

Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes

*Marcela Gómez
Casandra Guajardo
Stefano Sartorello
(coordinadores)*

11

*Hacia la interculturalización de la Ibero:
aportaciones desde nuestras estudiantes*

Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes

Marcela Gómez,
Casandra Guajardo,
Stefano Sartorello
(coordinadores)

DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Ciudad de México, marzo de 2021

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

[LC] LC 1099.515.U5 H35.2021

[Dewey] 370.117 H35.2021

Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes / [coordinadores] Stefano Sartorello, Casandra Guajardo, Marcela Gómez; [autores] Ana Gabriela del Castillo de la Torre ... [et al.]. – (Documentos de Investigación; v. 11) México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2021. - 118 pp. – 21 x 27 cm.- ISBN: 978-607-417-766-4

1. Educación multicultural – Investigación. 2. Multiculturalismo – Investigación. 3. Relaciones culturales - Investigación. 4. Pluralismo cultural – Investigación. 5. Universidad Iberoamericana Ciudad de México – Investigación. I. Sartorello, Stefano Claudio. II. Guajardo Rodríguez, Casandra. III. Gómez Álvarez, Marcela. IV. Castillo de la Torre, Ana Gabriela del. V. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

D.R. © 2021 Universidad Iberoamericana, A.C.
Prol. Paseo de la Reforma 880
Col. Lomas de Santa Fe
Ciudad de México
01219
publica@ibero.mx

Primera edición: 2021

ISBN: 978-607-417-766-4

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización del editor. El infractor se hará acreedor a las sanciones establecidas en las leyes sobre la materia. Si desea reproducir contenido de la presente obra, escriba a: publica@ibero.mx

Impreso y hecho en México

Índice

Introducción	9
La dimensión espacial de la interculturalidad Ana Gabriela del Castillo de la Torre	15
¿Hay intercambio cultural entre los alumnos? Rosario Portuguez Arreola	27
La interculturalidad existe cuando valoramos las voces de todos Karla Aviña Marín	33
Una reflexión sobre la interculturalidad crítica en la Ibero Frida Villarreal	39
Modelos de educación inclusiva e intercultural en la Universidad Iberoamericana Daniela Torres Parra	47
Algunas dimensiones de la interculturalidad en la Ibero María José García Olvera	55
Las relaciones culturales al interior de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México Luis Carlos Zavala Calderón	63
Interculturalidad: una mirada introspectiva Karla Fabiola Arizmendi Loredo	75
Un llamado al diálogo de reflexión Dana Tawil	81
Reflexiones finales Stefano Sartorello, Casandra Guajardo, Marcela Gómez	95
Bibliografía	113

Introducción

En este Documento de investigación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide), se aborda el tema de la interculturalidad en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Junto con la sustentabilidad y el género, la interculturalidad es uno de los tres temas transversales que la Ibero impulsará en los próximos años, lo que implica impregnar con ellos los planes y programas de estudio de todas las carreras que ofrece la universidad, las funciones sustantivas de investigación y vinculación y, en general, la vida de la comunidad universitaria.

Tratar un tema tan complejo y articulado en el caso de la Ibero implica tomar en cuenta las características propias de una institución de educación superior privada y considerada “de élite”, radicalmente distinta de las universidades interculturales (UI) creadas por iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a inicios del siglo XXI, entre las cuales se incluye el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) de Jaltepec de Candayoc (Oaxaca), que forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ) en México. Si bien existen elementos del modelo educativo de las UI (Casillas y Santini, 2006), así como experiencias interesantes generadas desde estas instituciones, que pueden resultar útiles para alimentar la reflexión sobre el proceso de interculturalizar la Ibero, nos parece que, en la fase inicial de un proceso aún incipiente, es prioridad contar con un diagnóstico interno que nos permita comprender cuál es la realidad de la interculturalidad en nuestra universidad.

En este sentido, no cabe duda de que uno de los aspectos más importantes tiene que ver con las percepciones y experiencias de las y los jóvenes que estudian en ella, con sus sentires y vivires respecto de un tema como la interculturalidad que, desde un enfoque funcional y sistémico asociado al paradigma de la modernidad-colonialidad (Quijano, 2000; Walsh, 2012), suele vincularse únicamente con las poblaciones indígenas que habitan en nuestro país. Por el contrario, desde una perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad (Walsh, 2012) como la que asumimos quienes escribimos el presente documento, la interculturalidad es un tema que atañe a todas y todos, en particular a quienes formamos parte de los sectores privilegiados, que no sufrimos las consecuencias del racismo y la discriminación que permea a la sociedad mexicana, sino que,

al contrario, gozamos de los privilegios resultantes de estar del lado dominante de una de las líneas abismales trazadas por la modernidad capitalista (De Sousa, 2009).

Dado lo anterior, en este escrito nos proponemos priorizar la voz de una pequeña representación de las y los estudiantes de la Ibero, exactamente de ocho mujeres de la licenciatura en Pedagogía y de un hombre de la Maestría de Investigación y Desarrollo de la Educación (MIDE), quienes cursaron la materia de Educación intercultural con los coordinadores del presente. De manera intencional, decidimos no enfocar este curso únicamente en el análisis de las principales aproximaciones teórico-metodológicas de la educación intercultural, sino que quisimos ofrecer a las estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus vivencias al interior de la Ibero y, en particular, sobre aquellas dinámicas interculturales que acontecen en el campus Santa Fe, y que en muchas ocasiones suelen pasar desapercibidas a las miradas que acostumbran buscar la interculturalidad únicamente en las zonas rurales y urbanas en las que vive la población indígena de nuestro país.

Por ello, aun con todas sus limitaciones, nos parece que este Documento de investigación del Inide representa una aportación inicial pero significativa al debate sobre el proceso de interculturalizar la Ibero que, sin lugar a dudas, tendrá que complementarse con otros estudios que aborden dimensiones y aspectos que no tocamos en este trabajo pionero.

Aproximación teórico-metodológica

El programa del curso Educación intercultural que facilitamos en la carrera de Pedagogía se pensó con un enfoque teórico-práctico; la selección de las lecturas obligatorias respondió al criterio de ofrecer pistas para que nuestras estudiantes contaran con elementos teórico-metodológicos que les permitieran observar, analizar y comprender las dinámicas interculturales que acontecen en la Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe. Por ello nos pareció que, si bien era importante ofrecer un panorama general de las diferentes aproximaciones teóricas hacia la interculturalidad y la educación intercultural, sería también relevante enfocarnos en aquellas perspectivas críticas y decoloniales surgidas en el marco del pensamiento decolonial.

Es importante destacar que, entre la bibliografía leída durante el curso, cinco lecturas hicieron eco de manera central en las reflexiones de nuestras estudiantes, las cuales se relacionan directamente con la perspectiva crítica y decolonial anteriormente señalada. Por un lado, el texto de Panikkar (1993), “La diversidad como presupuesto para la armonía entre los pueblos”, permitió identificar la inconmensurabilidad de las culturas y la necesidad de hablar de pluralismo, de diálogos interculturales que ocurren de manera horizontal, lo que puso en evidencia la superación de una serie de presupuestos propios de la

colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000; Lander, 2000). Por su parte, el texto *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad* (Consortio Intercultural, 2004) supuso ahondar en lo anteriormente expuesto, con la sugerencia de avanzar en la visión inclusiva, en la que no sólo se reconocen la diversidad y las tradiciones indígenas, sino que también se requiere “aprender a pensar de nuevo” desde el lente de la interculturalidad.

Ahora bien, a partir del texto “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas” (Sartorello, 2009), pretendimos comprender conjuntamente que la interculturalidad conlleva necesariamente un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad; en este sentido, sugiere mirar críticamente sus discursos como un concepto estratégico que, lejos de contribuir con la erradicación de la inequidad social y con el fortalecimiento de lo propio, todavía encarna desigualdades económicas y relaciones asimétricas de poder. En esta misma línea, el texto “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?” (Gasché, 2008) nos permitió comprender que la interculturalidad, pensada desde relaciones horizontales entre las culturas, imprime una mirada “angelical” de horizontalidad inexistente. En contra de esta idea funcional y sistémica, la lectura de Gasché nos invitó a reflexionar acerca de que la interculturalidad implica necesariamente pensar en las relaciones de sumisión y dominación en términos económicos, sociales, políticos, actitudinales y valorales entre la cultura hegemónica y el mundo indígena. El autor sugiere una educación intercultural que prepare desde la infancia para enfrentar y contrarrestar los efectos de las asimetrías generadas por las relaciones de poder, las cuales son un impulso inevitable entre las sociedades humanas.

Finalmente, a partir de la lectura de “Interculturalidad crítica y (de) colonialidad” (Walsh, 2012), observamos el afianzamiento discursivo y reflexivo de gran parte de las estudiantes, quienes se acercaron abiertamente y con una comprensión bastante plausible a un texto que podría parecer denso. Lo anterior nos permitió concluir que la interculturalidad no apunta necesariamente al problema de la diversidad, además implica la indagación y la reflexión en torno al problema de la diferencia colonial. En esta línea, la interculturalidad y la decolonialidad son discursos y procesos entrelazados que buscan dismantelar patrones y prácticas de poder que han negado y controlado epistémica y ontológicamente a gran parte de la humanidad.

Abordar la interculturalidad desde una perspectiva crítica y decolonial fue un acierto, ya que, como las estudiantes comentaron en más de una ocasión, en las demás materias en las que habían leído sobre educación intercultural prevalecían enfoques funcionales y neoindigenistas en los que la interculturalidad se limita a abordar la educación con poblaciones indígenas o étnicamente diferenciadas, y no contemplan que se piensen a sí mismas como sujetos posicionados a nivel

político, cultural, social, lingüístico, ontológico y epistémico. Como se verá en las reflexiones escritas, el autodescubrimiento de la propia diversidad en relación con las alteridades que atraviesan la universidad resultó clave para comprender los alcances de la interculturalidad desde una perspectiva crítica y decolonial, y proyectarla hacia la propia comunidad universitaria.

