo que consiste la territorialidad con presencia intercultural por el ingreso de etnias, se destacan pueblos originarios jóvenes de la región del Alto Sertão, por las etnias y sus respectivos municipios que son: Kalankó (Água Branca), Koiupanká (Inhapi), Geripankó (Paricunha), Karuazú (Paricunha), Katokinn (Paricunha).

Las consideraciones dejadas por la experiencia en la conversidad, han hecho emerger interrogantes acerca de presencia de la interculturalidad en la institución como hilo conductor para que se conociera más ampliamente las problemáticas educativas en regiones rezagadas históricamente por el acceso a la educación superior. Se es así, ¿cómo aprovechar las brechas de políticas consolidadas como son los modelos educativos interculturales ejecutado en otros países como México, por ejemplo, con su Sistema de Universidades Interculturales?

Por lo tanto, son diálogos como los que se establecen a partir de metodologías integradoras de problemáticas simétricas que se vuelve posible, incluso, realizarse muchas más investigaciones acerca de estos temas de territorialidades complejas, quedándose pendiente y abierta la agenda.

TDC. Acceso y continuidad al sistema educativo intercultural. El papel de la beca en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla México

El contexto de estudio se inscribe en la Sierra Norte del estado de Puebla (SNP) y en esta se adscribe la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), ubicada en el municipio de Huehuetla, que representa una región cultural mayoritariamente de origen indígena totonaca y náhuatl donde prevalece la educación por tradición oral de sus lenguas y costumbres, pero con múltiples territorios marcados por un rezago educativo histórico significativo.

Según el Plan de Desarrollo Estatal 2019-2024, el 84.76% de la población vive en situación de pobreza, y el 33.63% en pobreza extrema. Además, el acceso a servicios básicos en la vivienda alcanza el 79.43%, a la alimentación el 23.43%, a viviendas de calidad y espacios adecuados el 33.70%, y a servicios de salud solo el 9.17%.

El Modelo de Educación Intercultural (MEI) busca reducir la deserción escolar en zonas marginadas de México ofreciendo una educación de calidad que respete la diversidad cultural y lingüística de las comunidades étnicas. Este modelo promueve un diálogo horizontal entre culturas, reconociendo las diferencias como oportunidades de enriquecimiento mutuo y fomentando la equidad en el acceso y la calidad educativa, especialmente para los pueblos indígenas (Pumar, 2009).

El estudio analiza la educación superior intercultural mediante las políticas educativas en el contexto de la complejidad territorial intercultural, con la finalidad de reflexionar el papel que juegan las becas institucionales en la UIEP y comprender el acceso/continuidad en la experiencia educativa de las juventudes indígenas. Utilizando un enfoque analítico-sintético y descriptivo, se aplicó desde junio de 2024 una entrevista estructurada a estudiantes y egresados de la UIEP, con el objetivo de explorar cómo las becas impactan en el desarrollo de los pueblos originarios.

El programa de becas para sectores vulnerables, alineado con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, busca promover una educación equitativa, de calidad y accesible, priorizando países en desarrollo (CEPAL, 2019). Con el aumento del número de apoyos a través de becas estudiantiles, América Latina figura como líder en iniciativas para financiamiento educativo por ser el continente que ha priorizado la instrucción mediante ayudas sociales (Forero y Castro, 2022), pero persisten desigualdades significativas. Estudios recientes señalan que Latinoamérica y el Caribe sigue siendo la región más desigual del mundo en oportunidades educativas, con bajos niveles de aprendizaje, inclusión y no discriminación (Forero y Castro, 2022).

La UIEP se edifica en una zona marginada con alta desigualdad social, donde el atraso educativo es del 40.85%, el grado promedio de escolaridad es de 5.55%, y el analfabetismo alcanza el 28.06%, con solo un 0.68% de escuelas de nivel superior. La Beca para el Bienestar

Benito Juárez, un programa gubernamental, busca fomentar el desarrollo de las comunidades indígenas y afroamericanas a través de la educación superior intercultural (México, 2022). El único requisito para acceder a esta beca es que los estudiantes de licenciatura estén inscritos en universidades interculturales, como la UIEP, que figuran en la lista de escuelas prioritarias.

El acercamiento etnográfico al entorno poblano permite conectar las políticas institucionales con el avance de la educación intercultural, considerando las perspectivas de los protagonistas. Pita-Torres, experta en política educativa, destaca la importancia de adaptar las políticas públicas a la realidad cambiante de cada contexto sociocultural. Sostiene que las políticas deben ser construidas colectivamente a partir de modelos educativos críticos, para lograr un equilibrio entre las necesidades educativas y las posibles soluciones (Pita-Torres, 2020).

El programa de Becas permite a los estudiantes de la UIEP encontrar un propósito en su vida cotidiana, pero su camino hacia la superación es complicado. La mayoría son estudiantes migrantes intrarregionales que, al inicio de cada semestre, carecen de apoyo del programa. Dejan sus comunidades rurales para alojarse temporalmente cerca de la universidad, lo que implica costos adicionales en alimentos, hospedaje y traslados. Esto limita su presupuesto, dejando de lado los gastos médicos y recreativos en su esfuerzo por estudiar.

Derivado de los testimonios de los beneficiarios del programa de becas, algunas cuestiones se vuelven puntuales retomarlas con más atención, que son: a) optimizar los tiempos en que llegan los apoyos económicos a los destinatarios, incluyendo la asignación de manera mensual; b) que se revisen los montos presupuestales, especialmente para apoyar a los jóvenes de la región con mayores necesidades financieras; c) que se realicen evaluaciones periódica y cualitativa del programa, con la metodología transparente y basada en la opinión y percepción de los participantes, considerando sus diversas necesidades y capacidades.

Se considera que este seguimiento contribuirá a mejorar con eficiencia el Programa de becas, basado en el compromiso institucional con el aprendizaje en una lógica de justicia social que impulse a las juventudes a ingresar, permanecer y concluir sus estudios. Las bases evaluativas actualizadas que tomen en cuenta la perspectiva de los propios protagonistas en función de sus diversas necesidades y visiones permitirán avanzar y valorar los importantes esfuerzos y compromisos de superación académica que están demostrando las juventudes diversas.

