

EXTENSIÓN INNOVADORA Y FORMACIÓN DOCENTE INDÍGENA: UN MODELO CONCEPTUAL PARA EL DIÁLOGO DE SABERES Y EL DESARROLLO RURAL SOSTENIBLEⁱ

INNOVATIVE EXTENSION AND INDIGENOUS TEACHER TRAINING: A CONCEPTUAL MODEL FOR THE DIALOGUE OF KNOWLEDGES AND SUSTAINABLE RURAL DEVELOPMENT

EXTENSÃO INOVADORA E FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA: UM MODELO CONCEITUAL PARA O DIÁLOGO DE SABERES E O DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL

 Wilson João Zonin¹

 Samuel Felipe Weirich²

1. Ingeniero Agrónomo (UFSM). Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo (PPGDMADE/UFPR). Coordinador del Programa de Posgrado en Desarrollo Rural Sostenible de la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (PPGDRS/UNIOESTE). Correo electrónico: wzonin@yahoo.com.br.
2. Licenciado en Derecho (PUCPR). Abogado. Estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Desarrollo Rural Sostenible de la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (PPGDRS/UNIOESTE). Correo electrónico: advocaciaweirich@hotmail.com.

RESUMEN: La formación de docentes indígenas en programas de posgrado requiere propuestas que articulen sostenibilidad, interculturalidad y reconocimiento de los saberes territoriales. Este estudio construye una fundamentación teórico-conceptual para la asignatura Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible, prevista en el Proyecto de Cooperación Interinstitucional entre la UNIOESTE y la UNIBOL Guaraní. Se trata de un estudio cualitativo y propositivo, basado en una revisión bibliográfica analítica y en el examen de documentos institucionales. El análisis articula aportes de la educación dialógica, la decolonialidad, la interculturalidad crítica, la ecología de saberes, el pensamiento complejo, la racionalidad ambiental, la agroecología y el Buen Vivir. Como resultado, se propone un modelo conceptual organizado en cinco dimensiones interdependientes: epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural. El modelo ofrece un marco inicial para la planificación de procesos formativos orientados por la justicia cognitiva, la coproducción de conocimientos y el desarrollo rural sostenible. Debido a su carácter teórico y a la ausencia de datos sobre la implementación de la asignatura, deberá ser discutido, revisado y validado participativamente con los docentes y las comunidades vinculadas al proyecto.

Palabras clave: extensión universitaria; formación docente indígena; desarrollo rural sostenible; interculturalidad crítica; ecología de saberes.

ABSTRACT: The training of indigenous teachers in postgraduate programs requires proposals that articulate sustainability, interculturality and recognition of territorial knowledge. This study builds a theoretical-conceptual foundation for the Innovative Extension for Sustainable Rural Development assignment, foreseen in the Interinstitutional Cooperation Project between UNIOESTE and UNIBOL Guaraní. This is a qualitative and propositional study, based on an analytical bibliographic review and examination of institutional documents. The analysis articulates contributions from dialogic education, decoloniality, critical interculturality, ecology of knowledge, complex thinking, environmental rationality, agroecology and Good Living. As a result, a conceptual model organized into five interdependent dimensions is proposed: epistemological, pedagogical, territorial, socio-environmental and intercultural. The model offers an initial framework for the planning of training processes guided by cognitive justice, the co-production of knowledge and sustainable rural development. Due to its theoretical character and lack of data on the implementation of the assignment, it must be discussed, revised and validated participatively with teachers and communities linked to the project.

Keywords: university extension; indigenous teacher training; sustainable rural development; critical interculturality; ecology of knowledge.

RESUMO: A formação de professores indígenas em programas de pós-graduação exige propostas que articulem sustentabilidade, interculturalidade e reconhecimento dos saberes territoriais. Este estudo constrói fundamentação teórico-conceitual para a disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável, prevista no Projeto de Cooperação Interinstitucional entre UNIOESTE e UNIBOL Guaraní. Trata-se de um estudo qualitativo e proposital, baseado em revisão bibliográfica analítica e exame de documentos institucionais. A análise articula contribuições da educação dialógica, da decolonialidade, da interculturalidade crítica, da ecologia de saberes, do pensamento complexo, da racionalidade ambiental, da agroecologia e do Bem Viver. Como resultado, propõe-se um modelo conceitual organizado em cinco dimensões interdependentes: epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural. O modelo oferece um quadro inicial para planejar processos de formação orientados pela justiça cognitiva, pela coprodução de conhecimento e pelo desenvolvimento rural sustentável. Devido ao seu caráter teórico e à ausência de dados sobre a implementação da disciplina, ela deve ser discutida, revisada e validada de forma participativa com professores e comunidades vinculadas ao projeto.

Palavras-chave: extensão universitária; formação docente indígena; desenvolvimento rural sustentável; interculturalidade crítica; ecologia de saberes.

Recebido em: 21/07/2026

Aprovado em: 05/08/2026



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introducción

El Proyecto de Cooperación Interinstitucional (PCI/MINTER) establecido entre el Programa de Posgrado en Desarrollo Rural Sostenible (PPGDRS) de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) y la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “*Apiaguaiki Tüpa*” (UNIBOL Guaraní) constituye una iniciativa de cooperación académica orientada a la formación de docentes indígenas en desarrollo rural sostenible. Más que promover la movilidad entre instituciones, el proyecto busca fortalecer la producción científica, la cooperación internacional y la formación de investigadores comprometidos con los desafíos territoriales, sociales, culturales y ambientales desde una perspectiva intercultural.

En este marco, la asignatura Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible desempeña un papel estratégico en la formación de la primera cohorte especial del PCI/MINTER, integrada por veinte docentes indígenas pertenecientes al pueblo guaraní y a otros pueblos de las Tierras Bajas bolivianas. Más que un componente curricular, la asignatura concibe la extensión universitaria como un proceso de articulación entre enseñanza, investigación y extensión, sustentado en el diálogo entre la universidad y la sociedad, la construcción conjunta del conocimiento y el reconocimiento de los territorios como espacios de aprendizaje. Como señalan Zonin et al. (2026), esta propuesta articula referentes teóricos y experiencias pedagógicas desarrolladas en el PPGDRS entre 2012 y 2016, favoreciendo procesos de aprendizaje contextualizados. En el contexto del PCI/MINTER, esta experiencia adquiere una dimensión intercultural al reconocer los territorios indígenas como espacios de producción de conocimientos, innovación social y construcción colectiva de alternativas para el desarrollo territorial sostenible.

La propuesta parte del reconocimiento de que los docentes de la UNIBOL Guaraní ingresan al posgrado con conocimientos contruidos históricamente en sus territorios, vinculados a la organización comunitaria, las lenguas originarias, las prácticas productivas, la cultura, la espiritualidad y el manejo de la biodiversidad. En consecuencia, la formación académica no pretende sustituir estos conocimientos por referentes científicos de tradición occidental, sino propiciar un diálogo entre diferentes racionalidades y formas de producir conocimiento.

Diversos campos teóricos ofrecen aportes para esta reflexión. La educación dialógica, la decolonialidad, la interculturalidad crítica, la ecología de saberes, el pensamiento complejo, la racionalidad ambiental, la agroecología y el Buen Vivir han contribuido a replantear las relaciones entre universidad, territorio, sostenibilidad y producción de conocimientos (Freire, 1983; 1996; Quijano, 2005; Santos, 2007; Walsh, 2013; Morin, 2000; Leff, 2006; Altieri, 2012; Acosta, 2016). Aunque estos enfoques responden a tradiciones teóricas diferentes, coinciden en cuestionar la producción unilateral del conocimiento y en reconocer la importancia del diálogo entre distintas racionalidades.

Estudios desarrollados con comunidades Avá-Guaraní refuerzan la pertinencia de este enfoque. Nascimento et al. (2026) muestran que los Sistemas Guaraníes de Producción Agroecológica (SGPA) articulan agroecología, soberanía alimentaria, organización comunitaria, espiritualidad y territorialidad, evidenciando que estos elementos forman parte de los procesos educativos y del desarrollo rural sostenible. Estas experiencias ponen de relieve la necesidad de propuestas formativas capaces de reconocer la diversidad de saberes presentes en los territorios indígenas.

En el PPGDRS, esta perspectiva se expresa en la propuesta de Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible, concebida como un proceso permanente de interacción entre la universidad y la sociedad, basado en la interdisciplinariedad, la participación social y la construcción de respuestas

contextualizadas a los desafíos del desarrollo rural sostenible (Zonin et al., 2023; 2026). No obstante, dicha propuesta fue desarrollada originalmente a partir de experiencias de extensión realizadas en el oeste del estado de Paraná y no abordó específicamente los desafíos de la formación docente indígena en programas internacionales de cooperación académica.

En el corpus bibliográfico consultado no se identificó un modelo que articulara de manera sistemática los aportes de la educación dialógica, la decolonialidad, la interculturalidad crítica, la ecología de saberes, la racionalidad ambiental, la agroecología y el Buen Vivir para orientar procesos de formación docente indígena en programas interculturales de posgrado. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de desarrollar un marco conceptual que permita integrar estos referentes en un contexto de cooperación académica internacional.