Justamente con la finalidad de reflexionar sobre las relaciones interculturales en la Ibero, invitamos a nuestras estudiantes a observar (y observarse) ciertos espacios comunes de nuestra universidad, como la cafetería Capeltic, la fuente, la tienda sindical, los talleres deportivos o culturales, las aulas, el área de servicios escolares y becas, y la explanada donde, en ese periodo, se instaló el tendedero “Cuelga a tu abusador”. En estos espacios realizaron observaciones de manera individual y en pareja o en pequeños grupos, sobre las cuales discutieron en clase y contrastaron con los conceptos y categorías aprendidos en las lecturas teóricas analizadas a lo largo del semestre, y las plasmaron en bitácoras construidas en conjunto. Después, cada semana, las estudiantes redactaban una reflexión que nosotros nos encargábamos de retroalimentar y devolver. Fue interesante ver cómo articularon la teoría con la realidad y, en este sentido, no cabe duda de que la aproximación crítica y decolonial de la interculturalidad les resultó muy útil para analizar e interpretar lo que observaron, anotaron en sus bitácoras, debatieron en clase y reflexionaron en sus escritos. A partir del análisis de las bitácoras, de los debates en clase y del análisis de sus reflexiones semanales escritas, identificamos las siguientes cinco dimensiones que podrían ser de gran utilidad para comprender las dinámicas interculturales en la Ibero:

1. Dimensión socioeconómica: se relaciona con la pertenencia, real o imaginada, a una cierta clase social; se asocia con un estatus socioeconómico, también real o imaginado, o bien proyectado. Esta pertenencia se manifiesta y se hace explícita en formas de ser, estar, hablar, moverse, ocupar el espacio, vestirse, comprar, viajar, o en el tipo de lugares frecuentados.
2. Dimensión étnico-racial: se relaciona con la auto- y heteroadscripción a un grupo étnico-racial más o menos definido a partir del criterio de blanquitud hegemónico. Esta dimensión se vincula con indicadores, reales o proyectados, como el color / tono de la piel, la estructura física y la forma del cuerpo, el color del pelo, de los ojos, etcétera.
3. Dimensión intergenérica: se relaciona con las relaciones sexo-genéricas y con los roles asociados a lo masculino, lo femenino, etcétera. Esta dimensión se vincula con la auto- y heteroadscripción a una identidad genérica más o menos definida a partir de la norma heterosexual hegemónica.
4. Dimensión ontológica y epistémica: se relaciona con el ser y, derivado de ello, con el conocer. Esta dimensión se vincula con la disposición (o la no-disposición) de aceptar, reconocer, aprender de, convivir con otras formas de ser y de conocer, diversas, alternativas, contrastantes con la propia (más si la propia es la hegemónica).

5. Dimensión personal intrasubjetiva: se relaciona con el proceso de reflexión que ocurre en primera persona, y que implica preguntarse “quién soy”; en este sentido, requiere un cuestionamiento de la propia historia personal, familiar, educativa y social, y cambiar formas aprendidas de ser y estar.

Estas dimensiones guían los escritos que las estudiantes elaboraron al final del curso, los cuales, después de un proceso de revisión y retroalimentación, dieron como resultado los ensayos que se exponen en las siguientes páginas.

Estructura del texto

En este Documento de investigación se presentan los escritos en los que las estudiantes y el estudiante del curso de Educación intercultural plasmaron sus reflexiones e interpretaciones sobre la interculturalidad en la Ibero y sobre el proceso de interculturalización promovido desde las autoridades universitarias a partir de enero de 2020. Cada escrito muestra la forma en que nuestras estudiantes se apropian del enfoque crítico y decolonial de la interculturalidad y cómo, con base en ello, analizan e interpretan la realidad universitaria en la que viven.

A manera de cierre y como reflexión final, se presenta el escrito analítico e interpretativo de quienes facilitamos el curso y coordinamos el presente documento, el cual surge a partir de las valiosas aportaciones que las estudiantes realizaron en sus escritos. Si bien se trata de nuestra interpretación de lo que ellas plasmaron en sus reflexiones, nos parece que este capítulo conclusivo resume sus principales vivencias interculturales en la Ibero, ideas y propuestas para avanzar en el camino de interculturalizar la universidad. Aunque no cabe duda de que se necesitan otras investigaciones que contribuyan a iluminar una temática tan compleja y multidimensional, pensamos que este Documento de investigación del Inide representa un estudio pionero que puede contribuir con este proceso.

La dimensión espacial de la interculturalidad

Ana Gabriela del Castillo de la Torre

Introducción

Si podemos sugerir algo con firmeza es que todos somos diferentes. Con sólo transitar por la calle nos percatamos de la pluralidad que caracteriza nuestras sociedades: pieles, cabellos, tamaños, rasgos, movimientos, sonidos y lenguajes; modos de convivencia, relaciones, comunicación y comportamientos diversos. De esta diversidad surge el concepto de interculturalidad, tan complejo debido a las posturas y concepciones establecidas al respecto, y con una popularidad exquisita que transita varios ámbitos. No somos una sola cultura, sino varias que comparten un mismo espacio, un mismo mundo, y necesariamente nos encontramos unos a los otros.

El ámbito educativo se ve permeado por el concepto de interculturalidad debido a su innegable encuentro con la diversidad, además de que es un espacio donde se conjuntan múltiples culturas. Entonces cobra importancia hablar del tema, que a su vez da origen a un nuevo campo de investigación: la educación intercultural. Ambos conceptos, interculturalidad y educación intercultural, intentan dar respuesta a los retos que implica la diversidad, con la cual convivimos día a día y nos confronta.

Este ensayo pretende explorar el concepto de interculturalidad desde un análisis crítico personal que retoma la postura de varios autores expertos en el tema. Asimismo, hacer énfasis en la discusión sobre la educación intercultural. Sin duda, dicha discusión adquiere gran relevancia en la sociedad contemporánea, lo que nos impulsa como pedagogos a sumergirnos en ella y realizar este análisis para enfrentar los retos que involucra tal encuentro. Por estas razones, nos aproximamos a la interculturalidad y a la educación intercultural desde un análisis crítico basado en observaciones hechas en la Universidad Iberoamericana (un espacio que me atraviesa), y resaltamos las implicaciones y los cuestionamientos que ambos conceptos despiertan, específicamente desde y hacia la licenciatura de Pedagogía (de la que formo parte).

Referentes teóricos

Desde una perspectiva funcional basada en las relaciones, la interculturalidad se entiende como la interacción entre culturas. Ahora más que nunca es imposible no interactuar con “el otro diferente a mí”. En esta línea, se entiende también como la relación entre grupos culturales basada en el respeto y la igualdad, y fundada en tres pasos cíclicos: conocer, respetar y apreciar (Schmelkes, 2006). Parece un concepto sencillo de entender, fácil y alcanzable, pero, ¿qué hay más complejo que las relaciones humanas?

Desde un enfoque crítico, las definiciones anteriores de interculturalidad se quedan en la superficie de lo que realmente implica. En tanto concepto complejo, diverso y con múltiples posicionamientos, como dice Sartorello: “(...) no es (...) ni homogéneo ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición. (...) considero la interculturalidad como un *significante* que, lejos de entenderse como valor absoluto, adquiere múltiples significados en relación con la perspectiva social desde la cual se define y de los sujetos que lo construyen” (2009: 78).

En este ensayo me posicionaré desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, porque me parece la más desafiante en cuanto a que involucra procesos de análisis y cuestionamientos que van de lo individual a lo colectivo, y que se ven permeados por cuestiones políticas, económicas y estructurales de la sociedad. De tal manera, esta postura nos permite ir más allá del énfasis en las relaciones para transitar y desentrañar planos y dimensiones distintas, como la socioeconómica, la sexo-genérica o la étnico-racial, entre otras. Lo anterior permite una aproximación profunda a los temas que se pretenden abordar, por ejemplo, deconstruir lo que entendemos por interacción, ya que ésta no siempre va en el camino de lo positivo, sino que involucra una infinidad de posibilidades. Conviene no quedarnos únicamente en esa discusión y avanzar a otras dimensiones para llevar la interculturalidad de lo individual a lo colectivo, abarcar más que la reflexión sobre el interactuar con el otro, y tocar cuestionamientos sobre la sociedad y nosotros, como grupo cultural que somos, con la intención de comprender las dimensiones de la interculturalidad crítica y actuar en consonancia por la transformación real individual, colectiva y social.

La interculturalidad debe partir del reconocimiento de las diferentes formas de concebir el mundo y, aún más, de que cada cultura es un mundo, un universo, otra realidad (Panikkar, 1993). Implica adquirir conciencia de que existen personas diferentes, y no es posible el aislamiento (Esteva, 2017). Esto necesariamente genera conflicto porque pone en duda lo afirmado desde la cultura, y nos confronta con otro modo de ver las cosas, lo que despierta cuestionamientos, inquietudes, desconfianza, rechazo, incluso malestar, debido a la confrontación que, desde mi experiencia, genera caos interno y duda de lo que habíamos conocido hasta este momento. Con ello se colocan signos

de interrogación en las creencias, tradiciones, socialización, procesos escolares, en fin, en nuestro modo de vida en su totalidad.

Como dije anteriormente, además de explicar y analizar las relaciones, la interculturalidad crítica propone caminos de reflexión y, valga la redundancia, de criticidad, para acercarnos a nuevas formas de relaciones y de sociedades en las que cuestionemos nuestras culturas, nuestros mundos, y nos abramos a otras posibilidades, reestructuremos la forma en la que nos hemos relacionado, y tengamos la apertura suficiente frente a racionalidades diferentes, las cuales implican aprecio, respeto y amor.

En este camino es necesario hacer, primero que nada, un análisis profundo de nosotros mismos, de cómo vivimos las relaciones en el presente, pero también de cómo han sido a través de la historia y qué aspectos siguen vigentes. Se necesita una mirada al pasado, como a la que Panikkar (1993) invita, donde hallaremos dominio, exterminio, superioridad, genocidios, pero también diálogos, acuerdos, unión y apoyo. Encontraremos asimetrías, injusticias, desigualdades y posiciones de dominación o sumisión (Gasché, 2008) que las diversas culturas han jugado y juegan, así como diferencias que “no son naturales ni parten de la etnicidad en sí, (...) fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad social, política y cultural, tanto del pasado como del presente” (Walsh, 2002, p. 28).

La interculturalidad crítica va más allá de la discusión superficial acerca del contacto y de la relación entre personas; de la inclusión de la diversidad al interior de una estructura social establecida que busca promover el “diálogo” o la “convivencia”, y de apelar únicamente al reconocimiento y al respeto a esta diversidad; la interculturalidad crítica avanza hacia la verdadera transformación social, desde lo político, económico y epistemológico, así como al aprecio y la incorporación de las distintas racionalidades y culturas.

En esta línea, la interculturalidad crítica considera las estructuras de la sociedad envueltas en diferencias culturales que han venido reproduciéndose a lo largo del tiempo, y que posicionan a cada cultura desde la superioridad o la inferioridad. Lucha por que se deje de minimizar u ocultar la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad en las relaciones (Walsh, 2002). Parte de un problema estructural, colonial y racial que ha sido arrastrado a través de la historia en las diferentes culturas, y propone superar la reflexión para alcanzar procesos de decolonización (Walsh, 2002). Es decir, romper con ese legado de asimetrías, desigualdades y formas de dominación creadas a partir de la colonia; romper con condiciones históricas perpetuadas durante siglos, que han dejado una marca indeleble en nuestras sociedades, para comenzar a buscar un cambio y transformación que posibilite construir un nuevo proyecto y sistema social diferente al de ahora. “La interculturalidad se entiende como una herramienta y como proceso, un proyecto que se construye desde la gente, y como demanda de la subalternidad. (...) apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la

construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (...)” (Walsh, 2002, p. 92).

