XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima, 2019.

# Negociaciones, resistencia y validación: Una aproximación horizontal a las metodologías en la investigación educativa (IE).

Myrna Carolina Huerta Vega.

Cita:

Myrna Carolina Huerta Vega (2019). *Negociaciones, resistencia y validación: Una aproximación horizontal a las metodologías en la investigación educativa (IE). XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-030/1634

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de* acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

# Negociaciones, resistencia y validación: Una aproximación horizontal a las metodologías en la investigación educativa (IE)[1]

Myrna Carolina Huerta Vega[2]

**Resumen**

¿Qué puede arrojar la horizontalidad metodológicamente con respecto a las investigaciones dentro del campo educativo?, ¿Cómo se desarrollan las condiciones para la horizontalidad?,

¿Cómo se construye la igualdad discursiva?, ¿Cómo se valida el conocimiento a partir de la aplicación de metodologías horizontales en la IE? Estas preguntas son la base de esta ponencia. El campo de la investigación educativa en nuestro país no considera que el aprendizaje trasciende a la enseñanza, puesto que aprender no depende exclusivamente de quien planea su cumplimiento, funcionamiento y evaluación, sino de los actores involucrados, dejando espacios a las apropiaciones, resistencias y lógicas de la transmisión y apropiación de saberes y conocimientos propios de la educación como lo proponen las metodologías horizontales. Desde esta perspectiva alcanzamos a plantearnos qué quieren y/o necesitan aprender los otros. O aún más, preguntar qué quieren comunicar y desde dónde. Este es el objetivo general de este artículo.

**Palabras clave**

*Metodologías, Investigación educativa, evaluación*

**Abstract**

What can horizontality throw methodologically with respect to research within the field of education? How do conditions for horizontality develop? How is discursive equality constructed? How is knowledge validated based on the application of horizontal methodologies in the IE? These questions are the basis of this paper. The field of educational research in our country does not consider that learning transcends teaching, since learning does not depend exclusively on who plans its fulfillment, functioning and evaluation, but on the actors involved, leaving space for appropriations, resistances and logics of the transmission and appropriation of knowledge and knowledge specific to education as proposed by horizontal methodologies. From this perspective we reach to ask ourselves what they want and / or the others need to learn. Or even more, ask what they want to communicate and from where. This is the general objective of this article.

**El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y la educación en salud intercultural**

Mediante la lectura de los estados de conocimiento publicados por el Comie se identificó la falta de una concepción multidisciplinar sobre los ejes temáticos relacionados con educación y la salud intercultural. Esto ayudó a reunir los suficientes indicios para reconocer la emergencia del tema dentro del campo de la investigación educativa (IE).

| TEMÁTICA | | NÚMERO DE ARTÍCULOS | PORCENTAJE |
|---|---|---|---|
| DERECHO A LA EDUCACIÓN | 34 | | 4.11% |
| FAMILIA Y EDUCACIÓN | 183 | | 22.1% |
| APRENDIZAJES Y SABERES EN ORGANIZACIONES CIVILES | 89 | | 10.7% |
| EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS | 257 | | 31.1% |
| EDUCACIÓN, TRABAJO Y EMPLEO | 263 | | 31.8% |
| TOTAL= | **826** | | **100%** |

*Tabla 1.*
*"Educación, desigualdad y alternativas de inclusión".*
*Elaboración de la autora basada en el estado de conocimiento coordinado por Salinas (2013).*

En los dos volúmenes, el primero coordinado por Salinas (2013), y el segundo por Dietz, Bertely y Díaz (2013), se puede apreciar que durante más de dos décadas la perspectiva de los investigadores que participan en el Comie (1993-2013) han abordado el tema de la salud desde una perspectiva limitada y al mismo tiempo separada de la educación intercultural, pues los estudios se centran en la educación formal, y desde esta visión es difícil ampliar la mirada hacia otros ángulos sobre las formas de enseñar y aprender. Los dos volúmenes que, se supone, abordan la educación en contextos interculturales, no muestran una preocupación por el tema de salud ni las formas en que se educa en distintos contextos culturales. Por una parte, en el estado de conocimiento titulado *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión* (Salinas, 2013), se estudia la salud y su relación con la educación como medidas preventivas de control natal, violencia, adicciones y accidentes en comunidades indígenas con una visión colonizadora

Entretanto, en el volumen referente a *Multiculturalismo y educación* (Bertely, 2003; Bertely, Dietz, Díaz, 2013), el tema de salud es inexistente.