TCD. Experiencias educativas y de investigación en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), México

Acerca del contexto histórico educativo en Chiapas la presente descripción breve sobre las experiencias educativas y de investigación en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) tiene la finalidad de exponer de forma sintética un recorrido histórico de las prácticas de educación intercultural en México, consideraciones sobre el por qué se implementa en

Chiapas una universidad intercultural, las particularidades multiétnicas de Chiapas y las complejidades educativas interculturales que se observan en la universidad, así como las experiencias de investigación intercultural.

Este ejercicio de reflexión incluye revisiones documentales sobre el tema, así como análisis de páginas web institucionales, información obtenida a través de una entrevista con el Dr. Miguel Sánchez Álvarez, profesor de la UNICH desde 2008 y fundador de la Maestría en Estudios Interculturales de la misma institución. También se incorporan las experiencias personales de la autora, quien ha sido docente e investigadora en la UNICH desde 2022. Las universidades interculturales en México surgieron como respuesta a las demandas de los pueblos originarios, impulsadas por movimientos sociales desde los años 70 y 80, con el apogeo del movimiento zapatista de 1994 en Chiapas.

Estas solicitudes corresponden al rezago histórico en infraestructura, servicios, salud y educación que afectan a los pueblos originarios en México (M. Sánchez Álvarez, comunicación personal, 18 de junio del 2024). Para 1994, la mayoría de los municipios de Chiapas carecían de secundarias y preparatorias, lo que, según Arias (2022), constituye un rezago educativo interétnico histórico.

En este contexto, la UNICH, fundada en 2004, ha sido un indicador de construcción territorial intercultural. Actualmente, ofrece programas de licenciatura en agroecología, comunicación intercultural, derecho intercultural, desarrollo sustentable, lengua y cultura, turismo alternativo y medicina; además, desde 2020, ha incorporado dos posgrados; la Maestría en Estudios Interculturales (MEI) y la Maestría en Economía Social y Solidaria.

Cuenta con seis unidades universitarias, destacando la sede central en San Cristóbal de las Casas por su mayor matrícula e infraestructura. Le siguen, en orden de tamaño, la Unidad Académica Multidisciplinaria de Yajalón, las sedes de Oxchuc, Margaritas, Salto de Agua o Valle de Tulijá, y El Porvenir, esta última como unidad multimodal. Solo las sedes de Oxchuc y San Cristóbal están ubicadas en la región de los Altos de Chiapas.

La UNICH, se ha propuesto hacer educación intercultural en una de las regiones más diversas socioculturalmente del planeta, Chiapas es el segundo estado con mayor población originaria en México (INPI, 2015), y mesoamérica (región donde se ubica Chiapas) se encuentra dentro de los cuatro lugares con mayor diversidad lingüística en el mundo (HUA, et al., 2019). Aunado a esto, San Cristóbal de Las Casas, sede central de la Universidad Intercultural de Chiapas, es uno de los municipios que conforma la gran región de los Altos de Chiapas, región que se caracteriza por poseer mayor cantidad de población perteneciente a pueblos originarios predominando tsotsiles y tseltales, conformando un complejo contexto de relaciones interétnicas.

En la Unidad Académica de San Cristóbal prevalece una identidad étnica y complejidades interculturales en el ámbito educativo. Según el Dr. Sánchez, no existe una

comprensión compartida sobre la educación intercultural en los niveles local y nacional. Predomina una visión que la limita a la tolerancia y el disfrute de la diversidad cultural, ignorando derechos, injusticias y discriminaciones hacia los pueblos originarios, reduciendo sus conocimientos a un enfoque folclórico (M. Sánchez Álvarez, comunicación personal, 18 de junio del 2024).

Por otro lado, están los pensadores de los pueblos originarios, y otros intelectuales con más concienciación intercultural crítica que exigían/exigen una educación intercultural donde se enseñaran y fortalecieran todos los conocimientos originarios (tales como medicina, matemáticas, astronomía) desde las lenguas, y sus concepciones ontológicas, epistemológicas y filosóficas (de cosmogonía y cosmovisión originaria) (M. Sánchez Álvarez, comunicación personal, 18 de junio del 2024).

Para el Dr. Sánchez en las universidades interculturales de México se hace una currícula mixta donde solo se retoman los conocimientos desde las ciencias occidentales y algo de información superficial de los conocimientos de los pueblos originarios, sin profundizar sus lenguas y sus conocimientos. Se implementa una educación intercultural buena, pero que no es una educación para reconocer ni fortalecer los sistemas de conocimiento y las lenguas de los pueblos (M. Sánchez Álvarez, comunicación personal, 18 de junio del 2024).

En la UNICH se vive ese desfase en cuanto a la unificación de criterio sobre ¿qué es la educación intercultural? Al respecto, el recién creado posgrado de la MEI donde el Dr. Sánchez es fundador se construye sobre un modelo planteando una educación e investigación en interculturalidad crítica y decolonizadora. Sin embargo, al igual como sucede con paradigmas conceptuales y escenarios de ideas sobre la educación intercultural en el país, al interior de la UNICH existe también una diversidad de comprensiones al respecto.

Considerando la construcción de territorialidades en la diversidad, en la práctica ha sido estimulado históricamente por el indigenismo como una herramienta del Estado mexicano que siempre ha pervivido en las políticas educativas, y en toda la vida social del país, este fenómeno se ha aplicado desde la colonia hasta la actualidad como política nacional, pasando por diferentes etapas, así se tuvo el indigenismo del liberalismo mexicano, y durante el siglo XX con políticas integracionistas, asimilacionistas, paternalistas y asistencialistas. Según Korsbaek y Rentería (2007), en la actualidad persiste un neindigenismo que retoma viejas prácticas.