Me parece que el fin último de la interculturalidad es transitar el camino crítico que nos lleve al reconocimiento de la completud, riqueza e inmensidad de cada cultura, y hacernos conscientes del momento en que en nuestras prácticas no defendemos ni creemos en este camino. También tiene como fin reconocer el potencial de conocimiento y crecimiento que existe en la interacción, sobre todo, ver, reconocer, respetar, apreciar y trabajar en conjunto con el otro para crear nuevos mundos, ampliar el vigente, y dar cabida a todas las formas de ser y de vivir. Se trata de una lucha que implica un cambio en la sociedad y que previene la reproducción de relaciones verticales, las cuales se dan en todos los ámbitos y causan desigualdad, racismo y discriminación. Por ello la interculturalidad cobra una importancia significativa en el ámbito educativo.

Una aproximación a la educación intercultural

En esta vía, avanzar en la reflexión sobre las implicaciones de la educación intercultural nos remite necesariamente a una tendencia reformadora de la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en una sociedad dada. Pero no se trata únicamente de plasmar dicha tendencia en reformas, políticas y libros de texto, como respuesta a la “oficialización” de la interculturalidad de la que habla Sartorello (2009), sino que implica sumergirse y profundizar en los planteamientos políticos y filosóficos que sustentan las diferentes propuestas educativas interculturales, así como analizar a los actores que las crean.

La escuela, desde sus orígenes, ha buscado disciplinar a las personas, con la promesa del mito del progreso, el desarrollo y la movilidad social. Sin embargo, la educación no garantiza esa promesa y, en vez de eso, se ha encargado de homogeneizar a la sociedad. Nos mete en un salón y nos da la misma educación, como si tuviéramos las mismas características, aunque seamos diferentes en todos los sentidos. No nos prepara para los retos de la interculturalidad y, en cambio: “[...] la escuela, o bien guarda gente de por vida, o bien, asegura que encajen en alguna otra institución” (Donoso, 2012, p. 64). Se suma y se pone al servicio de la lógica capitalista y globalizadora, y forma ciudadanos que responden a ese sistema, el cual se ha encargado de reproducir relaciones de desigualdad y poder, de privilegiar ciertos conocimientos pertenecientes a la cultura dominante, así como de excluir a otros; como dice Fernet-Betancourt: “El sistema educativo, al mismo tiempo que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes. No todo se enseña. El sistema educativo es una decisión” (2004, p. 22). La cita refuerza la idea que menciona Walsh (2002) respecto a la necesidad urgente de transformar las instituciones

sociales, en este caso la escuela que, junto con otros dispositivos sociales, actúa perpetuando la desigualdad y la discriminación desde la homogenización, y privilegia los conocimientos de las culturas dominantes.

Walsh (2002) propone que se haga un proyecto epistémico con nuevas construcciones y posicionamientos que dejen de actuar como filtro y espiral de exclusión de otros saberes y que, junto con ellos, generen nuevas condiciones de saber y conocer para todos: “La interculturalidad crítica [...] es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético, epistémico —de saberes y conocimientos— que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, interiorización, racialización, discriminación (Walsh, 2002, p. 92).

La escuela encasilla la forma en la que vemos y aprendemos. Nos han convencido de que es necesaria, indispensable y la fuente máxima de conocimiento, pero esto no es así. Cada cultura es diferente; con formas diversas de aprender, de acercarse al conocimiento, de enseñarlo; ya sea de manera oral, escrita o práctica. Cada cultura construye teorías y prácticas de aprendizaje distintas, que no pueden reducirse a la educación y mucho menos a la escuela, y se constituyen como dispositivos de la cultura dominante (Esteva, 2017). No hay conocimientos más valiosos que otros, sólo son diferentes; la escuela transmite algunos, como el científico occidental, y lo reproduce en todas las culturas, sin tomar en cuenta sus diferencias, sin preguntarse: ¿les servirá?, ¿atenta contra sus formas de vivir? En contraste, la educación intercultural crítica cuestiona la validez única de esos conocimientos y de las formas de vida impuestas a todos por igual.

En este contexto, me interesa subrayar que la educación intercultural crítica debe constituirse como un proyecto que busque la deconstrucción de nuestros mundos para llegar a la construcción de uno nuevo, donde quepamos todos, así como el mejoramiento mutuo y compartido de la sociedad, y que supere las relaciones de dominación-sumisión en las que nuestras culturas se encuentran inmersas y que la escuela reproduce. Día con día vivimos la diversidad, y la educación actual, indudablemente, debe responder a ella y acercarse a una visión crítica de lucha, de reflexión, de cuestionamiento de saberes y prácticas, que impregne sus reformas, pero sobre todo, que se refleje en una práctica docente y escolar más cercana con los educandos. Para lo anterior se necesita la apertura al otro, la cual puede iniciar con diálogo, como muchos autores proponen, pero éste debe ser genuino y horizontal. Para mí, el componente indispensable es el respeto, aplicado en un “diálogo dialogal” que trascienda los planos del logos de cada cultura, que implique la mutua apertura a la preocupación del otro, a su modo de vida, sin que alguna parte controle a la otra, sino que compartan de la misma manera (Esteva, 2017).

Educar es compartir la diversidad del otro, convivir con formas distintas de vida, como Fornet-Betancourt afirma: “Una pedagogía de la interculturalidad

implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros. Y, también, a ser críticos respecto de aquello que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe o niega la dignidad humana” (2004, p. 8). Creo indiscutible la afirmación de que esto no se logra sin antes ampliar la manera en la que nos vemos a nosotros mismos.

La pedagogía intercultural inicia con el diálogo para encontrarnos con los otros e iniciar un proyecto más grande; este diálogo debe hacerse con la participación de las distintas culturas, en “dos direcciones y dos hablas” (Panikkar, 1993); deberá ser verdaderamente crítico tanto con lo propio como con lo ajeno, y promover el discernimiento en una articulación y construcción de nuevos saberes y de los propios, que reconozcan su diversidad. Debe además implicar el ejercicio de emparejarlos, articularlos y armonizarlos en una nación como la nuestra, con su multiculturalidad y sus retos. No se trata de traducirnos con libros y con imágenes, sino de vivirnos, fuera de los salones, fuera de las escuelas, e imaginar y crear nuevos mundos: “[...] la educación no debería ser un instrumento para aprender a interpretar a los demás, sino que tendría que ser una escuela de traductores, en la cual nos traducimos mutuamente” (Fornet-Betancourt, 2004, p. 50).

La educación intercultural crítica no debe quedar sólo en el papel o en propuestas, pues necesariamente lleva a la acción, a “interculturalizar” (Walsh, 2002). Esto implica involucrarnos en la reflexión individual y colectiva sobre las relaciones de poder, a las que como educadores y educandos debemos cuestionar y buscar cambiar para construir una nueva sociedad. La educación intercultural propone una lucha desde lo cognitivo y el campo epistemológico (Walsh, 2002), que conlleva dejar de negar e invisibilizar conocimientos propios de las culturas, para reconocer la diferencia y construir nuevas verdades, no sólo desde lo personal, también desde lo político. Implica no dejarnos llevar por la lógica depredadora actual, capitalista y globalizante (Walsh, 2002), para reconocer otras verdades, y que no sólo las incluyamos, sino que sean valoradas, reconocidas y aplicadas en un nuevo proyecto educativo.

La interculturalidad en la Ibero y en la carrera de Pedagogía

La interculturalidad y la educación intercultural nos invitan a sumergirnos en nosotros mismos, y a iniciar una reflexión individual profunda en la que nos pensemos y repensemos, para posicionarnos en nuestro entorno, en nuestras relaciones y en todos los espacios o contextos de nuestra vida diaria. Por esta razón, analizaré la interculturalidad en la Universidad Iberoamericana y en la licenciatura en Pedagogía, espacio que me permea directamente como estudiante, y que ha convertido este análisis en un reto.

Mi visión de la Ibero y la manera en que transito e interactúo en este espacio con las personas han cambiado al acercarme a la interculturalidad y a la educación intercultural. En un primer lugar, he logrado cuestionar mi papel dentro de las relaciones interculturales que vivo en la universidad, reconocer mis prácticas, mis conductas y mi posición frente al otro diferente a mí con el que me cruzo a diario, y crear nuevas formas de compartir. En un segundo momento, estas reflexiones me han ayudado a cuestionar no sólo mis relaciones interpersonales, también el sistema en el que vivo inmersa dentro de la universidad: desde el espacio físico universitario hasta el currículum.

El lugar en el que me posicionaré para este apartado es la dimensión epistémica de la interculturalidad crítica, que implica la noción de epistemología como la manera en la que un grupo cultural concibe y construye el conocimiento. Reflexionaré entonces sobre la forma en que la Ibero vive, practica y se posiciona frente a las dimensiones de la interculturalidad: socioeconómicas, étnico-raciales y sexo-genéricas, las cuales, afirmo, se ven determinadas por el espacio. Asimismo, haré especial énfasis en la discusión epistémica y reflexionaré sobre la práctica pedagógica y las acciones que se pueden generar dentro de este ámbito, para buscar nuevos caminos confrontantes que respondan a la interculturalidad crítica.

La Ibero, sin duda alguna, es un espacio multicultural donde conviven personas de diferentes procedencias, culturas, religiones, géneros y más. En una observación superficial, parece que estas relaciones se dan sin problemas, que convergen y se fusionan fácilmente; pero no siempre es así. Las observaciones realizadas y la teoría revisada fungieron como una especie de lupa que me hicieron notar que esa fusión era una ilusión, ya que en realidad hay grupos, segregaciones, núcleos y etiquetas que muestran las dimensiones de la interculturalidad en la Ibero.

Dentro de la universidad, todos los miembros e incluso las visitantes transitamos por diversos espacios: oficinas, salones, jardines, cafeterías y lugares comunes; afirmaré ahora que, en cada uno de estos espacios nos comportamos de diversas maneras, nos comunicamos diferente; cada sujeto, con características sexo-genéricas, socioeconómicas y étnico-raciales distintas, se apropia, se ubica desde ellos y se posiciona en ellos de manera particular. En definitiva, el espacio actúa como factor determinante de las dimensiones de la interculturalidad, nos influye, nos moldea, nos condiciona; según sea el lugar desde el cual nos posicionemos dentro de la universidad, se determina la manera en la que nos relacionaremos los unos con los otros.