A partir de este problema, el estudio plantea la siguiente pregunta: ¿cómo articular la educación dialógica, la decolonialidad, la interculturalidad crítica, la ecología de saberes, la racionalidad ambiental, la agroecología y el Buen Vivir en un modelo conceptual que oriente la asignatura Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible en la formación de docentes indígenas?

Con base en esta pregunta, el artículo tiene como objetivo construir y discutir un modelo teórico-conceptual para la asignatura Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible, orientado a la formación docente indígena en el marco del PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní. El modelo propuesto se deriva de una revisión bibliográfica analítica y del examen de documentos institucionales, y ofrece un marco conceptual inicial para apoyar la planificación de procesos formativos interculturales.

Metodología

El presente estudio corresponde a un ensayo teórico-conceptual, de enfoque cualitativo y carácter propositivo, desarrollado mediante investigación bibliográfica y documental. Su objetivo consiste en construir un modelo teórico-conceptual que contribuya a la organización de la asignatura Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible en el contexto del Proyecto de Cooperación Interinstitucional (PCI/MINTER) entre la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) y la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "*Apiaguaiki Tüpa*" (UNIBOL Guaraní).

La investigación documental comprendió el análisis del Plan de Enseñanza de la asignatura, aprobado por el Programa de Posgrado en Desarrollo Rural Sostenible (PPGDRS), así como de los materiales didácticos elaborados para su implementación, incluyendo presentaciones, referentes teóricos y orientaciones metodológicas. Estos documentos permitieron identificar los fundamentos pedagógicos y conceptuales de la propuesta formativa y analizar su adecuación al contexto intercultural del PCI/MINTER.

La revisión bibliográfica se desarrolló entre mayo y julio de 2026 mediante búsquedas en Google Scholar. Se optó por esta plataforma debido a su amplia cobertura interdisciplinaria y a su capacidad para recuperar artículos científicos, libros, capítulos de libros, tesis, disertaciones y documentos institucionales, materiales considerados fundamentales para los objetivos de este estudio. Considerando el carácter teórico-conceptual de la investigación, la revisión no tuvo como propósito realizar un mapeo bibliométrico o una revisión sistemática de la literatura, sino identificar referentes conceptuales relevantes para la construcción del modelo propuesto.

Las búsquedas se realizaron utilizando descriptores en portugués, español e inglés, de manera individual y combinada, entre ellos: Extensión Universitaria, Extensión Innovadora, Desarrollo Rural Sostenible, Formación Docente Indígena, Interculturalidad, Decolonialidad, Ecología de Saberes,

Pensamiento Complejo, Racionalidad Ambiental, Agroecología, Buen Vivir, Educación para el Desarrollo Sostenible y Sostenibilidad.

La búsqueda inicial recuperó aproximadamente 180 registros. Posteriormente, se eliminaron manualmente los registros duplicados y se procedió a la lectura de los títulos, resúmenes y palabras clave. Se excluyeron los trabajos cuyos títulos, resúmenes o palabras clave no presentaban relación directa con los ejes temáticos del estudio. Como resultado, se seleccionaron 34 publicaciones, además de dos documentos institucionales correspondientes al plan de enseñanza y al material didáctico de la asignatura.

La selección de las fuentes fue intencional y no exhaustiva. Se priorizaron obras fundacionales y estudios recientes que dialogaran directamente con la educación dialógica, la decolonialidad, la interculturalidad crítica, la ecología de saberes, el pensamiento complejo, la racionalidad ambiental, la agroecología y el Buen Vivir, considerados los principales referentes teóricos del estudio. Asimismo, se conservaron como referencias iniciales algunas obras incluidas en el plan de enseñanza de la asignatura por su relevancia para la propuesta pedagógica desarrollada en el PPGDRS. No se estableció un límite cronológico para las publicaciones, ya que el propósito fue integrar tanto referentes clásicos como investigaciones recientes pertinentes al problema analizado.

La literatura consultada en portugués, español e inglés fue analizada en su idioma original, procurando preservar el significado de los conceptos y evitar interpretaciones derivadas de procesos de traducción. Los conceptos identificados fueron registrados en matrices analíticas y comparados de manera interpretativa, con el fin de identificar convergencias, divergencias e interfaces entre los diferentes referentes teóricos. La incorporación de nuevas referencias se interrumpió cuando las obras analizadas dejaron de aportar categorías conceptuales relevantes para la construcción del modelo teórico-conceptual, alcanzándose una saturación teórica compatible con la naturaleza cualitativa y propositiva de la investigación.

El análisis permitió organizar la revisión en seis ejes analíticos: (i) extensión universitaria y construcción compartida del conocimiento; (ii) colonialidad, interculturalidad crítica y ecología de saberes; (iii) pensamiento complejo, racionalidad ambiental y sostenibilidad; (iv) agroecología, Buen Vivir y desarrollo rural sostenible; (v) formación docente indígena e internacionalización del posgrado; y (vi) fundamentos de la asignatura Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible en el contexto del PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní.

A partir de estos ejes se desarrolló una síntesis interpretativa destinada a identificar relaciones conceptuales entre los diferentes referentes teóricos. Como resultado de este proceso se propuso un modelo teórico-conceptual organizado en cinco dimensiones interdependientes —epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural—, entendidas como categorías analíticas elaboradas por los autores a partir de la revisión bibliográfica y documental, y no como una clasificación previamente establecida en la literatura.

Dado que la asignatura aún no había sido implementada al momento de realizar esta investigación, el estudio no incluyó datos empíricos derivados de su desarrollo. En consecuencia, no se realizaron observaciones de campo, entrevistas, registros de clase ni análisis de las percepciones de los docentes indígenas participantes del PCI/MINTER. El modelo presentado posee un carácter exclusivamente teórico-conceptual y constituye un marco analítico destinado a orientar la planificación de la asignatura y a servir de base para futuras investigaciones sobre su implementación, evaluación y perfeccionamiento.

Marco Teórico

Extensión universitaria, diálogo y construcción compartida del conocimiento

Una de las principales cuestiones que atraviesan la extensión universitaria contemporánea consiste en definir quién produce el conocimiento legítimo y cuál es el lugar de los saberes construidos en los territorios dentro de los procesos formativos. En este sentido, la extensión universitaria constituye, junto con la enseñanza y la investigación, una de las funciones sustantivas de la universidad, desempeñando un papel estratégico en la producción de conocimientos socialmente comprometidos y en el fortalecimiento de los vínculos entre la universidad y la sociedad. Lejos de concepciones asistencialistas, mercantilistas o difusionistas, la extensión se concibe como un proceso educativo, interdisciplinario, dialógico y transformador, fundamentado en la interacción entre diferentes sujetos, conocimientos y experiencias. Desde esta perspectiva, la producción del conocimiento deja de circunscribirse exclusivamente al ámbito académico e incorpora demandas, prácticas y formas de interpretar la realidad construidas en los territorios (FORPROEX, 2012).

Esta transformación trasciende la adopción de nuevas metodologías e implica una revisión de la propia concepción del conocimiento universitario. Silva, Campani y Negreiros (2020) sostienen que la innovación pedagógica requiere rupturas epistemológicas con modelos basados en la transmisión unilateral, la racionalidad técnica y la centralidad exclusiva del conocimiento científico. En consecuencia, la extensión favorece la articulación entre conocimientos académicos, experiencias sociales y prácticas culturales, contribuyendo al desarrollo de currículos más inclusivos e interculturales. En este sentido, la innovación no se limita a la incorporación de nuevas tecnologías o metodologías, sino que supone la redefinición de las relaciones entre docentes, estudiantes, comunidades y saberes.

La producción compartida del conocimiento encuentra uno de sus principales fundamentos en la obra de Paulo Freire (1983; 1996), quien cuestiona la concepción tradicional de la extensión basada en la transferencia unilateral de conocimientos y propone sustituirla por una relación dialógica entre sujetos históricos capaces de aprender, enseñar y transformar conjuntamente la realidad. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye mediante el diálogo, la problematización de la realidad y la praxis, entendida como la unidad entre reflexión y acción. En consecuencia, los agricultores familiares, las organizaciones comunitarias y los pueblos indígenas dejan de ser considerados receptores pasivos del conocimiento científico para ser reconocidos como sujetos que producen saberes y participan activamente en la construcción de los procesos educativos y territoriales.

La crítica freireana también pone de manifiesto que la extensión universitaria no constituye una práctica epistemológicamente neutra. Pereira et al. (2023) demuestran que puede asumir orientaciones asistencialistas, mercantilistas o emancipadoras, dependiendo de los proyectos de sociedad y de las concepciones educativas que la sustentan. Al analizar experiencias de la asignatura Extensión Innovadora desarrolladas con agricultores familiares del oeste del estado de Paraná, los autores articulan la extensión popular, la educación popular y la agroecología, comprendiendo los territorios como espacios educativos atravesados por disputas entre distintos modelos de producción, consumo y desarrollo rural. En este contexto, la construcción compartida del conocimiento no representa un encuentro armonioso entre saberes, sino un proceso marcado por conflictos, negociaciones y diferentes proyectos de sociedad.