Anexo 2: Tabla 2

Desde la década de los noventa, el Comie centra sus estudios sólo en la educación formal. Se reportan indicios de apropiación local de la escolarización pública en México y se impulsa la incorporación de nuevos agentes de intermediación, organizaciones no gubernamentales y nuevas fuentes de financiamiento (Bertely, 2003). Por tanto, desde esta perspectiva es difícil entender que existen otras formas de enseñar y de aprender. Desde esa posición, los estudios expuestos por el Comie no alcanzan a plantearse qué quieren o necesitan aprender los otros. O, aún menos posible, preguntarles a las etnias latinoamericanas qué quieren que se les enseñe y, por consiguiente, qué quieren aprender.

Hasta ahora, como se refleja en los estudios analizados por el Comie, el campo de la investigación educativa en nuestro país no considera que el aprendizaje trasciende a la enseñanza, puesto que aprender no depende exclusivamente de quien planea su cumplimiento, funcionamiento y evaluación, sino de los actores involucrados, dejando espacios a las apropiaciones, resistencias y lógicas de la transmisión y apropiación de saberes y conocimientos propios de la educación en salud intercultural.

**La investigación educativa y las metodologías horizontales**

Si bien es cierto, que las obras publicadas por el Comie son trascendentales para la investigación educativa (IE), será necesario identificar y analizar otras fuentes que desde distintas miradas han abordado la educación en salud intercultural a partir de otros campos de estudio. La perspectiva multidisciplinar que se incluye en este apartado aporta a la comprensión de la educación en salud desde procesos de socialización, transmisión y formación cultural hasta los impactos de la globalización y la modernidad en las formas de entender la salud y sus métodos de enseñanza-aprendizaje.

La comparación entre diferentes formas de enseñar y de aprender (educación formal, no formal, informal, experiencias de vida) ha permitido identificar cambios importantes en lo que a educación intercultural se refiere. A pesar de las características

particulares que asume el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada país y en cada región, es posible distinguir diferentes rutas para abordar el tema que se corresponde —*grosso modo*— con la puesta en práctica del modelo educativo llamado “intercultural”, en donde presentan rasgos singulares en cuanto a las formas de entender y aplicar este

concepto en la educación.

En este sentido, abundan los trabajos que ponen a la educación intercultural bilingüe (EIB) en el centro, tal como lo hace el Comie (1993-2013). Sin embargo, existen una serie de estudios que documentan que la educación intercultural va más allá de la educación formal, en donde, desde otros tipos de procesos educativos —como lo son la educación no formal, informal y experiencias de vida— son valorados por las etnias latinoamericanas como parte importante dentro de sus contextos educativos.

Así, en la investigación horizontal se debe asumir un posicionamiento epistemológico. Cuando hablo de posicionamientos epistemológicos me refiero al conjunto de presupuestos desde los que se están apropiando las relaciones entre:

1) El investigador.

2) La realidad investigada.

3) El conocimiento producido.

Esto supone la orientación, vigilancia crítica y reflexividad del proceso de investigación, además de hacer evidentes las operaciones para construir los conocimientos que se espera obtener. Asumir una postura epistemológica es imprescindible, por las exigencias de clarificar la visión que tengo sobre la realidad que se investiga y el tipo de relación resultante de los vínculos que se establecen con ella (Vasilachis, 2006).

Es así como la propuesta metodológica basada en la horizontalidad manifiesta una ruptura con la posición epistemológica precedente de mirar sin ser mirado o la posibilidad de la objetividad de la mirada y, en este sentido, Corona (2012) propone, con esta metodología, exactamente lo contrario. No se trata de poner en el centro a las culturas y admitir que son distintas para resolver los problemas de la horizontalidad, dado que no se discrimina ninguna cultura por ser diferente, sino que se trata de aceptar que es la propia discriminación la que construye las diferencias al nombrar a los “diferentes” y caracterizarlos. En esta investigación no se intenta rescatar epistemologías originarias, dar voz o hablar por los otros, dado que las esencias culturales son en realidad construcciones discursivas hegemónicas que buscan clasificar, jerarquizar o excluir a los considerados naturalmente distintos al tiempo que son definidos por el discurso del otro.