Para ejemplificar lo que afirmo, analicé dos espacios dentro de la Ibero, la tienda sindical y la fuente. En ambos se observan diversos miembros de la comunidad, alumnos, maestros, trabajadores, hombres, mujeres, todos de diversos niveles socioeconómicos y con características étnico-raciales diversas, pero la interacción es muy diferente. En el primer lugar, los trabajadores (cobradores de caja, empaquetadoras y de intendencia) se apropian por

completo del espacio, conviven abiertamente, se reciben con calidez, se muestran relajados, confiados, alegres, platicadores y seguros, mientras que el resto de los miembros de la comunidad (maestros, alumnos, trabajadores de otras áreas como oficinas) se muestran de manera diferente, más reservada, con aire de visitantes. Entre ambos, la relación es de indiferencia, seriedad y con un trato automatizado. Por otro lado, en la fuente, los alumnos se apropian del lugar, pero a diferencia de los trabajadores, entre ellos no conviven, se forman grupos delimitados y segregadores, muchas veces con las mismas características sexo-genéricas, socioeconómicas y étnico-raciales. Los otros miembros de la comunidad se muestran incómodos; es un lugar de paso y las relaciones entre los alumnos, maestros y trabajadores son nulas, en ningún momento hay interacción entre ellos, incluso, dada mi experiencia, puedo percibir injusticias y desigualdad, principalmente dirigidas a miembros de intendencia, ya que el espacio se maltrata, se ensucia y se llena de colillas, aun cuando está presente el personal de intendencia.

Esta brevísima explicación basta para comprender una de las tantas formas en que se vive la interculturalidad dentro de la Universidad Iberoamericana, la cual se ve permeada por un factor que he considerado primordial, el espacio. Aquí conviene detenerse un momento con el fin de comprender que no se habla únicamente de interculturalidad como concepto explicado desde distintas áreas del conocimiento, sino también de “hacer interculturalidad”. Esto implica reconocernos dentro de tales interacciones y posiciones en nuestro día a día y en la Ibero, dentro de estos espacios, que condicionan nuestras prácticas, reconocer nuestro *habitus* (Bourdieu, 1990), es decir, las conductas rutinarias y esquemáticas entre sujetos con características diferentes, entre posiciones de dominación y sumisión. De esta manera, permitirnos reconocer al otro como humano, perteneciente a una cultura que arrastra cierta historia y que interactúa conmigo en diversos escenarios, pero al mismo tiempo, ser conscientes de que mejorar esa interacción, ya sea dentro de la universidad o en nuestra vida diaria, no depende de un asunto de voluntad, pues es una problemática enraizada en relaciones de poder (Walsh, 2002) en las que nos encontramos inmersos como personas y como cultura, que reproducimos muchas veces, en este caso, dentro de la universidad.

La Ibero múltiples veces ha tocado el tema de la interculturalidad, y afirma posicionarse desde un lugar crítico; aunque observo, frente a ello, que aún queda mucho por hacer. En la práctica se vislumbran relaciones asimétricas y modelos que homogenizan a los miembros de la comunidad, como son las lenguas y los idiomas que se imparten o que se exigen acreditar, las prácticas pedagógicas uniformes para todos, la ciencia como fuente única y confiable de conocimiento, etcétera. Claramente, al observar no sólo el espacio, sino el currículum, podemos percatarnos de que hay una cultura dominante, la occidental, mientras que se abandonan otras. La universidad trabaja para lograr la igualdad entre las culturas que convergen en la universidad, pero ha

dejado de lado el problema estructural, colonial y racial, tanto en la práctica, como en la formación de sus alumnos y comunidad entera, y no busca alcanzar la transformación ni trabajar en un nuevo proyecto social. Una buena manera de iniciar, al ser un espacio académico que trabaja con el conocimiento, es, a mi modo de ver, a partir de la pregunta por lo epistémico.

Dicho lo anterior, desde el aspecto epistemológico, el currículum de la Ibero es fijo y poco flexible; no invita a la reconstrucción con la otredad, o a que se cuestione y se ponga en juego eso que pretende enseñar. La universidad debería cuestionar la exclusividad de la ciencia como productora de conocimiento legítimo y abrirse a nuevas formas de conocer, a partir de la experiencia de cada uno de sus miembros, de esa multiculturalidad que transita el espacio articulando y apropiándose de nuevos saberes, indígenas, campesinos, judíos, musulmanes, etcétera, para responder a la comunidad entera, no sólo a unos cuantos.

En definitiva, como universidad nos hace falta acercarnos más a la interculturalidad crítica, que realmente supere la dimensión práctica y el folclor, y que trascienda al diálogo real con otros saberes, sin ser únicamente intérpretes. De igual modo, es indispensable superar la mirada de inclusión, para tomar medidas estructurales que busquen nuevas construcciones y posicionamientos epistémicos, es decir, de saberes y conocimientos, pero también políticos, sociales y económicos, que pongan sobre la mesa asuntos de fondo que tocan las diversas dimensiones de la interculturalidad. Esto implica un verdadero acto de reflexión de nuestras relaciones de poder y sumisión ejercidas dentro de la misma universidad, y separarnos de nuestros modos de saber y hacer, para así abrirnos a nuevas maneras de pensar, de imaginar, de dialogar, más auténticas, que reconozcan al otro y que logren un mejoramiento mutuo y compartido. Implica salir de los salones para conocer otras formas de vida de miembros de la comunidad universitaria, incluso ampliar nuestro transitar y nuestra reflexión a espacios que rodean la misma universidad, y preguntarnos qué hay fuera de esa barrera arquitectónica y cómo es que influye al interior.

Lo anterior no se logra en salones de clases iguales, con todos en silencio, escuchando al profesor, sentados de la manera correcta, participando sólo cuando nos lo piden, con exámenes idénticos, con contenidos y temas comunes; con profesiones encasilladas o perfectamente bien definidas, lo cual responde a modelos homogeneizantes. Se necesita superar la visión instrumental del currículum, entendido sólo como el conjunto de prácticas pedagógicas, en tanto engloba asuntos que van más allá del plan de estudios, como la didáctica, los escenarios de aprendizaje, los procesos formativos, la práctica docente, el material y mucho más. Construir currículum se trata de preguntarnos ¿qué tipo de personas queremos formar?, ¿a qué queremos que respondan? y ¿qué sociedad queremos construir?, y aquí es donde recae la importancia de la Pedagogía en la discusión, ya que ésta debe comenzar a exigir el cuestionamiento y la reformulación de las prácticas educativas,

desde las metodologías y técnicas de la enseñanza, hasta la nueva concepción epistemológica, más abierta, abarcadora de otros saberes, flexible y crítica.

Como pedagoga, quiero sociedades que ante el conflicto respondan con oídos, respeto y amor. Opto por ser practicante de una interculturalidad que me permita reconstruirme a mí misma constantemente, cuestionar lo que sé, sumergirme en el otro diferente y atravesar los aspectos externos y estructurales, para llegar a lo que Esteva (2017) define como “mito”, el plano más profundo de una cultura, su cosmovisión, su forma de percibir el mundo. La educación intercultural promueve esto, creando lazos y diálogos que superan la integración, pero se requiere de un cruce directo, una interacción profunda, ver como el otro, escuchar como el otro, vivir al otro, su realidad, se requiere querer al otro: “Las culturas no es que sean diversas, es que son inconmensurables. Cada cultura es un mundo, cada cultura es un universo y no sólo una forma de ver y de vivir la realidad, es otra realidad. Y esta realidad yo no la veo. Es el otro el que me la hace ver, quien me la revela cuando le escucho. Y le escucho sólo cuando le quiero. Y le quiero sólo cuando le conozco. Todo va ligado” (Panikkar, 1993).

Considero que ésta es la visión que hace falta dentro la Universidad Iberoamericana y, específicamente, en la licenciatura en Pedagogía. Incluso el mismo eslogan, “la mirada de la Ibero es tu mirada”, reduce lo inconmensurable y la diversidad de culturas que convergen en la comunidad, e impone una perspectiva desde un mismo plano, el que nos ofrece la universidad. Para mí, sería completamente al revés: “La mirada de todos los miembros de la comunidad construye y posibilita la mirada de la Ibero”. Claramente no se reconoce esta completud e inmensidad de cada cultura; se observan aún prácticas tradicionales docentes que categorizan, clasifican y excluyen; currículums inamovibles y cerrados que privilegian una sola mirada de las cosas, como consecuencia de esto, se está formando para la inacción, para la reproducción de un conocimiento privilegiado que opera en sociedades y grupos humanos que se mueven desde ciertas lógicas, y que actúa desvalorizando otros conocimientos. No se busca pensar y vivir de maneras diferentes, conocer y practicar la diversidad; no se promueve un proyecto reformador que cambie y reconstruya el modelo vigente, el cual está lleno de asimetrías, desigualdades e injusticias.

Se comprende así que: “La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir” (Walsh, 2002, p. 92). Ése es nuestro papel como futuros pedagogos, trabajar en esa construcción, en esa crítica al modelo social vigente, que no responde a la diversidad en la que vivimos todos, que no nos permite estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distinto en ningún ámbito. Se trata de poner bajo sospecha la organización social actual que reproduce estructuras epistémicas que desvalorizan o niegan formas de pensar y construir el conocimiento, considerándolas menos valiosas, falsas o incluso irracionales. Finalmente, buscar desde nuestro papel como pedagogos que esa transformación y construcción no queden en enunciativo, en el discurso o en la

pura imaginación, sino que, por el contrario, accionen en cada instancia social política educativa y humana (Walsh, 2002).

Conclusión

La sociedad actual exige nuevas maneras de concebir la educación y no discriminar; exige el reconocimiento de la diversidad en la que estamos inmersos y el replanteamiento urgente de lo que concebimos como fijo y definitivo, de las prácticas, de las costumbres, de los conocimientos y de los saberes, para así dar vida a una nueva sociedad.

La interculturalidad nos invita a sumergirnos en estos cuestionamientos, de manera individual y colectiva, como cultura, para reconocer cómo se han dado las relaciones e interacciones entre otredades, cómo son ahora y nuestro papel en ellas, tanto individual como socialmente. La educación es una herramienta útil para propiciar esta nueva forma de relacionarnos, en la que se promueva pensar y repensar en estos factores, abrirnos al diálogo con el otro y vislumbrar nuevas cosmovisiones. Es también un camino crítico que como educadores y educandos debemos seguir, para reconstruir, junto con otras culturas, nuevas formas de concebir el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza; formas no excluyentes, formas horizontales, de respeto y apertura.

Finalmente, ambos conceptos, desde mi parecer, involucran un proceso profundo de empatía, de sentir al otro, de intentar conectar con sus mundos acercándonos lo más que podamos a ellos, sin ser observadores, sino más bien participantes. Debemos cuestionar y no dejar que otros nos impongan palabras vacías (Freire, 2005). Todos tenemos una historia que contar y que merece ser escuchada, abrazada y reconocida y, si no lo es, se lucha por ello. No sólo se vive lo positivo del otro, sus alegrías y triunfos, también incluso sus preocupaciones y sus dolores, pero, sobre todo, esa lucha, y para ello es necesario hacer praxis, es decir, reflexión y acción, sobre todo, requiere un acto de amor (Freire, 2005).