Una perspectiva complementaria es desarrollada por Orlando Fals Borda (1987) mediante la Investigación-Acción Participativa. A diferencia del énfasis pedagógico de Freire, Fals Borda centra su

reflexión en la investigación participativa como estrategia de producción de conocimiento socialmente comprometido, defendiendo la participación de las comunidades en la definición de los problemas, la producción de la información, la interpretación de los resultados y la construcción de soluciones. Aunque ambos autores cuestionan las relaciones verticales de producción del conocimiento, sus planteamientos responden a tradiciones teóricas, objetos de análisis y finalidades diferentes. En este estudio, su articulación constituye una opción interpretativa orientada a comprender la extensión universitaria como un espacio simultáneo de formación, investigación y acción territorial.

La comunicación constituye igualmente un componente esencial de los procesos extensionistas. Para Bordenave (1988), la comunicación rural no consiste en la transmisión vertical de información, sino en un proceso participativo capaz de fortalecer la organización comunitaria, el aprendizaje colectivo y la construcción compartida de respuestas a los problemas presentes en los territorios. Esta perspectiva aproxima comunicación, participación y desarrollo rural, reforzando la concepción de los sujetos como protagonistas de la producción y circulación del conocimiento.

Sin embargo, el diálogo de saberes no puede reducirse a la simple incorporación de conocimientos tradicionales al ámbito universitario. El-Hani (2022) sostiene que la educación intercultural exige reconocer las diferencias epistemológicas, analizar las asimetrías de poder y promover procesos de traducción intercultural que no reduzcan los conocimientos de otros grupos sociales a las categorías de la ciencia académica. Desde esta perspectiva, la traducción intercultural no implica asimilación, sino la construcción de nuevos significados capaces de transformar a todos los participantes del proceso de diálogo.

Esta discusión es profundizada por Leff (2009), para quien el diálogo de saberes trasciende el intercambio de conocimientos y representa el encuentro entre sujetos constituidos por diferentes historias, identidades y racionalidades culturales. El autor sostiene que el saber ambiental emerge de las relaciones entre naturaleza, cultura, territorio, poder y alteridad, cuestionando la racionalidad instrumental que fragmenta la realidad y subordina otras formas de conocimiento. En consecuencia, dialogar no significa eliminar las diferencias en busca de un consenso universal, sino reconocer la coexistencia de múltiples racionalidades y proyectos.

Las contribuciones de Freire (1983; 1996), Fals Borda (1987), Leff (2009), Silva, Campani y Negreiros (2020), El-Hani (2022) y Pereira et al. (2023) convergen en la crítica a las formas unilaterales de producción del conocimiento, aunque parten de problemas analíticos distintos. Freire privilegia la dimensión pedagógica de la emancipación; Fals Borda enfatiza la coproducción del conocimiento mediante la investigación participativa; Leff sitúa el diálogo de saberes en el campo de la racionalidad ambiental; El-Hani problematiza los límites de la traducción intercultural; Silva, Campani y Negreiros (2020) analizan la innovación pedagógica universitaria; y Pereira et al. examinan estas cuestiones desde la extensión popular y la agroecología. En este estudio, estas perspectivas se articulan a partir de sus interfaces conceptuales, entendidas como aportes complementarios para comprender la construcción compartida del conocimiento sin desconocer las especificidades epistemológicas de cada autor.

En el ámbito del Programa de Posgrado en Desarrollo Rural Sostenible (PPGDRS), estas contribuciones permiten interpretar la Extensión Innovadora como un proceso de aprendizaje territorial. Como señalan Zonin et al. (2023), Pereira et al. (2023) y Zonin et al. (2026), la inserción de los estudiantes en experiencias concretas favorece el diálogo entre los conocimientos científicos y los saberes producidos por agricultores familiares, cooperativas, organizaciones sociales y comunidades indígenas. No obstante, esta articulación no debe entenderse como una convergencia automática, sino como un proceso permanente de negociación entre diferentes racionalidades presentes en los territorios.

Así, la Extensión Innovadora no se caracteriza únicamente por la realización de actividades de campo ni por la aproximación física entre la universidad y la sociedad. Su principal potencial reside en la capacidad de cuestionar las jerarquías epistemológicas, reconocer múltiples formas de producción del conocimiento, reorganizar las prácticas pedagógicas y ampliar la participación de los distintos actores en los procesos formativos. En el contexto del PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní, esta propuesta constituye un referente teórico inicial cuya pertinencia deberá discutirse, reconstruirse y validarse en diálogo con los docentes de la UNIBOL Guaraní y con los diferentes pueblos y comunidades participantes, respetando sus especificidades lingüísticas, culturales, territoriales y epistemológicas.

Complejidad, racionalidad ambiental y sostenibilidad

Uno de los principales desafíos del desarrollo rural sostenible consiste en comprender fenómenos que integran dimensiones ecológicas, económicas, sociales, políticas, culturales y territoriales, cuya complejidad difícilmente puede explicarse mediante enfoques fragmentados. En este sentido, la sostenibilidad exige superar la separación entre naturaleza y sociedad, así como reconocer que la producción del conocimiento también está condicionada por relaciones históricas, culturales y políticas.

Desde esta perspectiva, Morin (2000) sostiene que la educación debe superar la excesiva compartimentación del conocimiento y promover formas de comprensión capaces de articular las partes y el todo, el contexto y el sistema, la unidad y la diversidad. El pensamiento complejo no elimina las especializaciones disciplinares, sino que cuestiona su aislamiento al reconocer la interdependencia, la incertidumbre y la historicidad de los fenómenos sociales y ambientales.

Aunque dialoga con esta perspectiva, la racionalidad ambiental propuesta por Leff (2006; 2009) parte de un problema analítico diferente. Mientras Morin se ocupa principalmente de la organización del conocimiento, Leff interpreta la crisis ambiental como una expresión de las relaciones entre conocimiento, poder, economía, cultura y apropiación de la naturaleza. Desde este enfoque, la crisis ambiental no constituye únicamente un problema ecológico, sino también una crisis de la racionalidad moderna, caracterizada por la objetivación del mundo y la subordinación de otras formas de conocimiento. En consecuencia, la racionalidad ambiental no busca solamente integrar disciplinas, sino cuestionar los fundamentos políticos y epistemológicos de los modelos dominantes de desarrollo.

El saber ambiental, por tanto, trasciende el conocimiento científico sobre la naturaleza y se construye a partir de las relaciones entre identidades, prácticas culturales, territorios, valores y proyectos colectivos (Leff, 2006; 2009). En este marco, el diálogo de saberes no se limita al intercambio de información entre sistemas de conocimiento, sino que supone el encuentro entre sujetos y racionalidades históricamente constituidos. Este proceso puede generar convergencias, pero también conflictos, asimetrías y disputas en torno a las formas de apropiación de la naturaleza y a la construcción de futuros sostenibles. Por ello, la sostenibilidad no deriva automáticamente de la integración entre conocimientos científicos y tradicionales, sino de la construcción de nuevas formas de convivencia que reconozcan la legitimidad de la diversidad epistemológica.

La comprensión de estas relaciones adquiere particular relevancia cuando se analizan los territorios indígenas. Feiden y Villalva Filho (2022) muestran que la lengua guaraní expresa formas históricamente construidas de relación con el territorio, el ambiente y la memoria colectiva. Al analizar términos vinculados al agua, la tierra, los árboles y el viento, los autores evidencian que la denominación del territorio también participa en la producción de significados culturales y territoriales, permitiendo comprenderlo como un espacio material, simbólico y relacional. No obstante, estos resultados corresponden a contextos

específicos y no autorizan generalizaciones sobre una supuesta cosmovisión homogénea compartida por todos los pueblos guaraníes ni por los distintos pueblos representados en la UNIBOL Guaraní.

En la misma dirección, Nascimento et al. (2026) demuestran que, en las comunidades Avá-Guaraní estudiadas, las prácticas productivas, la espiritualidad, la organización comunitaria y los vínculos territoriales conforman dimensiones estrechamente interrelacionadas. Estos resultados refuerzan la importancia de comprender el desarrollo rural a partir de las especificidades históricas, culturales y territoriales de cada comunidad, evitando convertir experiencias particulares en categorías universales aplicables a todos los pueblos indígenas.

La discusión sobre sostenibilidad también incorpora aportes provenientes de otras tradiciones teóricas. Capra (2002) interpreta los ecosistemas como redes dinámicas de interdependencia, en las que la cooperación, la diversidad y el equilibrio constituyen principios fundamentales para el mantenimiento de la vida. A diferencia de Leff, cuyo análisis se centra en la dimensión político-epistemológica de la crisis ambiental, Capra se ocupa de comprender los patrones de organización de los sistemas vivos. Por su parte, Boff (2012) incorpora una dimensión ética al concebir la sostenibilidad como un principio fundamentado en el cuidado, la solidaridad y la responsabilidad intergeneracional, destacando los compromisos morales necesarios para preservar las condiciones que hacen posible la vida.