El interés por las metodologías horizontales que se centran en sujetos en permanente apropiación. Si bien esta propuesta plantea una visión conceptual radicalmente contraria a las que se basan en las tradicionales dicotomías que separaban al sujeto del objeto o

a lo objetivo de lo subjetivo, en realidad tiene su propia historicidad y sustento epistemológico. Una de estas premisas históricas se encuentra en las reflexiones sobre la visión colonizadora en los procesos de apropiación de conocimiento.

La propuesta de las metodologías horizontales no es únicamente una discusión sobre la dimensión metodológica en la investigación social, sino una propuesta para repensar los procesos de producción de conocimiento en las ciencias sociales y culturales poniendo especial énfasis en dos aspectos: el diálogo como condición central en la investigación y la horizontalidad como perspectiva epistemológica.

**Negociaciones, resistencia y validación: Una aproximación horizontal en las metodologías en la investigación educativa (IE) en una comunidad piaroa en Venezuela**

La validación en las metodologías horizontales debe ser congruente con la posición política que se mantiene, además de ser rigurosa con el proceso de producción de conocimiento desde esta vía. Considero que parte importante para validar el conocimiento desde lo horizontal son el diálogo y la reciprocidad, y no desde la distancia de la academia, sino de forma directa con los propios sujetos. La validación debe ser otorgada por parte de los protagonistas de la investigación, en este caso, la comunidad piaroa.

La validación debe de estar presente en todo momento durante el proceso y no sólo como parte final de la investigación. Esto tiene que ver con el dar y recibir, en mi caso, la validación ha estado presente en todo momento; inició cuando me presenté con los piaroas para explicarles claramente lo que pretendía, lo que yo les demandaba y lo que ellos me demandaron a mí. Las metodologías horizontales exigen encuentros así, de tú a tú. Así se inició la horizontalidad.

El ser horizontal permitió llegar a la comunidad explicando que no era mi interés iniciarme como chamán ni pretendía dirigir ceremonias de yopo en Guadalajara como los turistas que pagan mil dólares por el rito de iniciación y la yopera. Tampoco podía pagar los 600 dólares por semana que piden a los turistas por hospedarse en la churuata[3]. Aclaré que yo estaba ahí como investigadora y que podía tomar su planta sagrada (*ñua* o yopo) y reafirmé mi compromiso de construir una escuela en y para la comunidad, como ellos me lo demandaron. Como parte de las negociaciones.

El arreglo al que he llegado con la comunidad piaroa, la figura del traductor tiene la aprobación de la comunidad para hablar en su nombre y en ausencia del abuelo. Su hijo Rufino, quien habla poco español, seguirá dándome la autorización para continuar con

este estudio, y les da autoridad a las antropólogas Rommy Durán y Marielena Morales, quienes mantienen cercanía con la comunidad, para revisar el trabajo, al igual que David,[4] nieto del abuelo Bolívar, para también asistirme en caso de tener dudas o traducir o explicar partes de sus rituales o términos dentro de su lengua materna.

Es así como mi relación como investigadora coincide con lo propuesto por Corona cuando explica:

Mi relación como investigadora en la sierra wirárika es recíproca, pero no se define económicamente, ni crea un nexo simbólico para integrarme a su comunidad, ni se guía por rituales propios. En la propuesta metodológica que propongo, desde un vínculo creado a partir de la exposición explícita de mis objetivos y sus necesidades, aparece una posibilidad de que mi intervención tenga como finalidad la autonomía de las propias miradas. Con transparencia y de forma directa, ambos planteamos nuestras metas, inquietudes, problemas y necesidades (2012: 96).

**La narración del trabajo de campo y la horizontalidad**

La experiencia muestra que no hay normas categóricas para realizar el trabajo de campo. Se trata de crear una situación de transformación permanente, de intercambio constante, casi de experiencia lúdica entre la memoria, la voluntad de hablar, los olvidos inconscientes y bloqueos voluntarios, y, sobre todo, los silencios: momentos de reencuentro con la memoria y con uno mismo. Considerando estas circunstancias, inicié el trabajo de campo.

En mayo de 2015 realicé mi primera inmersión al campo con la comunidad, la dinámica del trabajo de campo se basa en veintiún días. Sin embargo, ayudó el que fuera ya mi segunda visita; la primera ocurrió en 2012, porque ya tanto ellos como yo nos identificábamos. Al estar en la comunidad pude trabajar de manera fina en las áreas temáticas, aunque siempre es diferente la forma de trabajar en cada contexto. Lo más importante para mí fue tener muy claro el objetivo, y la guía de conversaciones fue determinante.