Sin embargo, también se podría considerar que el indigenismo nunca se ha ido, ni se ha modificado, por la élite de poder económico y político de México los pueblos originarios siempre han sido, y son tratados de forma integracionista, asimilacionista, paternalista y asistencialista, incluyendo a los gobiernos de izquierda y los llamados de la 4T. Por lo tanto, en los recintos universitarios de las interculturales en México se percibe el fenómeno, y la UNICH no es ajeno a ello.

Para Arias (2022), en la UNICH coexiste una contradicción entre la estigmatización de lo indígena y su reivindicación como espacio de lucha e igualdad frente a lo mestizo/nacional, reflejada en las dinámicas estudiantiles y docentes. Esta tensión se evidencia en la carrera de médico cirujano, donde la medicina intercultural está ausente, pese a la riqueza de conocimientos en medicina tradicional en Chiapas (BDMTM, 2009), practicados por sabios/as y médicos indígenas. Este saber ancestral ha sido desestimado y excluido de la formación profesional en la universidad.

Hacer educación intercultural en una región multicultural que representa uno de los lugares con mayor diversidad lingüística para el mundo, expone una complejidad en contexto de las relaciones interétnicas. El plurilingüismo en la UNICH se vive de forma exuberante, es imposible que un solo grupo de clase tenga una misma lengua materna. Sin embargo, el quehacer docente universitario es ajeno a las lenguas propias, los préstamos del habla del castellano o del inglés es la norma para la conducción en el aula, y la exposición de conocimientos académico-científicos.

La educación intercultural aún está lejos de implementar un plurilingüismo efectivo en la universidad. Arias (2022) señala que las lenguas originarias enfrentan una constante lucha por espacios y recursos frente al castellano hegemónico. Propone que las instituciones públicas, incluida la UNICH, deben ser aliadas en la visibilización, documentación, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas originarias, promoviendo su uso y reivindicación como lenguas nacionales. Actualmente, existe una gran asimetría entre el castellano y las lenguas originarias, las cuales no tienen un uso social pleno, y fortalecerlas facilitaría la transmisión de los conocimientos de las culturas originarias.

Diferentes autores han planteado la necesidad de abandonar el uso de la palabra indígena por su carga histórica colonialista, y por ser un concepto político y relacional no étnico ni cultural (Arias, 2022; Martínez, 2022). Al respecto, Arias (2022) estima que es requerido superar la colonialidad impuesta en la práctica científica-académica, para legitimar los saberes propios de los pueblos originarios; y así transitar hacia ciudadanías tsotsiles, mayas, nahuas, mixes, creando un marco que permita la pluralidad epistémica y política que existe detrás de la diferencia étnica expresada ya en sus propias palabras.

Acercas de ello, señala Arias (2022) que, la UNICH es una institución pública que arrastra consigo décadas de acción indigenista y que le resulta sumamente complicado desprenderse de ese fantasma del indigenismo integrador para dar lugar a la pluralidad y la diferencia étnico-epistémica. Las ideas multiculturalistas-integracionistas de igualdad, respeto, relaciones armónicas, entre otras, neutralizan las asimetrías y proponen silencio a procesos históricos, decantando en posturas acríticas de interculturalidad (Sulca, 2014).

Las prácticas asimilacionistas, integracionistas y asistencialistas impiden cualquier avance hacia diálogos y acciones que promuevan una interacción intercultural equitativa y

justa. Bertely (2013) sostiene que la interculturalidad debe ser un enfoque educativo inicial, no un objetivo final. Apesar de las contradicciones y complejidades en la educación universitaria intercultural en México y en la UNICH, según Arias (2022), la existencia de estas instituciones ofrece una oportunidad para miles de jóvenes que buscan mejorar sus condiciones y las de sus familias en un contexto de relaciones interétnicas desiguales y complejas.

Aun cuando las estructuras institucionales de estas universidades se encuentran bajo el dominio del sistema Estado/nación/etnocéntrico/occidentalizado (Arias, 2022) permiten posibilidades de transformación individual, tanto a docentes como a estudiantes. En la UNICH están presentes profesores-investigadores que ejecutan sus acciones con un espíritu humanístico, crítico y decolonial. Igualmente, jóvenes estudiantes que han expresado el reencuentro con sus pueblos, reivindicando sus culturas, reconociendo el valor propio de los conocimientos ancestrales/tradicionales/contemporáneos.

TCD. Educación jurídica intercultural aplicada en programas educativos interculturales en Puebla, México

El contexto que se presenta tiene por objetivo dialogar acerca de cuáles han sido las principales iniciativas y propuestas que han incentivado el aprendizaje de los sistemas normativos internos en el programa de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, así como los retos y desafíos afrontados por el personal docente en cuanto ha sido formado en el modelo universitario convencional y en la tradición académica de origen europeo.

Esta sección parte de la consideración del fenómeno jurídico como una expresión cultural y mediatizada por el contexto histórico, geográfico e ideológico, reivindicando de esta manera la trascendencia de la línea socio-jurídica en la detección de las carencias formativas que han existido en los planes de estudio de Derecho en cuanto valedores de la concepción monista de la norma.

En este sentido, la formación universitaria no ha de limitarse únicamente al aprendizaje y dominio del método hermenéutico, sino que también precisa del método etnográfico para comprender el valor otorgado por los pueblos originarios a la palabra y a los lazos comunitarios. Por este motivo, el alumnado ha de aplicar técnicas de investigación que tradicionalmente estuvieron ausentes de los estudios jurídicos, como la observación participante y la entrevista libre, que precisan de una actitud respetuosa y honesta con las personas colaboradoras.

Tomando en cuenta las situaciones que han sido creadas a partir de diferentes procesos que han movido planes, programas y proyectos educativos, se resalta que la valoración crítica de la aplicación del enfoque intercultural ha requerido de la aplicación de encuestas al equipo docente que imparte la citada licenciatura en las unidades universitarias de Huehuetla y Tlacotepec de Benito Juárez, ambas ubicadas en la entidad federativa de Puebla. Asimismo,

esta sección incidirá en el papel desempeñado por la vinculación comunitaria en el fortalecimiento de los vínculos entre la población universitaria con las comunidades indígenas del entorno universitario a lo largo de los últimos cinco años.