En consecuencia, Morin (2000), Leff (2006; 2009), Capra (2002) y Boff (2012) responden a problemas analíticos diferentes y no constituyen perspectivas equivalentes. Morin aporta una reflexión sobre la complejidad del conocimiento; Leff desarrolla una crítica a la racionalidad moderna y a los modelos de desarrollo; Capra explica la organización sistémica de los sistemas vivos; y Boff enfatiza la dimensión ética de la sostenibilidad. En este estudio, estos referentes se articulan mediante interfaces conceptuales relacionadas con la comprensión integrada del desarrollo rural sostenible, preservando las especificidades epistemológicas de cada autor.

De manera complementaria, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) amplía este debate al trasladar estas discusiones al ámbito de la educación superior. Weirich et al. (2026) sostienen que la implementación de la Agenda 2030 en las universidades trasciende la incorporación de contenidos curriculares y requiere prácticas pedagógicas participativas, la integración entre enseñanza, investigación y extensión, así como un compromiso institucional con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Desde esta perspectiva, la sostenibilidad deja de constituir un contenido específico para convertirse en un principio orientador de los procesos formativos, aproximándose a la propuesta de la Extensión Innovadora, que concibe la formación académica como un proceso territorializado de construcción compartida del conocimiento.

En el contexto del PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní, este conjunto de referentes proporciona una base analítica para reflexionar sobre prácticas formativas que articulen conocimiento, territorio, cultura y sostenibilidad. Sin embargo, la pertinencia de este marco conceptual deberá ser discutida, reconstruida y validada juntamente con los docentes de la UNIBOL Guaraní y con las comunidades participantes, respetando sus especificidades históricas, culturales, lingüísticas y epistemológicas.

Agroecología, Buen Vivir y desarrollo rural sostenible

Una de las principales discusiones en torno al desarrollo rural sostenible consiste en comprender en qué medida la agroecología y el Buen Vivir representan perspectivas convergentes o responden a fundamentos epistemológicos diferentes. Aunque ambos enfoques cuestionan los modelos convencionales

de desarrollo y promueven formas más sostenibles de relación entre sociedad y naturaleza, parten de problemas analíticos distintos y no deben considerarse conceptos equivalentes.

En este contexto, la agroecología se ha consolidado como una alternativa a los modelos convencionales de producción agrícola al integrar conocimientos ecológicos, prácticas productivas locales y estrategias de conservación de la biodiversidad. Para Altieri (2012), constituye simultáneamente un campo científico, un conjunto de prácticas agrícolas y un enfoque orientador para la construcción de sistemas productivos más resilientes y sostenibles. Desde esta perspectiva, los agricultores familiares y los pueblos indígenas desempeñan un papel fundamental en la conservación de la agrobiodiversidad, el manejo sostenible de los recursos naturales y la preservación de conocimientos relacionados con semillas, suelos, ciclos ecológicos y sistemas de cultivo adaptados a las condiciones locales.

Aunque frecuentemente se asocia con los saberes tradicionales, la agroecología no se reduce a ellos. Su desarrollo resulta del diálogo entre diferentes matrices de conocimiento, integrando aportes de las ciencias agrarias, la ecología, la sociología rural y los conocimientos producidos por las comunidades locales. En la misma línea, Caporal y Costabeber (2004) la conciben como una base científica y metodológica para orientar procesos de transición hacia sistemas agrícolas ambientalmente sostenibles y socialmente justos. En consecuencia, la relación entre agroecología y conocimientos indígenas no deriva de una identidad epistemológica, sino de la posibilidad de construir prácticas productivas compartidas fundamentadas en la diversidad biológica, cultural y territorial.

Esta perspectiva encuentra respaldo en experiencias desarrolladas en comunidades indígenas. Nascimento et al. (2026) muestran que los Sistemas Guaraníes de Producción Agroecológica (SGPA) articulan prácticas agrícolas, organización comunitaria, territorialidad, espiritualidad y transmisión intergeneracional de conocimientos. Sin embargo, estas experiencias corresponden a contextos socioterritoriales específicos y no deben interpretarse como representativas de todos los pueblos guaraníes ni del conjunto de los pueblos indígenas latinoamericanos. En este estudio, se utilizan como referencias para comprender procesos territorializados de desarrollo rural sostenible, respetando los límites de su alcance empírico.

El Buen Vivir, por su parte, responde a una problemática distinta. Mientras la agroecología se concentra en la organización de los sistemas productivos y en las relaciones entre agricultura, biodiversidad y sostenibilidad, el Buen Vivir constituye una crítica más amplia al paradigma moderno del desarrollo. Inspirado en las cosmovisiones indígenas andinas, este enfoque propone desplazar el crecimiento económico del centro de las políticas públicas y valorar principios como la reciprocidad, la solidaridad, la diversidad cultural, la autonomía de los pueblos y la convivencia armónica entre la sociedad y la naturaleza (Acosta, 2016).

Esta interpretación es profundizada por Revollo (2018), quien sostiene que el Buen Vivir no representa una modalidad alternativa de desarrollo, sino una alternativa al propio paradigma desarrollista construido por la modernidad occidental. Según la autora, se trata de una propuesta político-epistemológica que surge de las experiencias históricas de los pueblos indígenas latinoamericanos y cuestiona racionalidades basadas en la acumulación de capital, la explotación de la naturaleza y la homogeneización cultural. Aunque mantiene puntos de contacto con la sostenibilidad, el Buen Vivir posee fundamentos propios y no debe reducirse a un principio general de gestión ambiental ni de desarrollo rural.

La relación entre territorio, cultura y producción del conocimiento también adquiere relevancia en esta discusión. Feiden y Villalva Filho (2022) muestran que la lengua guaraní constituye un componente esencial de la identidad colectiva y de las formas de comprender el territorio. En consecuencia, la preservación de las lenguas originarias también implica la continuidad de formas propias de nombrar,

interpretar y producir conocimiento sobre el mundo. De manera complementaria, Piacentini et al. (2025) señalan que los territorios indígenas pueden constituirse en espacios educativos donde convergen dimensiones culturales, productivas, ambientales, políticas y espirituales, aunque advierten que estas experiencias deben analizarse siempre desde sus contextos históricos y territoriales específicos.

En este marco, la propuesta de Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible dialoga con enfoques latinoamericanos que conciben la innovación como un proceso socialmente construido y no como una simple difusión de tecnologías. Los aportes de Freire (1983), Bordenave (1988), Caporal y Costabeber (2004) y Santos y Meneses (2009) coinciden en destacar la participación comunitaria, la comunicación horizontal, el diálogo entre conocimientos científicos y saberes locales, así como la valorización de las experiencias territoriales. En este estudio, estos referentes se articulan mediante interfaces conceptuales relacionadas con la construcción compartida del conocimiento, la sostenibilidad y la formación docente intercultural, sin desconocer las diferencias epistemológicas que caracterizan a cada tradición teórica.

Formación docente indígena e internacionalización del posgrado

Uno de los principales desafíos de la internacionalización del posgrado consiste en determinar si la cooperación entre instituciones se limita al intercambio académico o si es capaz de transformar las formas de producción del conocimiento. En este sentido, la cooperación internacional no implica necesariamente cooperación intercultural, ya que esta última exige el reconocimiento de diferentes racionalidades, epistemologías y formas de relación con el territorio.

La internacionalización de la educación superior ha adquirido un papel estratégico en la producción del conocimiento científico frente a desafíos globales como la sostenibilidad, el cambio climático, la seguridad alimentaria y las desigualdades sociales. Sin embargo, como señalan Araújo y Fernandes (2021), este proceso no debe reducirse a la movilidad académica ni a la cooperación institucional, sino comprenderse como una oportunidad para fortalecer redes de investigación, ampliar la producción compartida del conocimiento y formar profesionales capaces de responder a problemas contemporáneos en contextos locales y globales.

En América Latina, esta perspectiva incorpora formas de cooperación horizontal entre instituciones comprometidas con la valorización de los territorios, las identidades culturales y los conocimientos producidos por pueblos indígenas y comunidades tradicionales. En este marco, el Proyecto de Cooperación Interinstitucional (PCI/MINTER) entre la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) y la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "*Apiaguaiki Tüpa*" (UNIBOL Guaraní) constituye una experiencia de internacionalización solidaria basada en la cooperación académica, el fortalecimiento institucional y la formación de docentes indígenas en programas de posgrado stricto sensu.

A diferencia de los modelos tradicionales, caracterizados por la circulación unidireccional del conocimiento entre instituciones consideradas centrales y periféricas, esta iniciativa busca construir relaciones académicas fundamentadas en la reciprocidad y el aprendizaje mutuo. Desde esta perspectiva, la internacionalización deja de entenderse como un simple proceso de intercambio institucional para concebirse como una estrategia de coproducción del conocimiento orientada al desarrollo rural sostenible.

Esta comprensión dialoga con la crítica formulada por Freire (1983) a la concepción tradicional de la extensión universitaria. En *¿Extensión o comunicación?*, el autor sostiene que la transmisión unilateral del conocimiento reproduce relaciones de dependencia entre quien enseña y quien aprende. Como

alternativa, propone la comunicación dialógica como fundamento de la construcción compartida del conocimiento, planteamiento que desarrolla posteriormente en *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1996), al defender una práctica educativa basada en el diálogo, la autonomía y la participación activa de los sujetos. En este contexto, los docentes indígenas del PCI/MINTER son concebidos como investigadores capaces de articular conocimientos académicos, experiencias territoriales y saberes ancestrales, y no como receptores pasivos de contenidos producidos por la universidad.