Es importante entonces no cerrar y concluir el ensayo; abrirlo a nuevas preguntas, debates y cuestionamientos; seguir pensando en las múltiples grietas que se abren al reflexionar sobre interculturalidad. Empecemos, como individuos, como sociedad, como cultura, como pedagogos, a preguntarnos: ¿qué tipo de sociedad queremos?, ¿qué se requiere para llegar a ella?, ¿qué papel jugamos nosotros?, ¿por qué nos cuesta confiar en otros?, ¿cómo aprender de la diversidad?, ¿por qué nos cuesta tanto amarnos y trabajar en comunión? Afirmo que la interculturalidad y la educación intercultural abren estos debates y el fin último es llegar a la acción, al cambio, a una nueva sociedad más justa, pacífica e incluyente. Sin tener respuestas aún, concluyo con las palabras de Paulo Freire, un gran pedagogo: “Esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar” (Freire, 2005, p. 242).

¿Hay intercambio cultural entre los alumnos?

Rosario Portuguese Arreola

En cada espacio convergen identidades diferentes entre sí. Si hablamos de las personas que conforman esos espacios, cada quien tiene una identidad única que, a su vez, se conecta e influye en todo lo que le rodea; de cierta forma, se crean situaciones dinámicas en las que se adquiere conciencia de la existencia del otro, de sus valores y cultura, al mismo tiempo que se reconoce la imposibilidad de vivir en aislamiento, pero hay resistencia a renunciar a la propia cultura (Esteva, 2017). Cada ambiente comprende fenómenos como la formación de sistemas o estructuras que permiten a sus elementos interactuar de forma metódica entre sí, y predefinir el tipo de papel que desempeñan o el tipo de conexiones que establecen. Esta situación es común en diferentes contextos y a menudo se reproduce de forma inconsciente en nuestra vida cotidiana. En palabras de Raúl Fornet-Betancourt, frente a lo cotidiano “la normalidad se impone como normatividad” (Consortio Intercultural, 2004, p. 30). Con el tiempo, tal idea puede representar un obstáculo, pues limita gran parte de las interacciones, pero también puede aprovecharse para cuestionar la forma de vida que hemos asimilado.

Uno de los acontecimientos más complejos de analizar ocurre cuando grupos de personas conviven e interactúan; pero aún más complejo e interesante resulta el momento en el que, por distintas razones, deciden abrirse a los demás para aprender y crecer juntos. Estas situaciones y procesos de cambio forman parte de la interculturalidad y, si hablamos de un escenario ideal, tendrían que propiciar la valoración mutua, lo cual implica “mostrar el mutuo reconocimiento como voluntad de traducirse a sí mismo, de ser traductor para el otro” (Consortio Intercultural, 2004, p. 51). No siempre es posible establecer relaciones en las que los involucrados vivan buenas experiencias o reciban beneficios recíprocos; en estos casos, el intercambio intercultural deja de ser sano; sin embargo, este tipo de impedimentos, asimetrías e incluso conflictos motivan la reflexión sobre procesos en los que nosotros mismos nos vemos implicados en el día a día.

Precisamente el presente análisis recae sobre un espacio o, mejor dicho, en una comunidad de la que formamos parte, es decir, la Universidad Iberoamericana, la cual se conforma de diversos actores: estudiantes, docentes,

investigadores, administrativos, miembros que permiten su funcionamiento (personal de seguridad, limpieza, mantenimiento) y otros colaboradores. Cada uno de los actores mencionados pertenece a esta comunidad por diferentes motivos, y existen otras dimensiones que pluralizan a la población aquí reunida, por ejemplo, su formación, lugar de origen, idioma, nivel socioeconómico, experiencias personales, creencias, edad, género, preferencias, entre otros factores que deben considerarse para el análisis.

En cuanto al tema de la interculturalidad implícita al interior de esta institución, sería relevante aprovechar esa diversidad para enriquecer la identidad “colectiva”, es decir, lograr que los miembros de la comunidad sean capaces de valorar y mantenerse abiertos a los nuevos saberes resultantes de los acercamientos con otras personas. Por más similitudes que encontremos en los demás, también es valioso apreciar las diferencias, en particular, aquello que puede ayudarnos a desarrollar dimensiones de nuestra identidad. Y, aunque esto podría parecer demasiado utópico, como mencionó alguna vez Pablo Latapí (citado por Gasché, 1997), la utopía es también un elemento indispensable de todo proyecto educativo.

En relación con esto último, y para comenzar la reflexión sobre la situación actual de la universidad respecto al proceso de interculturalidad que viven sus miembros, me parece importante resaltar que ésta aún se encuentra en un estado en el que no se concreta el intercambio deseado, al menos no con el impacto esperado, a pesar de la búsqueda cada vez más persistente de pluralizar las experiencias de vida que cada miembro aporta y de que ya existen los elementos y las condiciones para lograrlo. Las causas de la afirmación anterior se relacionan con las observaciones realizadas en torno al tema de la interculturalidad en la Ibero, mediante las cuales se detectó que existen variaciones en el tipo de interacción entre los diferentes miembros de la comunidad universitaria y que, de hecho, no podrían ser efectivamente catalogadas como interacciones sanas, respetuosas o de igualdad. En particular, se observó que el acercamiento y el trato varían según el rol que las personas cumplen dentro de la comunidad y del propio sistema que rige a la institución. Tal suposición se refuerza con las propias vivencias al interior de la universidad, en las cuales hemos percibido particularmente una especie de barrera entre los diferentes grupos que conforman la comunidad, ya sea por género, edad, estrato socioeconómico, rol u ocupación. Dejar que las diferencias guíen el desarrollo de las interacciones parece algo natural e idóneo conforme a las reglas de lo que es socialmente aceptado, esto es, con quién debemos relacionarnos, cómo y por qué.

Por ejemplo, se observó que entre los estudiantes la comunicación es espontánea y natural; es común escucharlos hablar sobre temas relacionados con sus actividades de ocio, clases, profesores, amigos, pareja y problemas cotidianos. También tienden a reunirse en lugares específicos como las áreas verdes, el espacio estudiantil KPB y las cafeterías, aunque esto es obvio porque justo se pensaron para la convivencia y el descanso de los los alumnos en su tiempo libre.

Sin embargo, también se observó que se reúnen con personas que comparten características similares a las suyas, las cuales corresponden principalmente con aspectos relacionados con la forma de hablar (tono y expresiones utilizadas) y vestir. Sobre este aspecto es importante mencionar que tales elementos podrían verse influenciados en gran parte por el estrato socioeconómico al que pertenecen los estudiantes. Una de las principales razones por las que se infiere esto último es que la Ibero es una institución privada de educación superior, y se encuentra entre las universidades más costosas de México. En un país donde al menos el 41.9% de la población vive en situación de pobreza (según datos del Coneval de 2019), lo cual equivale a 52.4 millones de personas aproximadamente, y sólo el 19% pertenece a la clase alta, resulta lógico que sólo algunos grupos de la población puedan contemplar el acceso a este tipo de educación.

Debido a estas razones, los estudiantes viven un contexto en el que se encuentran con personas que parten de experiencias de vida similares o que han sido criadas en condiciones semejantes y, por lo tanto, comparten formas de pensar, valores o estilos de vida. Sin embargo, por su carácter humanista, la universidad ha trabajado para desarrollar diferentes programas y estrategias que permitan el acceso a la institución a grupos provenientes de otro tipo de entornos; en algunos casos nos referimos a personas que no tienen el mismo poder adquisitivo o se ven en circunstancias difíciles para acceder a la educación superior y que, gracias a los distintos apoyos que ofrece la Ibero, pueden continuar con su formación profesional. Un ejemplo de las acciones tomadas por la universidad para favorecer la pluralidad de su comunidad es el programa “Si quieres puedes”, el cual ofrece becas completas a estudiantes de excelencia que requieren apoyo económico para seguir con sus estudios. El actual rector David Fernández Dávalos ha expresado en varios momentos que implementar este tipo de programas beneficia no sólo a los aspirantes y alumnos que reciben el apoyo económico, sino también a la universidad, ya que, al ser seleccionados por su alto rendimiento académico, su desempeño contribuye a elevar la calidad de la institución. En este sentido, más allá de lo que parecen motivos superficiales, la Ibero también busca impactar para disminuir la problemática del rezago educativo en el país, así como promover la movilidad social, al ofrecer diversas oportunidades para que las personas se desplacen a estratos socioeconómicos más altos, equivalentes a la inversión que se realiza en su educación.

Dadas estas condiciones, se entiende que distintos grupos de estudiantes convivan constantemente dentro de la universidad. Sin embargo, cuestionamos acerca de la cercanía que existe entre esos grupos, el tipo de trato o de relaciones, así como también lo que estos aspectos provocan en quienes los experimentan, y que incluso nos remiten al tema de este ensayo: ¿hay intercambio cultural entre los alumnos?

Aun con la información obtenida de diversas fuentes, y de las reflexiones recuperadas de las observaciones y experiencias, es difícil determinar el grado en

que se vive el proceso de interculturalidad entre los estudiantes, especialmente porque resulta complejo identificar con total certeza su condición social, económica y cultural. En relación con esta situación, quizá existe la posibilidad de que los alumnos con beca o que gozan de algún tipo de apoyo por parte de la universidad hayan asimilado los elementos asociados al entorno en el que se encuentran, por ejemplo, los aspectos mencionados anteriormente como la forma de hablar y vestir, para de esta forma integrarse de una mejor manera con la comunidad de la Ibero. Si esta última estrategia es efectiva o no varía en cada caso; en mi experiencia podría decir que la realidad sólo se descubre en las situaciones en las que intervienen factores relacionados con las posibilidades económicas de los estudiantes, ya que las limitantes y dificultades del grupo menos privilegiado juegan un papel importante.

Otro punto interesante para el análisis es el que se refiere a las relaciones entre los estudiantes y las personas que se encuentran en ciertas jerarquías dentro de la estructura de la universidad, que podrían considerarse como figuras de autoridad, es decir, los docentes. De acuerdo con los hallazgos de las observaciones y experiencias propias, se encontró que con frecuencia estas relaciones son superficiales, y existe cierto distanciamiento durante las interacciones, lo que se observa en la mayoría de los casos; pero también hay alumnos abiertos al diálogo y a interacciones amigables. Es relevante mencionar que, en general para los estudiantes, relacionarse con una figura de autoridad implica seguir un determinado tipo de comportamiento, en otras palabras, hay normas sociales implícitas y explícitas que guían y delimitan la interacción, algunas construidas a partir de lo que se considera socialmente aceptado y otras establecidas por la universidad. Por mencionar algunas, el contacto físico está muy limitado, el diálogo debe enfocarse en lo que concierne a temas académicos, el respeto es primordial y, preferiblemente, las interacciones deben tener lugar en horarios y espacios específicos. Como se mencionó antes, la mayor cercanía entre docentes y estudiantes depende del nivel de apertura y confianza que se establece en los diferentes encuentros.