Cabe señalar que las modificaciones anuales en la planeación de los proyectos de vinculación han puesto de relieve la necesidad de impulsar un modelo que contribuya de manera decisiva a la resolución de los problemas específicos que afectan a la población de las localidades, y que conciernen a aspectos tan diversos como el derecho a la educación, la desigualdad de género o la discriminación lingüística.

Las consideraciones en la enseñanza-aprendizaje de la carrera de Derecho con Enfoque Intercultural conducen al entendimiento que probablemente, el aprendizaje de la metodología de la acción participativa podrá coadyuvar al desarrollo del eje de la vinculación mediante el fortalecimiento del papel de los agentes sociales como sujetos activos en la transformación de la realidad (Rodríguez, 2024).

Sin lugar a duda, la educación jurídica intercultural deberá promover el diálogo horizontal entre la universidad y las comunidades del entorno, superando la percepción jerárquica que ha imperado en la relación entre la Academia y la sociedad.

TCD. Ajustes curriculares con enfoque en contenidos decoloniales en la práctica pedagógica en Roraima, Brasil

El contexto que se presenta se inicia por lo que se rige en el principio constitucional de inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión en las universidades de Brasil. En ese sentido, precisamente en la Universidad Federal de Roraima (UFRR) se maneja el mismo principio.

La UFRR está ubicada en una zona estratégica transfronteriza entre la Amazonía brasileña y la frontera con Venezuela y Guinea. La Universidad Federal de Roraima (UFRR) es una fundación pública federal, ubicada en la región Norte de Brasil, fue autorizada por la Ley n° 7.364, de 12 de septiembre de 1985, y creada mediante Decreto-Ley n° 98.127, de 08 de septiembre de 1989, cuya promoción inaugural tuvo lugar el 19 de marzo de 1990. La UFRR está vinculada al Ministerio de Educación (MEC), que aprobó el primer Estatuto de la Universidad, mediante Ordenanza n° 578, de 24 de octubre de 1989, publicada en el Diario Oficial de la Unión (DOU) el 4 de diciembre de 1989. La UFRR se basa en el principio constitucional de inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión, y tiene autonomía didáctico-científica, administrativa, financiera y patrimonial”.

Por ser una universidad joven, ha avanzado mucho, aunque requiere pensar mucho en su papel estratégico en esta región de Brasil. Y sus desafíos radican, a nuestro juicio, en la formación de capital humano a partir de un currículo descolonizado.

Acerca de las situaciones creadas institucional y académicamente, tomando en cuenta el desarrollo de una pedagogía decolonial analógica en la formación docente, algunos interrogantes surgen, tales como: ¿qué está pasando hoy con nuestras universidades y nuestras carreras de docentes de educación superior? ¿Un destino sin sentido se apodera de nuestras almas y corazones? Nos golpean un sentimiento de insensatez, un ataque de depresión docente nos golpea con fuerza. ¿El proyecto fundado hace cinco años por los invasores de Abya Yala-América Latina estaría ganando la disputa espacial? Restos de una pedagogía colonial, anacrónica del siglo XV por la invasión europea y para implementar un proyecto social, cultural, lingüístico y económico llamado colonialidad del ser, del tener y del poder, como llamaba la atención Quijano (1988).

Los desafíos que aún enfrentamos después de cinco siglos son derivados de lo que podríamos llamar análogamente un virus colonial implantado en la corriente sanguínea mental de pueblos conquistados, invadidos, destrozados y violados. Todo esto conformó un proyecto que Boaventura de Souza Santos (2009) llamaría “epistemicidio”, cuya intención sigue siendo fuerte y latentemente potente en las universidades periféricas de las universidades sur-sur globales y estos desafíos nos llevan a repensar propuestas desde abajo, desde las inclusiones de los pueblos ancestrales, de los pueblos originarios y afrodescendientes, de los oprimidos y de los excluidos.

Para luego crear una propuesta de trabajo que estamos trabajando y que hemos titulado como “Utopías decoloniales: pedagogía decolonial analógica en la formación docente”, un ejercicio basado en cuatro niveles: escucha, respeto, diálogo intercultural e intercultural, vislumbrando otra era para la humanidad: la transmodernidad”, discutimos que en medio a la praxis de esta pedagogía decolonial analógica que ha sido pensada, es importante retomar a Dussel que dentro de estos campos político-pedagógicos, para esta acción descolonizadora, que: “el método práctico sería la analogía en su totalidad, por ejemplo, una erótica sexista, una pedagogía apolítica para Freire, trabajando con el antifetichismo” (Silva Neto, 2023, p.124).

Como hemos señalado, nuestro punto de partida sería entonces la interpretación de todos los Otros, de los oprimidos, de los excluidos, de los rechazados del ámbito de la vida social, de la opresión, de una no ética para todos los tipos de vida (y no de una mera kantiana), pseudo libertad, centralidad en la superioridad del europeo blanco), es decir, repensar, reinterpretar todo el sistema filosófico de la totalidad de la centralidad eurocéntrica, y ahora norteamericana (Silva Neto, 2023, p.124).

Analogías pedagógicas para el diálogo intercultural y intercultural. Respeto a la inclusión dentro de un marco temporal histórico que supere la modernidad. Fuera de ello, lo que Enrique Dussel llamaría y acuñaría como transmodernidad, que no venga a ser una moda decolonial como hoy se critica, y que son trampas fuertemente posmodernas de arenas movedizas muy delicadas, sino de la 'Filosofía de la Liberación' dusseriano, por un verdadero giro decolonial, demarcado y reivindicado por un locus enunciatório, desde 'nuestra América

Latina' y el sur-sur global, que sea una propuesta de inclusión de todas las diversidades culturales.