La construcción de una cooperación verdaderamente intercultural también exige enfrentar las jerarquías epistemológicas que históricamente han caracterizado la producción del conocimiento. En este sentido, Quijano (2005) analiza la colonialidad del poder y del saber como fundamento de dichas desigualdades; Santos (2007) propone la ecología de saberes y la justicia cognitiva como condiciones para el diálogo entre diferentes sistemas de conocimiento; y Walsh (2013) amplía esta discusión mediante la interculturalidad crítica, enfatizando la necesidad de transformar los currículos, las metodologías, las prácticas pedagógicas y los propios criterios de legitimación del conocimiento en las instituciones de educación superior. Aunque estos autores parten de tradiciones teóricas diferentes, en este estudio sus aportes se articulan mediante interfaces conceptuales relacionadas con la formación docente intercultural, preservando las especificidades de cada enfoque.

En el ámbito del Programa de Posgrado en Desarrollo Rural Sostenible (PPGDRS), estos planteamientos dialogan con la propuesta de Extensión Innovadora, sistematizada por la UNIOESTE (2025; 2026) y por Zonin et al. (2026), que concibe los territorios como espacios privilegiados para la articulación entre enseñanza, investigación y extensión. La inserción de los estudiantes en experiencias territorializadas favorece la aproximación entre los conocimientos científicos y las realidades locales, fortaleciendo procesos formativos basados en el diálogo de saberes y en la construcción compartida del conocimiento.

Esta perspectiva también converge con los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Según Weirich et al. (2026), la implementación de la Agenda 2030 en las universidades requiere integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en las actividades de enseñanza, investigación y extensión, promoviendo prácticas pedagógicas participativas y una formación comprometida con la sostenibilidad. En consecuencia, la internacionalización universitaria deja de limitarse al intercambio de personas e instituciones para convertirse en un proceso orientado a afrontar desafíos socioambientales comunes mediante la cooperación académica y el aprendizaje intercultural.

Las investigaciones desarrolladas en contextos indígenas refuerzan esta perspectiva. Nascimento et al. (2026) muestran que la participación de indígenas en equipos de extensión fortalece los procesos formativos, amplía la legitimidad de las acciones desarrolladas y favorece relaciones interculturales basadas en el diálogo de saberes. De manera complementaria, Piacentini et al. (2025) destacan que los territorios indígenas pueden constituirse en importantes espacios educativos al integrar dimensiones culturales, productivas, ambientales, políticas y espirituales. Asimismo, Feiden y Villalva Filho (2022) evidencian que la permanencia de la lengua guaraní representa también la continuidad de formas propias de interpretar, nombrar y transmitir conocimientos sobre el territorio. No obstante, estos estudios corresponden a contextos específicos y no deben generalizarse a otros pueblos indígenas ni, en particular, a la realidad de la UNIBOL Guaraní.

Cabe señalar, sin embargo, que el marco analítico presentado posee una naturaleza eminentemente teórico-conceptual. Dado que la asignatura Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible aún no había sido impartida a la cohorte del PCI/MINTER durante el desarrollo de esta investigación, no se incorporaron narrativas, evaluaciones ni producciones elaboradas por los docentes indígenas participantes. En consecuencia, el modelo propuesto debe entenderse como una referencia analítica inicial, construida a

partir de la literatura científica y de documentos institucionales, cuya pertinencia deberá evaluarse mediante procesos futuros de implementación, diálogo, reconstrucción y validación participativa.

Desde esta perspectiva, la implementación de la asignatura presenta un importante potencial para fortalecer procesos de internacionalización del posgrado basados en la cooperación horizontal, el aprendizaje recíproco y el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. No obstante, su efectividad dependerá de la capacidad de construir, conjuntamente con los docentes y las comunidades participantes, estrategias formativas sensibles a las especificidades históricas, culturales, lingüísticas y territoriales de los distintos pueblos involucrados.

Resultados y Discusión

Proposición de un modelo teórico-conceptual para la formación docente indígena

La sistematización de la literatura permitió organizar los referentes analizados en cinco dimensiones analíticas complementarias: epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural. Estas dimensiones no fueron definidas previamente, sino que surgieron de un proceso interpretativo de síntesis desarrollado a partir del análisis de la literatura especializada y de los documentos institucionales que fundamentan la asignatura *Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible*.

El modelo se estructura en torno a un eje integrador, representado por la construcción compartida del conocimiento en contextos interculturales. Este principio organizador articula las cinco dimensiones y expresa el supuesto central de que la formación docente indígena requiere integrar diferentes sistemas de conocimiento sin establecer jerarquías epistemológicas entre ellos. En consecuencia, las dimensiones no constituyen etapas secuenciales ni niveles jerárquicos, sino componentes analíticos interdependientes que orientan la planificación curricular, la organización pedagógica y la relación entre universidad, territorios y comunidades.

En este estudio, el concepto de interfaz conceptual se entiende como el espacio analítico en el que perspectivas teóricas desarrolladas en tradiciones distintas contribuyen a interpretar un mismo problema sin perder sus especificidades epistemológicas. La existencia de una interfaz no implica equivalencia conceptual ni identidad teórica. Las convergencias fueron identificadas cuando diferentes autores ofrecían aportes complementarios para comprender aspectos de la formación docente intercultural, mientras que las divergencias fueron preservadas siempre que respondían a objetos, escalas analíticas o fundamentos epistemológicos distintos.

La Tabla 1 sintetiza las definiciones analíticas de cada dimensión, las preguntas orientadoras que organizan el modelo, sus principios fundamentales y algunas implicaciones pedagógicas para la implementación de la asignatura.

Tabela 1 – Definición analítica de las dimensiones del modelo teórico-conceptual

Dimensión	Definición analítica	Pregunta orientadora	Principios	Posibles implicaciones pedagógicas
Epistemológica	Examina las condiciones de legitimación, producción y coproducción del conocimiento en contextos interculturales.	¿Qué conocimientos son reconocidos y quién puede producirlos?	Justicia cognitiva, pluralidad epistemológica, diálogo de saberes.	Producción compartida del conocimiento, incorporación de epistemologías indígenas, revisión crítica de bibliografías.

Pedagógica	Analiza las relaciones entre enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión desde una perspectiva dialógica y participativa.	¿Cómo participan docentes, estudiantes y comunidades en los procesos formativos?	Diálogo, problematización, participación, praxis.	Investigación-acción, aprendizaje territorial, metodologías participativas.
Territorial	Comprende el territorio como espacio histórico, político, cultural y simbólico de producción del conocimiento.	¿Cómo se articulan la formación y los territorios?	Territorialidad, autonomía, memoria colectiva, pertenencia.	Estudios territoriales, inmersión comunitaria, cartografía social, actividades de campo.
Socioambiental	Integra las dimensiones ecológica, económica, social y cultural del desarrollo sostenible desde una perspectiva sistémica.	¿Cómo comprender los conflictos socioambientales en los territorios?	Complejidad, racionalidad ambiental, agroecología, ética del cuidado.	Estudios interdisciplinarios, análisis de sistemas productivos, sostenibilidad territorial.
Intercultural	Analiza las relaciones entre diferentes sistemas culturales y epistemológicos evitando procesos de asimilación o jerarquización.	¿Cómo promover el diálogo sin invisibilizar las diferencias?	Interculturalidad crítica, reciprocidad, traducción intercultural.	Mediación intercultural, negociación curricular, valorización de las lenguas originarias.

Fuente: Elaboración propia (2026).

La sistematización de la literatura permitió identificar ejes temáticos recurrentes relacionados con la producción del conocimiento, los procesos educativos, las relaciones entre territorio y desarrollo, los enfoques socioambientales y las perspectivas interculturales. Posteriormente, estos ejes fueron reorganizados mediante un proceso de síntesis interpretativa, dando origen a cinco dimensiones analíticas interdependientes: epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural.

En este estudio, el concepto de interfaz conceptual se entiende como el espacio analítico en el que perspectivas desarrolladas en diferentes tradiciones teóricas contribuyen a interpretar un mismo problema sin perder sus especificidades epistemológicas. La existencia de una interfaz no implica identidad conceptual ni equivalencia entre los autores, sino la posibilidad de establecer relaciones analíticas orientadas a comprender la formación docente indígena desde múltiples perspectivas. Las convergencias fueron reconocidas cuando distintos referentes ofrecían aportes complementarios para explicar un mismo fenómeno, mientras que las divergencias fueron preservadas siempre que respondían a objetos, escalas analíticas o fundamentos epistemológicos diferentes. De este modo, el modelo no busca homogeneizar las teorías analizadas, sino organizar sus contribuciones alrededor de un eje integrador: la construcción compartida del conocimiento en contextos interculturales.