La presencia de los traductores como representantes legítimos de la comunidad fue clave para adentrarme en este grupo social, pero ahora como investigadora. *Karü o Linda,* como ellos me nombran, ahora no iba de turista, y esa aclaración fue básica para que ellos tomaran decisiones importantes sobre el cómo se me iba a tratar durante mi estancia. Por ejemplo, no me cobraron la cuota que ellos establecen a los visitantes, sólo hice una aportación, que para ellos significó el reconocimiento a su comunidad. En esta ocasión me hablaron de su historia y me llevaron a espacios que ellos consideran

sagrados y que no le son permitidos a los “turistas”. Accedieron a que conversara y grabara al *cha’no,* o abuelo Bolívar, y se me autorizó para hablar con Gabriel de manera libre, sin supervisión de los traductores. Además, podía grabarlo y fotografiarlo, siempre y cuando él quisiera. Esto fue gracias al rito de iniciación, por así llamarlo. Tomé su medicina sagrada el primer día de mi llegada. Así pude establecer el diálogo, y a partir de ahí ellos decidieron cómo intervendría en su comunidad.

Así improvisé una ruta de interacción para acercarme a los personajes clave en mi trabajo: los médicos del ambulatorio y la profesora de Gabriel, además de los miembros de la comunidad. Así, conocí a Eddy,[5] bisnieto de los abuelos, quien me ayudó no solo a explicarme cómo funcionan los ambulatorios y la escuela, sino que fue mi guía en la parte baja de la comunidad, que es donde se encuentran ambas instituciones, además de que él se llevaba mi celular para cargarlo, porque en su casa sí había energía eléctrica, y me ayudó a tomar fotografías. Mi relación con él contribuyó para que su mamá hablara conmigo sobre los problemas y tensiones existentes en la familia.

Esto es importante, porque donde viven los abuelos no se habla de problemas. Todos cuidan la imagen de la comunidad. Sin embargo, durante mi estancia identifiqué un conflicto, pero no sabía de qué se trataba hasta que Eddy y su mamá lo hablaron conmigo:

Nosotros, mis hijos y yo, no subimos con los abuelos porque no nos quieren. Sólo va mi esposo, porque él quiere y gusta de ayudar al abuelo y se ha ganado el hacer el capi, el abuelo confía en él y deja que le ayude. Pero a nosotros no nos gusta y, ahora con el problema de que mi hija mayor Lady está embarazada del hijo de mi tío, del hermano de mi mamá. …Yo estoy enojada, mi hija estaba estudiando, ella me decepcionó. ¿Por qué con él?

> *Y nosotros no podemos subir porque ahora mi tío y sus hijos cuidan de los abuelos y cuando vamos hablan de nosotros a espaldas. Yo no quiero subir porque no quiero ver a mi hija ahí (Rosa, mamá de Eddy)*

Este problema permeó mi estancia, ya que cuando yo bajaba me decían: “Cuidado con Rosa, ella dice cosas que no son verdad…” (Winnia, traductora). De hecho, si alguien visitaba a los abuelos y quería llevar regalos a la familia de Rosa, tenía que ir a escondidas. Al igual que si hablaba con Anna, hermana de Rosa, debía de ser cuidadosa, porque ella era mal vista en la comunidad por tener a sus dos hijos de diferentes padres y además criollos. Sin embargo, Anna aceptó conversar y subió a la comunidad con sus hijos para hablar conmigo, a pesar de la tensión que se sentía con

su presencia. Esta relación con las dos ayudó a que David, hermano de Anna y Rosa, se acercara conmigo, y él me acompañaba a visitar a sus hermanas. Esto sirvió, ya que él sí es bien recibido con los abuelos, porque tiene un nivel jerárquico en la comunidad, pues él y Eliks, uno de los traductores, así como Rufino, hijo de los abuelos y Heriberto, esposo de Anna, son quienes tienen la autorización del abuelo para dar la medicina en su ausencia o cuando él se los solicite. Gracias a David pude recorrer sin problemas ese espacio de 15 minutos caminando que une, pero que, al mismo tiempo, separa a los abuelos del resto de su familia que vive en la comunidad. A continuación, expongo un esquema que representa los niveles jerárquicos en la comunidad.