Así, como propone Silva Neto (2023, p. 124), las decisiones prácticas en el ámbito político-pedagógico tienen [o deberían tener] como punto de partida la interpelación del Otro, del oprimido y excluido), como exterioridad, negación de la negación de la opresión para afirmar la exterioridad. De ahí que el método negativo (metafísico) de la exterioridad se afirme y opere, no libremente como Kant. El método práctico ha sido la analogía, que innova y crea. Ha sido una lógica operativa cuya acción es el campo de las decisiones políticas y pedagógicas.

El estímulo creativo a territorialidades en el marco de las producciones de conocimiento intercientífico ha posibilitado avances, aunque limitados, hacia diálogos dirigidos. En este sentido, se toma como base lo que estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y de la Maestría en Educación de la Universidad Federal de Roraima, han desarrollado a partir de producciones de conocimiento científico en forma de investigaciones y que se vuelven temas a ser conversados y puestos en la mesa del diálogo intercientífico e intercultural.

Bajo la coordinación y dirección del programa de licenciatura en pedagogía, se destacan algunas tesis desarrolladas por estudiantes que son incluso procedentes de países vecinos como Venezuela: a) 2023, tesis licenciatura intitulada “Relato de experiencia autobiográfico de una estudiante migrante en la licenciatura de pedagogía en la Universidade Federal de Roraima, Brasil”; b) 2024, tesis Maestría intitulada “Estudiantes público-objeto de la Educación Especial y sus Itinerarios Formativos en las escuelas-piloto del Nuevo modelo de Educación Media, de 2022 a 2024, de la Red Estatal de Boa Vista/Roraima”; c) 2024, tesis Maestría intitulada: “Saberes amazónicos en las Licenciaturas de la Universidade Federal de Roraima desde el giro decolonial”; d) 2024, tesis Maestría intitulada “Praxis intercultural y decolonial e la Educación Media con estudiantes venezolanos y brasileiros”; e) 2024, tesis Maestría intitulada “Adolescimiento docente y sus impactos en el trabajo pedagógico en un contexto de una escuela municipal en Boa Vista-Roraima”; f) 2023, tesis Maestría intitulada “Prácticas pedagógicas y memorias de inclusión escolar”; g) 2023, tesis Maestría intitulada “Interculturalidad entre niños y niñas venezolanas y brasileiras en una escuela municipal de Boa Vista-Roraima”.

Como panorama general se podría observar el interés por llevar a cabo esfuerzos teóricos y en la construcción de metodologías para abordar temas que llegan como ejes en las agendas de las actuales políticas educativas de Brasil y que, de hecho, presenta un paradigma aun en proceso de entendimiento por parte de las escuelas que es el nuevo modelo educativo para la educación media superior que está puesto en una dirección contraria a decolonialidad, si podría decir, por el distanciamiento con temas críticos que necesitan tiempo, dialogo y

profundización cognitiva como es la decolonialidad, cuando hay la urgencia de ajustar las formas de enseñanza-aprendizaje a un modelo de educación 4.0 como recomendación global.

Otro tema que los estudiantes han presentado interés tiene que ver, incluso con algo que se podría discutir cómo está el estado de la salud educativa y si estaría vinculado incluso con la atención a los saberes de los pueblos indígenas incorporados a los planos educativos municipales. Trabajos que nos proponen impulsar un giro decolonial analógico, para poner sobre la mesa el diálogo interc Científico e intercultural en la formación de los futuros docentes.

TCD. Multiculturalidad y otras territorialidades complejas en el Sistema Educativo Africano de Cabo Verde

Teniendo en cuenta contexto histórico de los orígenes multiculturales en Cabo Verde, se presenta el dialogo conversado sobre el caso de la educación superior en el país africano.

El archipiélago de Cabo Verde está ubicado en la costa occidental africana, a 455 km de Senegal es un país constituido por diez islas y ocho islotes. Cabo Verde fue colonizados por los portugueses en 1460 y, dos años después, se dio el inicio del poblamiento de las islas con africanos y europeos (Andrade, 1998).

El país jugó un papel importante en la ruta del tráfico de esclavos hacia Europa y América en los siglos XVI-XVII. Debido a su posición geoestratégica y el proceso del poblamiento, Cabo Verde es considerado como un país multicultural, donde las diversidades están presentes en sus gentes (mestizos), lengua nativa (criollo), música, danza, literatura, hábitos y costumbres (Andrade, 1998).

La sociedad caboverdeana se formó a partir de la mezcla de razas del blanco y el negro, mayormente con blancos europeos como portugueses, algunos genoveses, castellanos, franceses, ingleses, holandeses, judíos y negros esclavizados que eran traídos de la Costa de Guiné, del Río Senegal y Sierra Leona. De esta junción de pueblos y culturas nace el caboverdeano como un pueblo mestizo, fruto del contacto y vivencias entre blancos y negros que ha dado origen a una sociedad mestiza y multicultural desde sus orígenes.

En ese proceso, según el historiador Daniel Antonio Pereira (2005), hubo un “caldeamiento de etnias y pueblos” en el cual resultó en una sociedad criolla en que el elemento mestizo expone una cultura-síntesis que emerge del cruce afro-europeo. Para este autor, el mestizo no era portador ni de la cultura africana y tampoco de la cultura europea pero sí de una cultura síntesis, producto del encuentro de una multiplicidad de culturas y el Criollo se vuelve el principal elemento. Se lanzan las bases, desde entonces, hacia una sociedad genéticamente multicultural y diversa.

Otro factor destacable en la promoción del multiculturalismo en Cabo Verde fue la cultura de la emigración que es una característica distintiva del pueblo caboverdiano. Debido a factores de diversos órdenes, socioeconómicos, climáticos y culturales, la cultura de

emigración forma parte de la constitución sociocultural de los caboverdianos desde hace varias décadas.