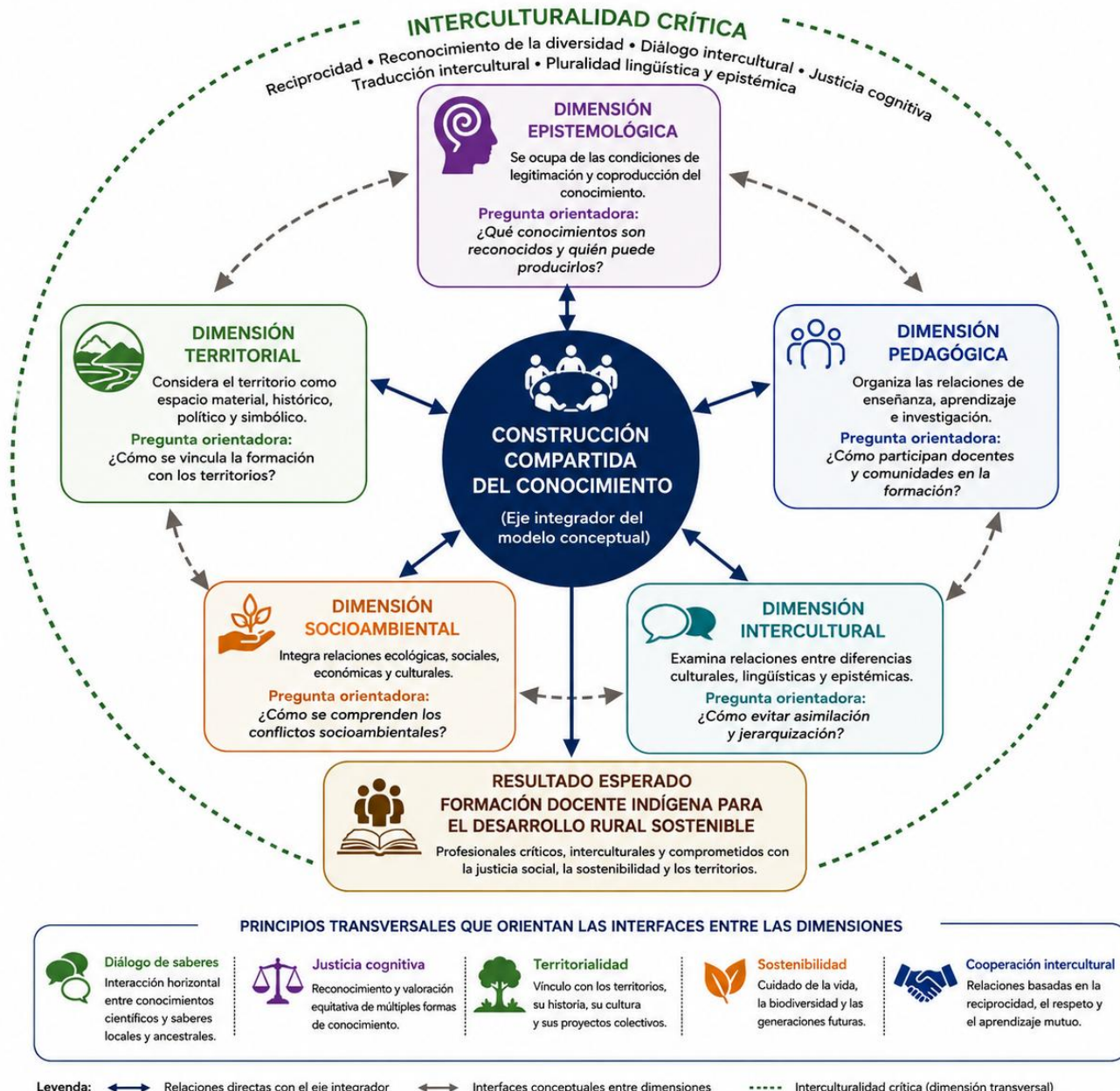
La proposición del modelo busca responder al vacío identificado en la literatura respecto de la ausencia de un referente capaz de articular, de manera integrada, los aportes de la educación dialógica, la decolonialidad, la ecología de saberes, la racionalidad ambiental, la agroecología y el Buen Vivir para sustentar procesos de formación docente indígena en programas de posgrado desarrollados en contextos de cooperación académica internacional. En este sentido, el modelo no pretende sustituir enfoques previamente propuestos, sino ofrecer una síntesis teórico-conceptual que permita comprender las relaciones entre perspectivas que habitualmente son analizadas de manera aislada.

Las cinco dimensiones no constituyen niveles jerárquicos ni etapas sucesivas de implementación. Se organizan alrededor de un eje integrador la construcción compartida del conocimiento en contextos interculturales que articula los fundamentos epistemológicos, las estrategias pedagógicas, la relación con los territorios, la comprensión socioambiental y el diálogo intercultural. Cada dimensión posee un objeto

analítico específico, aunque mantiene interfaces con las demás. Por ello, el modelo debe interpretarse como una estructura relacional, en la cual las dimensiones se complementan sin perder su autonomía conceptual.

La Figura 1 presenta una representación esquemática del modelo teórico-conceptual propuesto. La representación posee una finalidad analítica e ilustrativa y no corresponde a un flujo operativo ni a un modelo previamente validado en un contexto empírico.

Figura 1 – Modelo conceptual de la asignatura
MODELO TEÓRICO-CONCEPTUAL
PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INDÍGENA



Fuente: Elaborado por los autores (2026).

La articulación de las cinco dimensiones da origen a un modelo teórico-conceptual destinado a orientar la organización de la asignatura Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible en el marco del PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní. Su principal contribución consiste en integrar, en un mismo marco analítico, referentes provenientes de distintas tradiciones teóricas, ofreciendo una base

conceptual para orientar procesos de formación docente intercultural. Se trata, sin embargo, de una construcción interpretativa elaborada a partir de la literatura especializada y del análisis documental, cuya pertinencia deberá ser discutida, perfeccionada y validada de forma participativa durante la implementación de la asignatura.

Aunque las cinco dimensiones mantienen relaciones de interdependencia, cada una posee un objeto analítico específico. La dimensión epistemológica examina las condiciones de legitimación y coproducción del conocimiento; la dimensión pedagógica organiza las relaciones entre enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión; la dimensión territorial comprende el territorio como espacio histórico, político, cultural y epistemológico de producción de conocimientos; la dimensión socioambiental integra las relaciones ecológicas, económicas, sociales y culturales que sustentan el desarrollo rural sostenible; y la dimensión intercultural analiza las relaciones entre diferentes sistemas culturales, lingüísticos y epistemológicos, procurando evitar procesos de asimilación y jerarquización del conocimiento. Esta diferenciación permite comprender las interfaces existentes entre las dimensiones sin convertirlas en categorías superpuestas.

La distribución de los autores entre las cinco dimensiones respondió a la función analítica predominante que desempeñan dentro del modelo conceptual y no a una clasificación exhaustiva de sus obras. Así, Freire (1983; 1996), Santos (2007) y Quijano (2005) estructuran principalmente la dimensión epistemológica al problematizar la legitimidad del conocimiento y la justicia cognitiva; Freire (1983; 1996), Fals Borda (1987), Walsh (2017) y Zonin et al. (2023; 2026) fundamentan la dimensión pedagógica al abordar el diálogo, la participación y la construcción compartida del conocimiento; Leff (2006; 2009), Krenak (2019; 2022) y Feiden y Villalva Filho (2022) sustentan la dimensión territorial al comprender el territorio como espacio de producción de conocimientos e identidades; Morin (2000), Capra (2002), Boff (2012), Altieri (2012) y Weirich et al. (2026) organizan la dimensión socioambiental al integrar complejidad, sostenibilidad y agroecología; mientras que Walsh (2013), Acosta (2016) y El-Hani (2022) fundamentan la dimensión intercultural al analizar las relaciones entre diferentes sistemas culturales y epistemológicos. Algunos autores aparecen en más de una dimensión debido al carácter transversal de sus contribuciones; sin embargo, en cada caso desempeñan funciones analíticas diferentes.

En el contexto del PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní, estas dimensiones no presuponen que la coproducción del conocimiento ya haya sido alcanzada. Por el contrario, constituyen un referente teórico inicial destinado a orientar la implementación de la asignatura y favorecer procesos de diálogo entre los conocimientos científicos y los saberes producidos por los docentes indígenas participantes. Las experiencias analizadas por Nascimento et al. (2026), aunque desarrolladas en un contexto diferente, muestran que las prácticas de extensión territorializadas pueden fortalecer procesos de aprendizaje contextualizados y ampliar el diálogo entre la universidad y las comunidades, sin constituir una validación empírica del modelo aquí propuesto.

En consecuencia, el modelo no representa una secuencia metodológica, un protocolo operativo ni una propuesta prescriptiva para la implementación de la asignatura. Se configura como un referente analítico abierto, susceptible de revisión, perfeccionamiento y validación participativa durante su aplicación en el ámbito del PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní.

Asimismo, la propuesta converge con los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible promovidos por la Agenda 2030, al reconocer que la formación docente debe articular sostenibilidad, diálogo intercultural, justicia cognitiva y compromiso social. En este sentido, el modelo amplía las posibilidades de integración entre enseñanza, investigación y extensión para la formación de profesionales comprometidos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Weirich et al., 2026).