Durante los recorridos de Alto Carinagua a Gavilán, comunidad donde vive la hija del abuelo, que es donde se encuentra el lugar sagrado para recolectar la palma, conversé con las antropólogas. Durante dos horas de viaje ellas se mostraron cuidadosas y reservadas, porque no son familia, pero pertenecen a la comunidad y evitan chismes y problemas. Por ejemplo, Marielena, quien da clases en la universidad a los nietos de los abuelos, sostuvo una relación amorosa con David, y aunque ya no son pareja, ella sigue visitando los fines de semana a los abuelos, además de ayudarlos con trámites legales, como sacar pasaporte, legalizar títulos académicos o escribir correos electrónicos a los amigos de la comunidad que vivimos lejos de Venezuela. Por su parte, Rommy, quien, como Marielena, hizo su tesis sobre la comunidad, es esposa de Gregory, un criollo que tiene la confianza de los abuelos no sólo para participar en las ceremonias, sino para ayudarlos con las finanzas. Él es quien muchas veces responde los correos y organiza la agenda de los abuelos en relación con los turistas. Ambas me ayudaron a entender relaciones de parentesco y aclararme términos sobre sus ceremonias y rituales.

Fue así como la red de contacto empezó a formarse de manera espontánea, cuidando siempre mi palabra para no contar lo que me decían unos de los otros y viceversa. Mi cumpleaños 36 lo celebré a lo huottöjä; les pedí a Gregory y a Rommy[6] que me ayudaran a organizar una pequeña fiesta con la comunidad. Ellos compraron pollos, alimento que se come solo en ocasiones especiales, no sólo por su precio, sino porque el abuelo dice que mucho pollo te hace pato (homosexual). También hubo torta –como ellos llaman al pastel-. El abuelo me regaló dos pollos y se invitó a toda la comunidad y amigos. Cocinamos diez pollos para que alcanzaran para todos. Las mujeres encargadas de la cocina prepararon una parte en caldo tradicional (pollo con yuca), los hombres cocinaron el resto a las brasas.

Durante la convivencia jugamos su juego tradicional, que consiste en formar un círculo

y con una pequeña pelota hecha de palma y algodón —que ellos dicen que es un cometa— nos lo lanzamos unos a otros y le pegamos con la mano, el reto consiste en no dejarla caer

—quiere decir que tú puedes enviar al universo tus deseos—. Todos jugamos después de comer, y de música de fondo estaba el *reggae* que tanto les gusta, mientras que algunos hombres jóvenes y el abuelo fumaban *akureva* (mariguana).

De esta manera transcurría mi estancia mientras Gabriel me acompañaba en todo momento, porque además de prestarle mi celular, hicimos un trato: yo le dejaría mi IPhone si él a cambio me daba tabacos y yopo. Desde entonces no se separaba de mí recordando lo prometido, aunque al final alguien robó el IPhone, pero los abuelos respetaron el trato y me entregaron tabacos, yopo, agua sagrada, miel rezada y tuipai, pero yo me quedé triste porque no pude dárselo a Gabriel, como había prometido. Además, le gustaba grabarse cantando canciones de reguetón en mi grabadora digital. Así que él y yo jugábamos a que él era famoso y yo era reportera, y otras veces me pedía que fuera su fan. Aprovechaba el juego de ser reportera para preguntarle sobre su vida y lo que para él significaba seguir con la herencia chamánica. Otras veces me invitaba a sus lugares secretos y caminábamos 45 minutos hasta llegar a una cascada imponente, en donde se podía jugar como si fuera un tobogán. Pasábamos ahí la tarde, sentados en las rocas, mientras a nuestra espalda caía la cascada. Gabriel me contaba sus sueños y sus miedos: “Tengo miedo de que muera *cha’no,* ya está viejo si él muere yo ponerme triste” (Gabriel).