Existen comunidades caboverdianas en los cuatro continentes, con mayor foco en los países de Europa y en las Américas. La emigración constituye un gran factor de promoción de la diversidad cultural y social en el país (Alves, 2008; Trigueiros 2017). Del mismo modo que existe una fuerte presencia del multiculturalismo en la sociedad caboverdiana, en la educación, el multiculturalismo está fuertemente presente en los currículos escolares de los subsistemas de enseñanza primaria y secundaria.

Desde la independencia del país, 1975, los varios gobiernos apostaron fuertemente por la educación como forma de emancipación de la población y el desarrollo sostenible del país (Afonso, 2002). La apuesta por la educación se dio en todos los niveles, sin embargo, inicialmente las prioridades del gobierno era combatir el analfabetismo. Para eso, hicieron cooperación con países congéneres, Portugal sobre todo, trayendo profesores para enseñar en el país (San Vicente y Santiago), posteriormente fueron formados profesores caboverdianos.

En 1990 con la promulgación de la Ley de Bases del Sistema Educativo de Cabo Verde (LBSE) Ley n^o 103/III/1990 se establecen las normativas para una serie de reformas profundas y estructurantes que deberían ser llevadas a cabo de forma organizada, estructurada y sistematizada. Dicha norma fue revisada por la Ley n.º 113/V/99, de 18 de octubre de 1999, que, en lo esencial, introdujo las normativas relativas a la reglamentación de la enseñanza superior en Cabo Verde (Decreto-Legislativo n^o 2/2010).

En relación con la situación del multiculturalismo criollo y la educación multicultural en el sistema educativo caboverdeano, se podría afirmar que en la formación de la sociedad africana está presente cuestiones étnicas, que se remeten a un histórico originario de los intercambios culturales que, desde luego, ha provocado un gran mestizaje tanto humano como social, cultural y lingüístico, teniendo en el Criollo caboverdeano la expresión máxima de su identidad y vehículo de comunicación por excelencia.

Además de la situación producida por la multiculturalidad en dicha sociedad está el tema de la migración que han sido movidas por los desplazamientos internos para poblamiento en las islas y, posteriormente, la migración para otros países; en ese sentido, la migración representa un aspecto importante y es un factor presente en nuestra identidad, como se observa por la diáspora caboverdeana que es superior a la población residente en el país (Cardoso, 2004).

En Cabo Verde, por lo tanto, las migraciones no solamente han direccionado e influenciado en la vida de la población, como también es parte de todas las dinámicas sociales que tuvieron y sigue teniendo lugar en este territorio desde sus primeras configuraciones, hasta el presente, siendo la lengua criolla caboverdeana incluso en la diáspora un importante elemento de comunicación y vínculo de identidad.

Otra situación que se trae a la luz del dialogo de conversidad, tiene que ver con la situación del multiculturalismo y la educación en Cabo Verde que se observa el siguiente movimiento: mientras el multiculturalismo se siente presente en la vida cotidiana de la población caboverdeana, el mismo no se puede afirmar que esté presente en el cotidiano educativo ni tampoco en los lugares escolares. Este hecho tendría que ver con el sistema educativo del país que al parecer no ha acompañado el necesario ajuste cultural que lo requiere la actual política educativa global.

El desarrollo del subsistema de la educación superior en el país se produjo a finales de la década de 1970. Antes de que el país tuviera sus estructuras para impartir la formación superior en el país, el estado de Cabo Verde, con el apoyo de los países socios, promovió la formación de directivos en el exterior. Los avances ocurridos sobre todo después de la independencia nacional que pasó por sucesivas reformas en el sistema educativo, al salir de un modelo colonialista y pasar a un modelo más universalista; aun así, no se pudo decir que ha habido la apertura hacia un sistema educativo intercultural, sea en los niveles curriculares como en la formación docente que incidiera en la pedagogía y la didáctica de las escuelas de Cabo Verde.

La reestructuración de la educación secundaria y la institucionalización de la educación superior, en efecto, no han posibilitado a que se concretara una educación multicultural en el país, por no constituirse un tema prioritario en el sistema educativo. No obstante, el tomar la decisión para migrar a otro país para estudiar está presente en el sentido multicultural del pueblo caboverdeano, razón por la cual han migrado para seguir con sus estudios superiores.

En relación con la migración para fines de estudio, algunos estudios apuntan que un volumen significativo de caboverdianos ha emigrado a Europa, América, especialmente a Brasil, (Desidério, 2006) pero también hacia otros países africanos, para realizar formación de nivel superior. Cada estudiante al regresar a su país de origen trae consigo las influencias de los países de acogida, aumentando aún más el multiculturalismo en el país (Alves y Desidério, 2007). En el país, la primera formación de nivel superior se dio en 1989 con la creación del antiguo Instituto Superior de Educación y en 2022 se creó la primera universidad privada, Universidad Jean Piaget de Cabo Verde (Alves, 2008).

Considerando la construcción de territorialidades en el proceso de internacionalización de la educación superior en Cabo Verde, cumple la Universidad Pública de Cabo Verde, creada en 2006 un papel relevante por ser la única institución pública del país. La UNICV recibe estudiantes de todas las islas de Cabo Verde, algunos estudiantes de los PALOP (Santo Tomé y Príncipe) y de Timor Oriental. Estos estudiantes a través de la cooperación internacional reciben becas para estudiar en Cabo Verde.

La internacionalización de la educación superior impulsó el aumento general de la movilidad estudiantil y la demanda creciente de educación superior a nivel internacional, permitiendo que los gobiernos pudieran adoptar políticas destinadas a promover esa

movilidad, apoyando ámbitos específicos que promuevan el crecimiento y el desarrollo económico (Pereira, 2020). Acerca de la construcción de territorialidades complejas, se podría entender algunas situaciones desde lo que resultó con el movimiento de apertura política y el multipartidarismo en 1991, cuando se realizaron cambios en la democracia y los derechos fundamentales, entre ellos, la educación.