En cuanto a las relaciones entre docentes, se encontró que muchos mantienen un trato muy formal, y su diálogo se orienta principalmente a temas académicos. Debido a que lo dicho se basa principalmente en lo observado en espacios como el aula, o en momentos en que los docentes realizan alguna tarea de enseñanza, es precipitado hacer afirmaciones acerca de sus formas de interacción, por lo cual sería útil observar los espacios en los cuales los docentes establecen una mayor apropiación y donde se encuentran en contacto con personas que realizan funciones similares, o con las que comparten objetivos e intereses, como los departamentos de carrera.

Por lo tanto, sobre las posibilidades para el intercambio intercultural de los docentes con el resto de la comunidad, ellos pueden propiciarlas desde las aulas al promover la interacción entre sus estudiantes. Pero lograr que ellos mismos experimenten algún tipo de transformación debido a la convivencia parece

un poco más difícil de determinar, especialmente porque quizá no reconozcan el proceso de aprendizaje implicado al impartir clases y desempeñar su función docente. En este punto, identificarse como parte de un grupo en el que todos aprenden algo, de una u otra manera, podría contribuir para que ellos mismos se ubiquen en el mismo “nivel” de los estudiantes, lo cual haría desaparecer las barreras y favorecería un diálogo más horizontal, e incluso el intercambio significativo entre ambas partes.

Por otra parte, como punto relevante para el análisis, a partir de las observaciones se encontró que la interacción entre el personal de la Ibero es similar a la que tienen entre sí los estudiantes, aunque ésta también depende del lugar en el que se encuentren. Cuando se ubican en espacios de los que tienen mayor apropiación o que están destinados para ellos (por ejemplo, la tienda del sindicato), se desenvuelven de forma mucho más confiada y muestran una actitud más cómoda. Cuando hablan con otros miembros del personal se percibe que existe mucha confianza y cercanía entre ellos; a menudo bromean, hablan acerca de sus problemas, y de temas personales, familiares y de relaciones. También fue posible observar que cuando se dirigen a otros miembros de la universidad, específicamente a estudiantes y docentes, existe para la mayoría una especie de “barrera” en la interacción. En algunas de las observaciones y en experiencias previas al interior de la universidad, ha sido posible advertir que al realizar sus labores algunos se comportan como si trataran de pasar desapercibidos, y con frecuencia el diálogo con otros miembros de la universidad se limita a temas relacionados con su trabajo, es decir, no hay preguntas sobre ellos, sino sobre lo que hacen, por ejemplo: ¿ya va a terminar? (de limpiar el aula), ¿puede abrir este salón?, ¿puede limpiar bien el pizarrón?

La razón por la que ocurre este fenómeno puede ser simplemente la función que desempeña cada persona en la comunidad y en la propia universidad, ya que quizá no haya motivos para un mayor acercamiento o para establecer relaciones más profundas. Por ejemplo, un estudiante se relaciona fácilmente o busca llevarse bien con otro porque comparten el mismo objetivo, probablemente frecuentan los mismos espacios, tienen que trabajar juntos en varias actividades para diferentes asignaturas, etcétera, pero no encuentra motivación para relacionarse con la persona (docente) que se encarga de darle clase u orientarlo en temas académicos. O bien, si pensamos en algo rebuscado y controversial, quizá dicho estudiante demerita la labor del personal de la universidad, lo que se encontraría relacionado con una problemática de discriminación, y esto podría llevarnos a una discusión sobre si intervienen factores como el nivel socioeconómico y prejuicios asociados con ciertas profesiones.

Con estas condiciones, cabe preguntar si las circunstancias han dado lugar a situaciones de discriminación o rechazo, ya que si se establece cierta jerarquía entre los miembros de la comunidad universitaria, es posible que se reproduzcan relaciones de dominación que impacten en los procesos de

interacción e intercambio social dentro de la universidad. En lo personal creo que no todos lo hacen; en la Ibero también hay personas que comprenden que venir de un contexto privilegiado no significa asumirse como más importantes o con derechos sobre los demás. Por lo tanto, favorecen la creación de relaciones respetuosas, empáticas y enriquecedoras. Se observan situaciones en las que los estudiantes solicitan la ayuda del personal para realizar algunos trabajos, aprovechan los testimonios y conocimientos, y además contribuyen para compartirlos con otras personas.

En conclusión, creo que las condiciones en las que se ha desarrollado el proceso intercultural en la Ibero han contribuido a pluralizar los grupos que aquí se forman, lo cual permite diversificar la identidad de sus miembros, así como potenciar su funcionamiento como espacio donde surjan distintos tipos de relaciones, y cada interacción se vea colmada de elementos que enriquezcan el diálogo y los aprendizajes. Por otro lado, creo que la Ibero también ha sido un espacio donde, debido a la condición o características de sus propios miembros, se han reproducido ciertas conductas que propician y acentúan la desigualdad, porque en su estructura se asimilan las normas y jerarquías que establece, por así decirlo, el “sistema externo” de la sociedad. En este aspecto resulta difícil promover un cambio, debido a los roles asumidos de forma inconsciente, que parecen casi predestinados, precisamente porque están demasiado arraigados en nuestra forma de actuar y pensar; e incluso si tratamos de deshacernos de ellos, encontraremos barreras, porque otros los mantienen, y prácticamente todo se rige bajo sus reglas.

A pesar de lo anterior, pienso que es posible promover ciertas actividades dentro de la universidad que fortalezcan nuestros lazos como comunidad y nos acerquen más con las personas que forman parte de la vida diaria, incluso de manera indirecta. Además, se pueden buscar oportunidades para establecer diálogos que nos permitan escuchar las voces de quienes forman parte de la comunidad, ya que todos nos veríamos beneficiados por la interacción, y la universidad cobraría un nuevo sentido al presentar medios para el aprendizaje y la formación que salgan de lo tradicional y sean modelos mucho más humanos.

La interculturalidad existe cuando valoramos las voces de todos

Karla Aviña Marín

Introducción

La interculturalidad es una nueva forma de vivir; es una insurgencia que busca la transformación social; una lucha que va más allá del reconocimiento cultural y la inclusión étnico-racial, socioeconómica, intergenérica y epistémica de los pueblos originarios. Pero para lograr la transformación radical se necesita comprender quiénes somos y qué es lo que nos hace ser quienes somos.

Hoy día atestiguamos la desigualdad y su reproducción; vivimos en un mundo efímero, indiferente, violento, discriminador, insensible, dominante y asimétrico, bajo el poder de la civilización occidental y el capitalismo. Es momento de unir fuerzas para luchar y derrumbar el sistema patriarcal, capitalista, moderno y colonial que nos oprime y corrompe como sociedad. Si queremos transformar la sociedad, debemos orientar nuestro pensamiento hacia la decolonialidad. Las pedagogías decoloniales son indispensables para la transformación porque nos ayudan a sembrar algo distinto y abrir perspectivas disímiles, nos incitan a pensar desde el lugar donde nos ubicamos: América Latina. El pensamiento decolonial nos ayuda a desaprender y reaprender para pensar, sentir, luchar, vivir desde la colectividad y no desde la individualidad, es decir, aprender a desaprender para aprender de otro modo.

El presente ensayo tiene la intención de visibilizar las relaciones interculturales dentro la Universidad Iberoamericana, así como reconocer y valorar el flujo de la vida a través de la interrelación con las personas. Sabemos muy bien que los estudiantes de esta institución no asumen solamente una posición defensiva, sino que buscan construir algo distinto; lo sabemos porque los vemos actuar, los escuchamos alzar la voz y gritar: “¡ni una menos!”. Los vemos luchar por el buen vivir, por el estar bien colectiva e integralmente con las personas, con los seres vivos y con la naturaleza. En términos de Walsh (2017), los vemos resistir, (re)existir y (re)vivir; en este último aspecto, sabemos que la comunidad iberoamericana quiere vivir de otra manera y no simplemente vivir mejor; quiere vivir en paz, sin capitalismo ni individualismo. Quiere vivir otra forma de humanización, una humanización que se preocupe por todos.

Marco teórico

Existen diversas definiciones de interculturalidad; algunas son ambiguas, otras obvias, y también las hay utópicas. En este caso, con la finalidad de contextualizar el término, se rescató una idea que permite entender que sus múltiples significados se determinan en relación con el criterio social desde el que se define y con los sujetos que la conforman (Sartorello, 2009). A continuación, se enuncian tres perspectivas de la interculturalidad.

En primer lugar, para algunos autores la interculturalidad es el diálogo e intercambio de saberes, costumbres, tradiciones y valores culturales distintos, no necesariamente iguales (Panikkar, 1993). Esta definición limita la noción de interculturalidad, ya que la posiciona desde la dominación y el poder, así como desde la superioridad y la inferioridad. Pensar la interculturalidad como una relación horizontal es un “eufemismo para disfrazar relaciones verticales” (Gasché, 2008, pp. 373-374), es decir, relaciones de dominación-sumisión. Por lo tanto, tal definición no resulta suficiente para entender la interculturalidad, y es necesario ampliar su perspectiva.

En segundo lugar, la interculturalidad funcional es aquella que nace a partir del reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales, que promueve el diálogo, la tolerancia y el convivir de las personas sin cuestionar el origen de las asimetrías y desigualdades, y resulta compatible con la lógica del modelo neoliberal existente en nuestro país (Tubino, 2005 citado en Walsh, 2012). Sin embargo, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural no crea sociedades más ecuanímes ni igualitarias; lo que sí logra es controlar el conflicto étnico a través de la “inclusión” de los grupos históricamente excluidos (Walsh, 2012). Pero la manipulación y exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes siguen en pie, aunque disfrazadas de discursos de tolerancia, aprecio, inclusión y respeto, pues dejan de lado su participación en la toma de decisiones políticas, económicas, educativas, sociales, territoriales, epistémicas, entre otras (Walsh, 2012).

En tercer lugar, la perspectiva de la interculturalidad crítica no parte del problema de la diversidad cultural, sino de la “estructural-colonial-racista” (Walsh, 2009, p. 4); busca enfrentar las formas de poder a través de la insurgencia social, apelando a la sabiduría de las culturas para alcanzar el buen vivir. La interculturalidad crítica es un proyecto de sociedad y de transformación radical; no consiste simplemente en que las personas se entiendan, también en potenciar los saberes ancestrales y romper los patrones eurocéntricos. Implica un modo de vivir que se construye desde la gente, desde “abajo”; en contraste con la interculturalidad funcional, que se ejerce desde arriba (Walsh, 2009). El objetivo principal de la interculturalidad desde esta perspectiva es transformar las estructuras que no corresponden con las necesidades y los modos de vida de las personas.