El modelo teórico-conceptual para la formación docente indígena en diálogo con las dimensiones de la Extensión Innovadora

La propuesta teórico-conceptual sistematizada en este estudio dialoga con el modelo de Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible presentado por Zonin et al. (2023; 2026), tomándolo como punto de partida para reflexionar sobre su aplicación en procesos de formación docente indígena desarrollados en el marco del PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní. No se trata de una reformulación ni de una sustitución del modelo original, sino de una ampliación analítica orientada a responder a un nuevo problema de investigación: cómo adaptar una propuesta concebida para experiencias extensionistas desarrolladas en el oeste del estado de Paraná a un contexto de cooperación académica intercultural caracterizado por la coexistencia de diferentes racionalidades, territorialidades y sistemas de producción del conocimiento.

Mientras que Zonin et al. (2026) organizan la Extensión Innovadora en cuatro dimensiones institucional, educativa, política e innovadora, el modelo aquí propuesto reorganiza este marco en cinco dimensiones analíticas epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural. Esta reorganización no responde únicamente a una redistribución temática, sino a la necesidad de hacer explícitos componentes que permanecían implícitos en la formulación original y que adquieren centralidad cuando el proceso formativo incorpora el diálogo entre diferentes epistemologías, lenguas, culturas y territorios.

El principio organizador del nuevo modelo es la construcción compartida del conocimiento, entendida como un proceso mediante el cual universidad, comunidades y territorios participan conjuntamente en la producción, circulación y validación del conocimiento. En esta perspectiva, las cinco dimensiones no funcionan de manera aislada ni jerárquica, sino como componentes interdependientes que orientan diferentes aspectos del diseño curricular y de la práctica educativa. La dimensión epistemológica define las condiciones de legitimación del conocimiento; la pedagógica organiza los procesos formativos; la territorial sitúa el aprendizaje en contextos concretos; la socioambiental integra la complejidad de los desafíos del desarrollo rural sostenible; y la intercultural orienta las relaciones entre diferentes sistemas culturales y epistemológicos.

En consecuencia, las interfaces entre las dimensiones representan espacios de articulación conceptual y no zonas de superposición. Así, la dimensión epistemológica dialoga con la intercultural cuando problematiza la justicia cognitiva y la legitimidad de distintos sistemas de conocimiento; la dimensión pedagógica se relaciona con la epistemológica al definir cómo se construyen colectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje; mientras que las dimensiones territorial y socioambiental convergen al analizar cómo los conflictos ecológicos, económicos, sociales y culturales se manifiestan en territorios específicos. Estas relaciones justifican la representación gráfica del modelo como un sistema integrado y no como una secuencia lineal de etapas.

La Tabla 2 sintetiza la reinterpretación analítica propuesta en este estudio, mostrando cómo las cuatro dimensiones de la Extensión Innovadora sistematizadas por Zonin et al. (2026) pueden ampliarse mediante la incorporación de cinco dimensiones analíticas, epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural, orientadas a la formación docente indígena. Más que establecer una correspondencia directa entre ambos modelos, la comparación evidencia cómo la construcción compartida del conocimiento constituye el eje integrador de la propuesta, permitiendo explicitar aspectos relacionados con la pluralidad epistemológica, la territorialidad, la sostenibilidad y la interculturalidad que adquieren

especial relevancia en contextos de cooperación académica internacional. En este sentido, la Tabla 2 no pretende sustituir, jerarquizar ni validar el modelo original, sino ofrecer una ampliación interpretativa que fortalece su potencial analítico frente a los desafíos de la formación docente indígena en el ámbito del PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní.

Tabla 2 – Comparación entre el modelo de Extensión Innovadora y el modelo teórico-conceptual propuesto

Dimensiones de la Extensión Innovadora (Zonin et al., 2026)	Dimensiones del modelo teórico-conceptual (este estudio)	Ampliación analítica propuesta	Contribución para la formación docente indígena
Institucional	Intercultural	Amplía la cooperación institucional hacia una cooperación intercultural basada en el diálogo entre diferentes sistemas de conocimiento, lenguas y territorialidades.	Favorece la internacionalización solidaria, la justicia cognitiva y la construcción compartida del conocimiento entre universidades y pueblos indígenas.
Educativa	Epistemológica	Explicita los procesos de legitimación, producción y coproducción del conocimiento, incorporando la pluralidad epistemológica y la ecología de saberes.	Reconoce a los docentes indígenas como productores de conocimiento y fortalece el diálogo entre epistemologías académicas e indígenas.
Educativa	Pedagógica	Reorganiza los procesos de enseñanza, investigación y extensión desde una perspectiva dialógica, participativa y territorializada.	Promueve metodologías colaborativas, investigación-acción y aprendizaje situado, fortaleciendo el protagonismo de docentes y comunidades.
Política	Territorial	Reinterpreta la dimensión política incorporando la territorialidad, la memoria colectiva, la autonomía y la diversidad cultural como elementos estructurantes de la formación.	Vincula el currículo con los territorios, las experiencias comunitarias y las formas locales de producción del conocimiento.
Innovadora	Socioambiental	Amplía el concepto de innovación mediante la incorporación del pensamiento complejo, la racionalidad ambiental, la agroecología y la ética del cuidado.	Comprende la innovación como un proceso territorializado orientado a enfrentar problemas socioambientales complejos desde una perspectiva interdisciplinaria.

Fuente: Elaborado por los autores (2026).

La Tabla 2 evidencia que el modelo propuesto no sustituye las dimensiones de la Extensión Innovadora sistematizadas por Zonin et al. (2026), sino que las reinterpreta a partir de las exigencias de la formación docente indígena en contextos interculturales. Más que incorporar nuevos referentes teóricos, la propuesta reorganiza el modelo original alrededor del principio de la construcción compartida del conocimiento, haciendo explícitas dimensiones que permanecían implícitas en la formulación inicial y que adquieren centralidad en procesos de cooperación académica internacional.

La principal contribución del modelo propuesto no consiste en incorporar un mayor número de autores, sino en reorganizar sus aportes alrededor de un problema analítico común: la formación docente indígena como un proceso de construcción compartida del conocimiento en contextos interculturales. En este sentido, cada dimensión fue estructurada a partir de autores considerados centrales para el problema que representa, mientras que otros fueron incorporados de forma complementaria para ampliar la capacidad explicativa del modelo.

Por esta razón, la reorganización propuesta no deriva de la simple reunión de perspectivas provenientes de diferentes tradiciones teóricas. Freire (1983; 1996), Fals Borda (1987), Quijano (2005), Santos (2007), Walsh (2013; 2017), Leff (2006; 2009), Morin (2000), Capra (2002), Boff (2012), Altieri

(2012), Acosta (2016), Krenak (2019; 2022), Feiden y Villalva Filho (2022), Piacentini et al. (2025) y Nascimento et al. (2026) fueron seleccionados porque ofrecen aportes complementarios para comprender dimensiones específicas del problema investigado. La articulación entre estos referentes constituye, por tanto, una construcción analítica desarrollada por los autores de este artículo y no una convergencia originalmente formulada por dichos pensadores.

Las experiencias analizadas por Nascimento et al. (2026) ilustran el potencial de los procesos formativos territorializados al articular territorio, prácticas productivas, organización comunitaria, espiritualidad y agroecología en comunidades Avá-Guaraní. Sin embargo, estas evidencias no se utilizan como validación empírica del modelo, sino como ejemplos que muestran la pertinencia de incorporar dimensiones territoriales e interculturales en procesos de formación docente desarrollados junto a pueblos indígenas.

De manera similar, el diálogo establecido con el Buen Vivir, a partir de Acosta (2016) y Revollo (2018), no implica la incorporación de un nuevo paradigma de desarrollo al modelo de Extensión Innovadora. Su función consiste en ampliar la comprensión de la formación docente al enfatizar la defensa de la vida, la reciprocidad, la diversidad cultural y las múltiples formas de relación entre sociedad y naturaleza.

La reinterpretación de la innovación constituye otro aporte del modelo. Mientras la teoría de la Difusión de las Innovaciones (Rogers, 2003) privilegia la adopción de nuevas ideas y tecnologías, la propuesta aquí presentada comprende la innovación como un proceso territorializado de construcción colectiva. En contextos interculturales, innovar significa producir respuestas socialmente contextualizadas mediante el diálogo entre diferentes sistemas de conocimiento, evitando comprender la innovación únicamente como difusión tecnológica.

En consecuencia, el modelo teórico-conceptual propuesto no pretende ofrecer una estructura definitiva para la formación docente indígena. Se configura como un referente analítico abierto, construido a partir de la revisión bibliográfica y documental, cuya pertinencia deberá ser discutida, perfeccionada y validada participativamente durante la implementación de la asignatura en el ámbito del PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní.

Consideraciones finales

El presente estudio tuvo como objetivo construir un modelo teórico-conceptual capaz de orientar la asignatura Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible en el contexto del Proyecto de Cooperación Interinstitucional (PCI/MINTER) entre la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) y la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" (UNIBOL Guaraní). A partir de la revisión bibliográfica y documental, fue posible integrar aportes de la educación dialógica, la decolonialidad, la ecología de saberes, la racionalidad ambiental, la agroecología, el Buen Vivir y la interculturalidad crítica en un referente analítico orientado a la formación docente indígena en contextos interculturales de posgrado.