Es, precisamente en esta década que se empieza a ascender los registros de entradas en el país en volúmenes significativos de ciudadanos de los diferentes países del oeste africano que llegaban en Cabo Verde en busca de oportunidades comerciales, estabilidad política y mayor seguridad, entre estas poblaciones se destacan los procedentes de Guiné Bissau, Senegal, Nigeria y Gana como más representativos poblacionalmente originarios de esta región africana y con legal residencia en el país.

El tema de la lengua criolla caboverdeana no ha sido una limitante para el desarrollo de la la internacionalización de estudiantes caboverdeanos, sobre todo cuando el destino de los países es de la Comunidad de Población de Lengua Oficial Portuguesa (CPLP - PALOP). La inmigración caboverdeana ha sido, inicialmente a Estados Unidos que era derivado del contacto con norteamericanos que llegaban a la isla para realizar actividades de Pesca a ballenas en altamar y paraban en Cabo Verde para abastecerse de alimentos y era cuando entraban en contacto con la población que les interesaba sus servicios como marineros.

Posteriormente, los movimientos internacionales de migración se dieran hacia Europa a países como: Portugal, Francia, España y otros con menores volúmenes. Las razones para el impulso de los desplazamientos dentro del continente fueron a partir de los años de 1990, con la política de libre circulación. La movilidad o migración de jóvenes con propósitos educativos trae, por una parte, nuevos beneficios en lo que concierne al desarrollo y relación de los países que firman convenios de política educativa multilaterales. A su vez, la preocupación que existe por la cultura y el modo de vivir y de estar de los jóvenes que se encuentran en países distintos de los suyos constituye un beneficio para los países de acogida, en la medida en que permite una vivencia multicultural (Pereira, 2020).

Un otro hecho importante en el dialogo de las territorialidades y que, en efecto, ha resultado en una mayor visibilidad del multiculturalismo, se dio con la aprobación en 1991 del Tratado por el que se establece la Comunidad Económica Africana, la libre circulación de personas en África que si quedó codificada como un compromiso jurídicamente vinculante para los Estados miembros y Cabo Verde es uno de ellos, aunque habría que considerar el antecedente cuando en el año 1979, las comunidades económicas de África, en particular la Comunidad Económica de los Estados de África Occidental (CEDEAO), realizaron avances considerables hacia la materialización de la libre circulación de personas (OIM, 2017).

La territorialidad en la educación “del colonizador”, hasta los días actuales ha sido una limitante para alcanzar una educación de la decolonialidad, por ejemplo, resultando en una

complejidad cuya dinámica ha sido mucho más con intereses de una educación “monocultural” esencialmente pautada en el modelo de la educación portuguesa, con la presencia de poca o casi ninguna interculturalidad en la escuela.

Finalmente, las territorialidades complejas en la educación hacia la multiculturalidad en Cabo Verde, en la práctica puede significar todavía que hasta el presente no han avanzado en materia de equiparse y planearse para incorporar en sus enseñanzas formas interculturales de aprendizaje con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) incluso y en el dialogo entre las diversas culturas presentes en los nuevos contextos de aprendizajes.

Tal hecho implica, necesariamente, aprender a hacer frente a un proceso educativo con nuevas miradas y buscar formas adecuadas para lidiar con la pluralidad y la diversidad en contextos de aprendizaje, de modo a proporcionar un ambiente de comprensión, paz, seguridad y respeto mutuo practicado por toda la comunidad educativa, sea en Cabo Verde o en cualquier otra parte del mundo que requiera la atención hacia una educación territorial y socialmente igualitaria.

Reflexiones finales

Inicialmente, ha sido considerada relevante como cierre de la conversidad, lo que concluye una de las contribuciones desarrolladas como TDC, expresando que: “La territorialidad en el contexto de la complejidad intercultural la entendemos, en primera instancia, como la relación entre los límites físicos y simbólicos donde los individuos y las diferentes culturas se apropian e identifican de su espacio social, en consecuencia, bajo la mirada intercultural, la territorialidad cobra significado en la vida cotidiana: el espacio se vive, se usa, se defiende; es el lugar donde los grupos humanos se reconocen a través del tiempo; la territorialidad cobra significado precisamente por el contacto y coexistencia significativa entre varias culturas”.

A lo largo del texto hemos logrado traer cuestiones puntuales y singulares a la vez, tomando en cuenta que la territorialidad es construida para expresar complejidad pero también un poder de diferenciarse en espacio que contiene en su yacimiento la dialéctica del dominio histórico sobre el conocimiento como es el espacio educativo. Es así que hasta la actualidad se trata de un espacio colonizado, en algunas geografías, en lucha por una decolonialidad, cuestión extremadamente compleja en el contexto sur-sur y, aún más cuando en medio a las asimetrías surgen nuevos paradigmas como ha sido de la interculturalidad, del sistema educativo intercultural y en formar masa crítica que logre construir lo que sería un enfoque intercultural en carreras absolutamente cerradas como es el Derecho, la Medicina y alcance cerrar las brechas entre sus conocimientos científicos y la práctica cotidiana, a partir de una educación que pueda dialogar con los saberes tradicionales.

La riqueza de encuentros de voces de expertos ha traído a la luz, no solamente temas sino argumentos y propuestas que involucran investigaciones y vivencias en diferentes lugares, a partir de la práctica educativa en la cual de una forma u otra han sido desarrolladas a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La conversidad en diálogos han sido expuestos en contextos, situaciones y formas de producir territorialidades que, efectivamente, ampliaron de manera excepcional la comprensión sobre lo que estamos entendiendo por territorios de complejidades interculturales en la educación superior.

En este trabajo se construyeron escenarios de dialogicidad en el cual cada tema ha generado muchos más debates al aportar contribuciones científicas sociales, de acuerdo con diferentes estrategias teórico-metodológicas que, desde luego, a partir de sus exposiciones conversadas hemos encontrado algunos puntos dialécticos que son convergentes o divergentes, en su diversidad geográfica y por tener mucho que ver con las dinámicas de la historia social y la política educativa de cada sistema educativo local y de sus lógicas aplicadas a lo enseñado y lo aprendido, territorializados, a menudo más por imposiciones que por diálogo, como llamaba la atención Paulo Freire sobre estos sistemas.