La interculturalidad crítica se construye a partir de acciones, estrategias y negociaciones que permiten el buen vivir en condiciones de simetría, igualdad, respeto y equidad, entre otros aspectos. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico (de saberes y conocimientos), que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, interiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2009). La interculturalidad crítica busca transformaciones sociales, económicas, políticas y educativas, entre otras, a partir y desde la acción. Lo anterior sucede cuando indígenas o afrodescendientes fortalecen su identidad como respuesta ante lo hegemónico. Debe entenderse como un proyecto político, social, epistémico, cultural y ético dirigido hacia la transformación estructural y sociohistórica. En realidad, busca revertir los esquemas que mantienen a muchas personas en situación de pobreza, discriminación, racismo y exclusión.

Para transformar la realidad opresora en la que vivimos es necesario empezar por nosotros mismos; es decir, mirar nuestro interior y hacer conscientes aquellos pensamientos impuestos a lo largo de nuestra existencia —estereotipos, juicios, prejuicios—, que nos incitan a discriminar y excluir, que nos atan al egoísmo, al individualismo, al odio, a la violencia y al capitalismo. Cuando se logra mirar el interior resulta más fácil liberarse. La superación liberadora surge gracias a la conciencia humana. En este sentido, el método pedagógico de Paulo Freire (2005) consiste en dar al ser humano la posibilidad o facultad de descubrirse a través de la concienciación y la reflexión. Cuando nos descubrimos, nos liberamos; cuando nos liberamos, nos transformamos. Por otro lado, Freire propone que la educación debe problematizar a los estudiantes para que reflexionen y accionen sobre el mundo para transformarlo. La educación liberadora exige que el estudiante sea, sin duda alguna, un ser cognoscente, crítico al diálogo, y responda al desafío, a la reflexión y a las relaciones humanas en el mundo (Freire, 1970).

La educación —tanto la formal como la popular— es el medio principal para la transformación de la sociedad y del mundo. Entiéndase por educación popular la práctica, el razonamiento y el medio desde el que el ser humano aprende. La educación liberadora y emancipadora gira en torno a la reflexión del sujeto, lo que permite que pueda reconocerse como sujeto de su propia transformación y de la transformación de otros seres humanos. Desde esta perspectiva, los individuos provenientes de distintos campos sociales, con concepciones y formas de pensar distintas, pueden unirse para desafiar el neoliberalismo y construir algo distinto.

Uno de los retos más grandes de la academia es vencer el individualismo y la necesidad de brillar de manera aislada, en un universo de ideas forjadas a través de la historia de manera colectiva, entretejidas con emociones y, como dicen los zapatistas, con “compartimentos” comunitarios. La tarea de

fomentar o de exigir la educación liberadora no debe quedar en manos de unos cuantos educandos o educadores; la sociedad debe asumirla en su conjunto, para lograr la verdadera insurgencia social (Moreno y Corral, 2019). En tal sentido, el pensamiento de Freire se enraiza en la búsqueda de sociedades más justas; desde la perspectiva intercultural, de sociedades simétricas, igualitarias y valoradas. Sin embargo, no es posible reflexionar sobre la educación, el contexto político, económico, social y epistémico, sin antes meditar sobre el ser humano en sí. Es preciso partir del autoconocimiento y de la reflexión individual para lograr establecer conexiones con los demás, romper el silencio y lograr la transformación verdadera.

Relaciones interculturales en la Universidad Iberoamericana

Una vez expuesto lo anterior, me gustaría empezar la reflexión sobre la interculturalidad en la comunidad iberoamericana, que se conforma de muchas personas; para ser exactos, y sin contar docentes, académicos ni personal, según la numeralia somos 11,517 estudiantes. Cada uno posee una historia que nos caracteriza, así como saberes, sentires y valores que nos diferencian. Pero estos elementos no nos hacen ni más ni menos valiosos que los otros. Al respecto, las observaciones me ayudaron a entender que cada grupo ve la vida de diferente manera, y cada persona al interior de estos grupos tiene visiones, opiniones y juicios que la definen.

La interculturalidad se hace explícita por ejemplo en la vestimenta, en la forma de expresarse (los anglicismos), o de argumentar (si se escucha activamente al que habla); al realizar observaciones entendí que cada persona tiene opiniones acerca de temas de interés grupal. Por otro lado, los aspectos implícitos de la interculturalidad son las costumbres, cosmovisiones, tradiciones, estilos de pensar, creer y sentir (los valores), es decir, todo aquello que no puede observarse con facilidad. En muchas ocasiones, vamos por el mundo “viendo aquello que no es esencial para el corazón”; observamos lo simple, escuchamos lo que no requiere oído activo ni atención plena. Los aspectos implícitos se observan cuando los estudiantes, los académicos y el personal (administración, limpieza, seguridad, entre otros) conviven, dialogan y expresan lo que son.

La Universidad Iberoamericana es un espacio sumamente diverso al que asisten muchos tipos de estudiantes: indiferentes, comprometidos con el mundo y con la transformación social, que pueden pagar una colegiatura completa, que no podrían estar en la universidad sin el apoyo económico que les brinda el departamento de becas, interesados en el bien común, apáticos, que construyen y deconstruyen lo que sienten y piensan, etcétera.

Las personas nos ayudan a entender que existen expresiones diversas dentro de los sistemas sociales. Al interior de la comunidad iberoamericana

se dan muchas y diversas formas de expresión y convivencia, entre los grupos de alumnos, los docentes, los trabajadores de mantenimiento y el personal administrativo. Las relaciones intergrupales pueden ejemplificarse de la siguiente manera: al momento de saludar a alguien, de escuchar, o de comunicar (el señor que cobra en el sindicato cambia notoriamente su manera de hablar, de sonreír y atender a la persona, según si la conoce o no; a la enfermera le habló bastante, cobró con calma, mientras que saludó a los estudiantes y les indicó la cantidad que debían pagar), y cada persona tiene el mismo valor y unicidad. Las observaciones incitan a que el observador comprenda la convivencia desde un punto de vista crítico y reflexivo.

La diversidad cultural dentro de la Universidad Iberoamericana se identifica fácilmente, ya que hay alumnos provenientes de distintos niveles socioeconómicos: los estudiantes sin beca, que no pueden costear el monto total de la colegiatura; los del programa “Si quieres puedes” (SQP);¹ aquellos que no pueden pagar el total de la colegiatura pero se esfuerzan inquebrantablemente para continuar con sus estudios. La universidad fomenta la justicia social a través de la convivencia entre las distintas culturas, pero se observa que la pertenencia a distintos niveles socioeconómicos fragmenta las relaciones, ya que, por ejemplo, existen personas que por motivos de discriminación económica ocultan, fingen o niegan lo que son.

Las observaciones me han permitido entender que existe, y que posiblemente seguirá existiendo, el racismo estructural, el cual está presente en muchos ámbitos de la sociedad, y en muchas ocasiones se ha normalizado e invisibilizado, por ejemplo, cuando alguien se burla de una idea simplemente porque es distinta a la suya, o se expresa peyorativamente de alguna persona que pertenece a otro nivel socioeconómico. Tal es el caso de los estudiantes que estuvieron en la segunda observación del ejercicio: “estaría mejor que todas las mujeres sí se unieran, sin embargo, ya sabes, hay muchas que no toman en serio nada y siguen denigrándose” (alumno, 2020). El estudiante enuncia un párrafo discriminatorio que genera consecuencias sociales negativas y legitima relaciones desiguales.

Conclusión

Es muy importante reflexionar sobre el papel que juega la interculturalidad en nuestra vida. Gracias a la construcción de este ensayo me di cuenta de lo esencial que es desaprender y reaprender, pues sólo así se puede deconstruir lo que se sabe. Se trata de un proceso constante que permite mirar desde distintas perspectivas lo que se cree, piensa y siente. La interculturalidad existe cuando valoramos las voces de todos.

¹ Programa “Si quieres puedes”, que otorga becas a estudiantes de bajos recursos económicos.

Sin palabra no hay diálogo, acción ni reflexión, por eso la existencia humana no puede quedarse callada, no puede ni debe ser muda, ya que “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 1970, p. 100). La palabra transforma al mundo, sin embargo, no consiste en depositar ideas de un sujeto en el otro, tampoco consiste en una guerra ni polémica de ideas “verdaderas”. El fin de la palabra, del diálogo mismo, es la liberación de los seres humanos.

El amor es un acto de compromiso, un acto que libera, que elimina el egoísmo, la soberbia y el autoritarismo. El amor que manipula no es amor, “si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo los hombres, no me es posible el diálogo” (Freire, 1970, p. 103). El diálogo requiere humildad, amor y fe, ya que en este mundo no hay ignorantes ni sabios absolutos. El diálogo efectivo consiste en una relación horizontal, sin opresores ni oprimidos.

En la Universidad Iberoamericana se encuentran y conviven muchas personas con saberes, valores y sentires distintos entre sí, por tanto, es fundamental crear espacios libres de racismo, discriminación, clasismo y desigualdad social. Debemos trabajar en la transformación de nuestras identidades personales, profesionales, sociales y culturales; ser conscientes de nuestras ideas. La transformación comunitaria se logra cuando se escucha, se respeta y se aprecia lo que el otro es.

Como futuros pedagogos, debemos actuar de una manera empática, justa y democrática ante el mundo, construir ambientes críticos y reflexivos. Las palabras en ocasiones no sirven de nada, debido a que los seres humanos olvidamos sensibilizar nuestra alma y vamos en el sendero del poder, de la discriminación, de la injusticia, de la desigualdad. Nos olvidamos de lo que debería mover el mundo; sí, nos olvidamos del amor, del respeto, de la escucha y de la verdadera interculturalidad. Hay que introducirnos en lo que la otra persona piensa, siente y dice; en sí, en la humanidad, y sensibilizar las relaciones humanas; no basta con mirar a los ojos de la consciencia, hay que escuchar con los oídos del alma, ayudar a que alcance su finalidad, la felicidad. Por otro lado, se necesita una educación liberadora, emancipadora, que supere los prejuicios de clase y estructurales de la sociedad, en la que el educador reflexione sobre cómo educar a partir de la realidad contextual de los propios educandos, para que puedan reinventar un mundo sin asimetrías, justo, pacífico y bondadoso con los seres humanos y la naturaleza.

Cuando empecé a estudiar pedagogía tenía un sueño, un anhelo, tal vez una ilusión: transformar el mundo a través de la educación. Ahora estoy a punto de terminar la licenciatura y el sueño se convirtió en meta: transformar el mundo a través de la educación intercultural.