Así me gané el título de su “amiga especial”, y me presentaba con su madrastra y con su padre. Especial, según él, porque no soy niña, pero tampoco soy grande, porque si aún juego, eso significa que no he crecido lo suficiente. Esto es una coincidencia con lo que Marco también decía de mí, acerca de mi edad y mi relación con el juego. Gabriel obligó a sus padres a que me regalaran un collar, y él me regaló otro que él mismo hizo. Así se convirtió en mi compañero de viaje. Cuando me invitaban a pasear por barco hacia la Autana (lugar sagrado para la comunidad, porque según su historia es el origen del mundo), le autorizaban ir conmigo. A partir de mi relación con los niños como mis sujetos de estudio se produjo una transformación en ellos y en mí. Pude entender esa idea de poner nuestras identidades en evanescencia (Bolívar Echeverría, 2006). Ni ellos fueron adultos ni yo fui niña. Ellos me demandan a mí y yo a ellos, la expresividad se manifestaba a través del juego. Durante este acompañamiento estuvieron presentes varias formas de participación de los niños en sus actividades cotidianas y sus

relaciones familiares en donde yo era lejana, porque no vivía en la comunidad de Gabriel, ni en casa de Marco, pero cercana por mi permanencia en estos periodos de tiempo. Trabajar desde este marco de relaciones me permitió abstraerme y observar, desde una perspectiva diferente, los intereses e intercambios de los adultos que influyen en los niños con sus formas de aprender y construir saberes y conocimientos en ambos contextos.

**Notas**

[1] Ponencia presentada en el eje temático número 17. Teorías y Metodologías de las Ciencias Sociales del VI Congreso Nacional de Ciencias Sociales *Las ciencias sociales y la agenda nacional* organizado por el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A.C, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y El Colegio de San Luis, A.C. Centro Cultural Universitario Bicentenario, San Luis Potosí, SLP, del 19 al 23 de marzo de 2018. [Plantas sagradas; cosmovisiones; espiritualidad; religión; cultura]

[2] Doctora en Educación. Universidad de Guadalajara. Líneas de investigación: educación en salud; plantas sagradas; metodologías horizontales e infancia. karolinahuerta@hotmail.com

[3] Casa tradicional en forma circular construida de palma en donde duermen los miembros de la comunidad.

[4] Es importante comentar que todo documento que presento en cada uno de los coloquios realizados semestralmente son revisados por Rommy Durán, Marielena Morales, David Bolívar y Eliks Bolívar, quienes dan el visto bueno como representantes de la comunidad. En el caso de la familia mestiza, no lo consideraron necesario; prefieren leer el documento final.

[5] Pareja de mestizos que conviven c on la comunidad. Gregory trabaja con la comunidad y apoya en aspectos de comunicación con los tutistas vía mail y Rommy, es antropologa y apoya de igual manera a la comunidad.

Anexo 1

| Temático | Número de artículos | Porcentaje |
|---|---|---|
| 1. Políticas públicas en educación Indígena e Intercultural. | 4 | 4.87% |
| 2.Formación de maestros para la educación indígena e | 7 | 8.53% |

| | | |
|---|---|---|
| Intercultural. | | |
| 3.Lengua, cultura y educación bilingüe. | 3 | 3.65% |
| 4.Infancia y Juventud indígenas | 7 | 8.53% |
| 5.Escolarización Indígena en Contextos urbanos y De migración. | 3 | 3.65% |
| 6.Escolaridad de la Población indígena Jornalera agrícola Migrante. | 4 | 4.87% |
| 7.Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. | 11 | 13.41 |
| 8.Universidades interculturales en México | 7 | 8.53% |
| 9.Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. | 7 | 8.53% |
| 10. Movimientos descoloniales en américa latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. autonomía, territorio y educación propia. | 18 | 21.95% |
| 11. Epistemologías indígenas e integridad sociedad naturaleza en educación intercultural. | 5 | 6.097% |
| 12.Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular. | 6 | 7.31% |
| Total | 82 | 100 |

*Tabla 2. "Multiculturalismo y Educación". Elaboración de la autora basada en el estado de conocimiento coordinado por Dietz, Bertely y Díaz (2013).*

**Referencias**

Corona, Sarah y Carmen de la Peza (coords.), (2002) *Educación indígena. En torno a la interculturalidad,* Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México.

Corona, Sarah y otras voces (2007) *Entre voces…fragmentos de educación "entrecultural".* Guadalajara: Universidad de Guadalajara

Corona, Sarah y Kalmeier, Olaf (2012) En diálogo. Metodologías horizonateles en ciencias sociales y culturales. España: Gedisa.

Corona, Sarah y Salvador, A. (2002) Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixárika. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Suárez, Hugo José (2003) *La Transformación del sentido. Sociología de las estructuras simbólicas.* La Paz: Muela del Diablo.

Vasilachis, Irene (Coord) (2006) Estrategias *de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.