Concluimos que, la busca de colegas y los esfuerzos en dialogar acerca de nuestras realidades diversas es siempre muy importante para la construcción y divulgación del conocimiento; por lo que, traer al debate los temas conversados, en diálogos se camina conjuntamente y en colaboración, hacia mejores entendimientos para el educando y quienes nos dedicamos a la labor de la pedagogía en la diversidad.

REFERENCIAS

- Afonso, M. M. (2002). *Educação e classes sociais em Cabo Verde*. Editorial Associação Académica Africa Debate; Spleen, Lisboa, Portugal, Praia, Cabo Verde.
- Alves, M. de F. C. (2008). Representações sociais e construção de identidade de Cabo Verde no Rio de Janeiro: estudantes, imigrantes e descendentes. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/15291>.
- Alves, M. de F. C.; Desidério, E. de J. (2007). A diáspora cabo-verdiana no Rio de Janeiro: aspectos socio-demográficos e percepções etnográficas no contexto das migrações. [Ponencia]. VII Reunião de Antropologia do MERCOSUL, Porto Alegre, RS.
- Andrade, E. (1998). Do mito a história. In: Andrade, E; Veiga, M. (coords). *Cabo Verde: insularidade e literatura*. Editions Karthala. (pp. 17-32).
- Arias G., A. (2022). La Universidad en Jaque. Diferencia étnica y práctica docente frente a la decolonialidad en la Universidad Intercultural de Chiapas. Tesis (Doctorado en Antropología Social) - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Unidad Occidente, Guadalajara, México.
- BDMTM- Biblioteca Digital de Medicina Tradicional Mexicana (2024). La Medicina Tradicional de los Pueblos Indígenas de México. <http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/index.html>.

- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. In: Bertely, M., Dietz, G. & Díaz Tepepa, G. (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2001*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (pp. 41-80).
- Cardoso, Katia A. L. (2004). *Diáspora: a (décima) primeira ilha de Cabo Verde. A relação entre a emigração e a política externa cabo-verdiana*. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos: Desenvolvimento Social e Econômico em África) – Lisboa: Instituto Superior da Ciência do Trabalho e da Empresa.
- De Jesus, E. (2022). *Fronteiras de interculturalidade na integração das pessoas migrantes: teoria e práticas de agenda intergovernamental e o direito ao acolhimento em Foz do Iguaçu /Brasil*, Editora FI.
- Desidério, E. de J. (2006). *Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três Universidades públicas no Rio de Janeiro*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Rio de Janeiro.
- Fleuri, R. M. (2017). Aprender com os povos indígenas. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 26 (n. 62/1), pp. 277-294. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.4995.
- Forero, D. J. y Castro, P. A. (2022). Políticas educativas y cooperación internacional en Latinoamérica. *Revista FACCEA*, v. 12 (n.1), pp. 08–28. DOI: <https://doi.org/10.47847/faccea>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hua, X., Greenhill, S. J., Cardillo, M., Schneemann, H. & Bromham, L. (2019). The ecological drivers of variation in global language diversity. *Nature Communications*, v. 10 (n 2047). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41467-019-09842-2>
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades. *Notícias INEP*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>
- INPI – Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2015). Atlas de los pueblos indígenas de México. <https://atlas.inpi.gob.mx/chiapas-2/>
- Korsbaek, L., Rentería, M. A. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai: Revista científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, v. 3 (n 1), pp.195-224.
- Martínez M. Isabel. (2022, agosto). *UNAM-Históricas. Laboratorios de historia amerindia contemporánea*. Imaginando otros futuros [Video] YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/5kulXoNHmSQ>
- México (2022). Gobierno del Estado de Puebla, Secretaría de Gobernación, Orden Jurídico Poblano. Plan Estatal de Desarrollo, 2019-2024. https://agenda2030.puebla.gob.mx/files/documento/f_not_6_d_55aj8we74_426.pdf
- Neves, R.; Sarmiento, T. (2015). Analisando o processo de interiorização da Ufal: Vocações Econômicas, demandas educacionais e o corpo social do Campus Arapiraca. In: Albuquerque, C.; Lusa, M. *Olhares. Uma abordagem multidisciplinar sobre o semiárido alagoano*. (pp. 145-171). Edufal.
- OIM – Organización Internacional para las Migraciones (2017). Protocolo de la Unión Africana sobre la Libre Circulación de Personas en el Continente: Consecuencias Para

- La Gobernanza De La Migración En África. Comité Permanente de Programas y Finanzas.
México (2006). Orden Jurídico Poblano. Decreto que crea la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.
- Pereira, D. A. (2005). *Estudos da História de Cabo Verde*. Lisboa: Alfa Comunicações.
- Pereira, J. M. G. (2020). Integração académica, social e cultural dos estudantes cabo – verdianos na cidade de Bragança. Dissertação (Mestrado em Educação Social) - Escola Superior de Educação de Bragança.
- Pita-Torres, B. A. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, v. 20 (n. 39), pp. 139-152. DOI: <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.2a09>
- Pumar, J. A. (2009). *Educación intercultural en México: dimensiones, problemáticas y propuestas*. México, UNAM.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima, Sociedad y Política ediciones.
- Silva Neto, J. P. (2023). *Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami: desafios epistêmicos no processo de descolonização*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Clacso-Siglo XXI.
- Sulca, E. (2014). Colonialidad e interculturalidad en Chiapas. Alternativas para una práctica docente pertinente. Anuario. Tuxtla Gutiérrez, México: Estudios Superiores de México y Centroamérica/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 203-216.
- Toledo, V. M. & Bassols, N. B. (La Memoria Biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales, Barcelona, Icaria ed., 2008.
- UFAL - Universidade Federal de Alagoas. (2009). Transparência. Projeto REUNI UFAL.
- UFAL-Campus do Sertão (2022). Relatório de gestão do exercício 2021. Planejamento para 2022. Delmiro Gouveia-AL.