La principal contribución del estudio consiste en la proposición de un modelo teórico-conceptual organizado en cinco dimensiones analíticas, epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural, articuladas por el principio de la construcción compartida del conocimiento. Más que incorporar nuevos autores o sustituir modelos previamente propuestos para la Extensión Innovadora, la propuesta hace explícitas dimensiones que permanecían implícitas en la formulación original y que adquieren especial relevancia cuando la formación docente se desarrolla en contextos de cooperación

académica intercultural. En este sentido, el modelo ofrece un marco analítico que permite interpretar de manera integrada las relaciones entre producción del conocimiento, procesos educativos, territorialidad, sostenibilidad y pluralidad epistemológica.

Los resultados también evidencian que la internacionalización del posgrado orientada a la formación docente indígena no puede reducirse a la movilidad académica ni al establecimiento de convenios institucionales. La cooperación intercultural exige reconocer la legitimidad de diferentes sistemas de conocimiento, promover procesos de traducción intercultural y construir prácticas formativas basadas en el diálogo, la reciprocidad y la justicia cognitiva. Bajo esta perspectiva, la innovación educativa deja de comprenderse como transferencia de metodologías para convertirse en un proceso de coproducción del conocimiento entre universidades, territorios y comunidades.

Asimismo, el estudio demuestra que la articulación entre las cinco dimensiones propuestas permite responder al problema de investigación planteado, al ofrecer un referente analítico para adaptar la asignatura Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible a las especificidades históricas, culturales, lingüísticas y territoriales del PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní. La construcción del modelo no supone la existencia de una convergencia epistemológica entre los autores analizados, sino que constituye una síntesis interpretativa elaborada por los autores del presente artículo a partir de interfaces conceptuales identificadas durante la revisión bibliográfica y documental.

No obstante, el estudio presenta limitaciones inherentes a su naturaleza teórico-conceptual. El modelo fue elaborado exclusivamente a partir del análisis de literatura especializada y de documentos institucionales, sin incorporar evidencias empíricas derivadas de la implementación de la asignatura ni las percepciones de los docentes indígenas participantes. En consecuencia, su pertinencia pedagógica, sus alcances y sus limitaciones deberán evaluarse mediante investigaciones participativas desarrolladas durante la implementación de la asignatura, prevista entre septiembre y diciembre de 2026, incorporando las contribuciones de los docentes de la UNIBOL Guaraní y de las comunidades representadas en el programa.

Como perspectivas futuras, se recomienda desarrollar estudios empíricos que analicen la implementación del modelo, su contribución a los procesos de formación docente intercultural y sus efectos sobre la planificación curricular, la producción compartida del conocimiento y la cooperación académica internacional. Asimismo, futuras investigaciones podrán evaluar la aplicabilidad del modelo en otros programas de posgrado desarrollados junto a pueblos indígenas y comunidades tradicionales en América Latina, permitiendo identificar sus potencialidades, límites y posibilidades de adaptación a diferentes contextos socioterritoriales.

Finalmente, este estudio aporta una contribución teórico-conceptual al campo de la formación docente indígena y de la extensión universitaria al proponer un marco analítico que articula diálogo de saberes, interculturalidad crítica, territorialidad, sostenibilidad y construcción compartida del conocimiento. Se espera que esta propuesta contribuya al fortalecimiento de procesos de cooperación académica intercultural y a la consolidación de políticas y prácticas educativas comprometidas con la diversidad epistemológica, la justicia cognitiva y el desarrollo rural sostenible, favoreciendo también la construcción del estado del arte sobre el desarrollo rural y territorial sostenible en el ámbito de actuación de la UNIBOL Guaraní y de las instituciones participantes del PCI/MINTER.

Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA): Los autores utilizaron ChatGPT (OpenAI) exclusivamente como herramienta de apoyo para la revisión lingüística, la organización del texto, la elaboración de la Figura 1 y la normalización de las referencias bibliográficas. La herramienta no fue utilizada para definir el problema de investigación, seleccionar o interpretar la literatura, desarrollar la metodología, elaborar el modelo teórico-conceptual ni formular los resultados, las discusiones o las

conclusiones del estudio. Todo el contenido científico, metodológico, analítico y conceptual del manuscrito fue desarrollado, revisado y validado íntegramente por los autores, quienes asumen plena responsabilidad por la originalidad, la integridad científica y la exactitud del trabajo presentado.

Agradecimientos: Los autores agradecen a la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil, por el apoyo financiero otorgado mediante el Programa de Demanda Social (Código de Financiamento 001), así como a la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) y a la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "*Apiaguaiiki Tüpa*" (UNIBOL Guaraní) por el apoyo institucional brindado para el desarrollo de esta investigación.

Referencias

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia:** bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: AS-PTA, 2012.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade:** o que é, o que não é. Petrópolis: Vozes, 2012.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação rural.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas:** ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

EL-HANI, Charbel Niño. Bases teórico-filosóficas para o design de educação intercultural como diálogo de saberes. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 1-38, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n1p01>. Disponible en: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2806>. Acceso en: 31 jul. 2026.

FALS BORDA, Orlando. The application of participatory action research in Latin America. **International Sociology**, Thousand Oaks, v. 2, n. 4, p. 329-347, 1987.

FEIDEN, Aldi; VILLALVA FILHO, Mario Ramão. A língua guarani (ainda) viva no Brasil: a cultura originária que a colonização não conseguiu eliminar. **Onomástica desde América Latina**, Cascavel, v. 3, n. 5, p. 4-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.48075/odal.v3i5.27582>. Disponible en: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/onomastica/article/view/27582>. Acceso en: 20 jul. 2026.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus: FORPROEX, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000300003. Acesso em: 31 jul. 2026.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, Valtemir Santos et al. Sistemas Guarani de produção agroecológica na região Oeste do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-14, 2026. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i4.25585>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25585>. Acesso em: 21 jul. 2026.

PEREIRA, Vilmar Alves et al. Extensão, educação popular e agroecologia na agricultura familiar: relato de experiência de estudantes e docentes da pós-graduação. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, São Paulo, v. 17, n. 7, e03479, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n7-008>. Disponível em: <https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/3479>. Acesso em: 31 jul. 2026.

PIACENTINI, Rafael Venturin et al. Apropriação do território pelos povos Guarani: um estudo interdisciplinar das interações socioespaciais e o perspectivismo ameríndio. **Aracê**, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 36170-36205, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n7-059>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6380>. Acesso em: 20 jul. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

REVOLLO, Patricia Roncal. El vivir bien como alternativa al desarrollo y no como modelo de desarrollo alternativo. In: GERRITSEN, Peter R. W. et al. (comp.). **Multifuncionalidad, sustentabilidad y buen vivir**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2018. p. 67-74.

ROGERS, Everett M. **Diffusion of Innovations**. 5. ed. New York: Free Press, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (comp.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, R. M. G. da; CAMPANI, A.; NEGREIROS, J. G. Contribuição da extensão para uma docência universitária inovadora: um estudo a partir do programa de ligas da enfermagem da Universidade Estadual vale do Acaraú. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1615–1628, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2.13835. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13835>. Acesso em: 31 jul. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável. **Plano de ensino da disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável**. Marechal Cândido Rondon: PPGDRS/UNIOESTE, 2026. Documento institucional não publicado.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável. **Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável: material didático da disciplina.** Marechal Cândido Rondon: PPGDRS/UNIOESTE, 2025. Material didático (slides). Documento não publicado.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (comp.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 12-42.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales.** Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WEIRICH, S. F. et al. Education for sustainable development in the Brazilian university context and the 2030 agenda. **Discovery Sustainability**, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43621-026-04084-x>. Acesso en: 03 ago. 2026.

ZONIN, Wilson João et al. **50 anos de Estocolmo-72, 30 anos da Rio-92, 10 anos do PPGDRS: uma análise sobre o III Seminário Internacional de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável.** Compilação de Wilson João Zonin, Vinícius Mattia, Natália Cardoso dos Santos, Irene Carniatto. Curitiba: CRV, 2023.

ZONIN, W. J. et al. Extensão Inovadora e Desenvolvimento Rural Sustentável: Percepções de Pós-Graduandos Sobre Experiências Extensionistas no Oeste do Paraná. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 34, p. 1-73, 2026. ISSN: 2965-6672.

Versión al español: Wilson João Zonin y Samuel Felipe Weirich con auxilio de la plataforma Traductor DeepL.

Revisión: Janiglécia Tavares Lopes.

ⁱ El presente texto es una versión al español latinoamericano del artículo original en portugués: ZONIN, Wilson João; WEIRICH, Samuel Felipe. **Extensão inovadora e formação docente indígena: um modelo conceitual para o diálogo de saberes e o desenvolvimento rural sustentável.** Open Minds International Journal, [S. l.], v. 7, n. 1, p. DS33, 2026. Disponible en: <https://www.openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/499>. Acesso en: 3 ago. 2026.