Una reflexión sobre la interculturalidad crítica en la Ibero

Frida Villarreal

“El pensamiento sobre la ‘mestizofilia’ en Vasconcelos trasluce la tesis positivista de progreso y su tesis eurocéntrica sobre la evolución social, económica y política, en la construcción de una nación unida y fuerte, bajo principios culturales homogéneos”.
(Jiménez, 2011, p. 4)

El presente texto pretende enunciarse desde una perspectiva crítica respecto a la interculturalidad, e intenta formular ideas que se refieren a lo propio, al otro, a la educación, al pasado, al futuro, al aquí y al ahora. Asimismo, busca incorporar y articular la experiencia propia en relación con las diversas propuestas críticas referentes a la interculturalidad, construidas desde “dentro” y desde “abajo”, aquellas que reivindican la propia existencia, el ser, el saber y el poder. Por otro lado, realizaré un aterrizaje teórico en el contexto de la Universidad Iberoamericana a partir de mi experiencia como estudiante de la licenciatura en Pedagogía.

Situémonos: marzo de 2020, a 25 °C; la calidad de aire es aceptable; la situación, crítica en el curso de la vida con nuestras comodidades; sin embargo, vivimos inmersos en lo aparente, en un mundo relativo, capitalista, agresivo, con patrones de uso y desecho, es decir, utilitaristas. Estamos en México, país latinoamericano, colonizado, “mestizo”, reproductor, infectado, desigual, cubierto de “igualdad para todos”, donde “el uso (...) recurrente del término interculturalidad en los discursos públicos lo transforma en un mero eslogan, en una figura retórica que alude a una utopía, pero a ninguna realidad, a ninguna actualidad” (Sartorello, 2009, p. 81). Nos encontramos inmersos en un contexto donde se piensa el mundo de una sola manera, y se cree en la superioridad como uno de sus objetivos; un lugar donde la sociedad occidental condena el surgimiento del conocimiento indígena, y su máxima aliada represora es la escuela tradicional, aquella que mata la creatividad y lo “otro”, que sistematiza y forma para la “igualdad”. Se controla y se incluye al otro sólo si está normalizado en su persona y sus ideas, y si existe una relación binaria bien compuesta entre educando y educador (Consorcio Intercultural, 2004). La sociedad se rige bajo una institución sólida, burocrática, sádica, que normaliza acciones represivas, donde se hace el mal sin sentir culpa; como Hannah Arendt

diría con la expresión “la banalidad del mal”, aquello que nace de lo cotidiano y se alimenta de la reproducción. El mercado no decide, lo hacen los modelos estructurales y, en este sentido, ciertos sectores privilegiados.

Después de la Revolución, México vivió la producción de un nuevo mexicano, es decir: “el problema del indio radicaba en la permanencia de un mismo estatus; debía mezclarse para dejar de ser indio y convertirse en mexicano” (Matute, 2011, p. 174). Tal pensamiento dominaba la propuesta de Vasconcelos, hombre que se lanzaba al progreso en la relación patriarcal, era en sí, una mestizofilia. En este sentido, existe un conflicto con lo que somos, derivado de la carga histórica colonialista; se nos roba el mañana en el discurso de: “no eres tu pasado, pero tampoco tu futuro” (Jiménez, 2011). Se ha pensado que necesitamos parecernos a los demás, borrar nuestras diferencias y, en consecuencia, vivir acomplexados. Vivimos en un mundo de ilusiones que nos pinta una única realidad, una realidad que se vive y en la que no hay cabida para otra, desde una perspectiva relacional, una forma básica y general, una idea que vende una interculturalidad existente desde hace ya tiempo por el hecho de la mera existencia del contacto entre los pueblos, pero en sí, es una perspectiva que oculta y minimiza el conflicto y las claras relaciones de poder, dominación y colonialidad. Es una perspectiva que se encamina y se centra sólo en las relaciones individuales, y deja de lado las estructuras.

Entonces, la propuesta intercultural debería orientarse a conocer, respetar y apreciar al otro para interactuar realmente con él; a notar la densidad de las culturas, sus cosmovisiones, y apreciar la inconmensurabilidad de éstas. Por el contrario, ahora se privilegia su clasificación para su posterior deshumanización. La interculturalidad se trata de notar al otro en su relatividad, en su dilema, en sus pensamientos, sentimientos, vivencias, aprendizajes, en su contexto y sus valores; de tomar como condición de posibilidad el lenguaje, ya que éste permite la apertura de una cultura a la otra y viceversa; consiste en construir y encaminarnos, como lo menciona Gustavo Esteva, en un “diálogo dialogal”, aquel que va en dos direcciones, que trasciende a cada una de las culturas que entran en la relación e implica la mutua apertura a la preocupación por el otro, donde ninguno controla. Es un diálogo que no muestra una “amistad superficial”, sino que refiere una propuesta que expresa su conocimiento y la realidad de la resistencia. Antes de llegar al diálogo, debemos considerar que siempre van a existir relaciones de superioridad, poder e inequidad. Lo anterior debe ser manifiesto, las relaciones no tienen que ser necesariamente iguales. Evitemos caer en los extremos, pues éstos conllevan estereotipos, etiquetas, todo blanco o todo negro, por ello las culturas no deben clasificarse, por el contrario, busquemos los matices. Lo verdadero está en los matices y no en los extremos (Esteva, 2017).

En este contexto, las culturas dominadas han vivido, desarrollado, comprado, adoptado, heredado la idea de la superioridad; somos seres históricos y las cargas pesan. Han experimentado los extremos de la estratificación social, en la

que es más fácil bajar que subir. Viven una discriminación histórica que hoy se alimenta de la pasada, en la que se nos ha identificado a partir del aspecto físico. Se nos clasifica por razas, cuando en realidad no existe una razón científica que avale tal concepto, es más bien una construcción social. Se nos racializa (Solís *et al.*, 2019), lo que nos lleva a reconocer que compramos y reproducimos la interculturalidad funcional, aquella que se encamina hacia “la mirada de la diversidad”, la diferencia cultural y la inclusión desde el interior de las estructuras ya establecidas, promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero no avanza en cuestionar o hacer evidentes las relaciones asimétricas, de desigualdad; es una perspectiva que no se caracteriza por ser crítica, y por ello resulta útil al Estado, ya que genera un curso continuo de relaciones más o menos estables, pero no implica un cambio estructural de aquellas relaciones de las que hemos hablado.

Las ideas anteriores revelan que necesitamos reubicarnos en una perspectiva crítica construida desde “abajo”, desde “dentro” y en conjunto, que como ya indiqué en un principio, representa el lugar desde el que se pretende construir. Partimos entonces de una idea que no se enuncia desde la diversidad o de la diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial; es decir, desde el reconocimiento. Se trata, en sí, de una perspectiva que propone la diferenciación construida desde dentro. Dicho esto, la interculturalidad crítica se entiende como una herramienta inmersa en una construcción continua y subalterna, que requiere el constante cuestionamiento y la transformación de las estructuras y las relaciones encaminadas a la asimetría, legitimidad, equidad e igualdad. Reitero el hecho de que la perspectiva crítica es un proyecto que requiere pasar del discurso a la acción, articulada entre lo político, social, ético y epistémico (Walsh, 2012).

Comprender la interculturalidad desde una posición crítica resulta complejo; podemos entender las razones, pero el cómo resulta retador, ya que al concretar las ideas se siente una especie de alejamiento, cuesta percibirlo. Pero como hemos visto, es un proceso que va, viene y requiere de acción y transformación profunda. La interculturalidad no debería ser la meta, sino el camino donde se aprecia lo que tiene el otro y yo acepto que tal vez no lo tengo, y justo eso nos hace valiosos: reconocer nuestra incompletud y la necesidad de entregarme al otro y ser complementarios. El hecho de pensarlo me resulta complicado, pero comprendo que he vivido en un discurso de multiculturalidad y en un sistema neoliberal capitalista.

Al comenzar estas reflexiones señalé que uno de los intereses de este escrito es articular la interculturalidad crítica en relación con la educación y las múltiples prácticas que hemos normalizado y reproducido, y que conceptualizamos bajo un pensamiento colonizado, es decir, una colonización epistémica. Noto que esto se reproduce en ciertos cursos sobre pueblos indígenas que se imparten en la universidad, en los que encontramos el aula “diversificada”, con clases destinadas a compartir comida típica, bailables, o un día en la comunidad de

“x” persona. Por ello que me atrevo a reformular y a enunciar desde mi propia experiencia a lo largo de mi escolarización, educación y concepción de la vida, la que se ha construido y aquella que se ha deconstruido.

Al llegar a este punto, nos damos cuenta de que hemos sido educados en este discurso, con pensamientos de poder homogéneos que vienen desde “arriba” y que casi nunca llegan hasta “abajo”, consistentes en un poder centralizado que divide y destruye sueños y vidas. Vivimos, sentimos, vemos la mestizofilia en la cotidianidad, algunos la notamos, otros se replantean lo sucedido, otros más la reproducen y simplemente no les importa. Nos ofrecen programas compensatorios vestidos como interculturales, que se venden como “diferentes” y se compran sin inconvenientes. Compramos verdades creadas y puestas: es un camino fácil. Seguimos bajo el pensamiento egoísta: “mientras a ti no te afecten, las cosas pueden seguir su curso”. “No me intereso por ti, ya que tú tampoco lo harías”.

Cierto es que, en la educación, “el enfoque intercultural se ha centrado en la elaboración de un currículum diversificado al contexto local que ‘añade’ contenidos étnicos al plan y programa educativo nacional” (Jiménez, 2011, p. 20). Esto me hace pensar que cambiar de enfoque implicaría mucha resistencia. Pero me gusta pensar que queda la esperanza de que cualquier práctica educativa puede ser modificada (Panikkar, 1993), que existe la posibilidad de volver a pensar, de inventarnos y reinventarnos tanto como queramos. Somos seres complejos que vivimos en un constante dinamismo.

Queda entonces la invitación a pensar sobre el papel que juegan las instituciones escolares en la vida de los seres humanos. En lo particular, no me resultan indispensables, ya que siempre he creído que la escuela no es para todos, que no responde a las necesidades, los intereses o sueños de cada uno de los individuos. Ciertamente es que vivimos en un mundo en el cual las clasificaciones sociales se dan a partir de los estudios y conocimientos académicos; la escuela es el órgano controlador, formador, encasillador y castigador por excelencia, y concebir la educación de otra manera sería demasiado radical para ser aceptado por la mayoría de las personas. He escuchado la frase “estudia y prepárate para que seas alguien en la vida”, como si el mero hecho de existir no fuese ya ser alguien. Cuando la escuela se concibe de carácter obligatorio y se ve como fin y camino únicos de liberación, se ha perdido la idea de transformación: “el ejercicio de la etnicidad en la escuela se define como un entramado histórico, político y cultural concreto, donde la interculturalidad expresa las relaciones conflictivas de poder que intervienen en el establecimiento de las distinciones y las fronteras étnicas entre grupos lingüísticos y culturales diversos” (Sartorello, 2009, p. 84).

Lo anterior nos conduce a replantarnos sobre el papel de la escolarización, la educación y la interculturalidad. Conviene entonces tomar como punto de partida que “la educación intercultural no es sólo una decisión pedagógica, sino que abarca también la dimensión política y representa una opción que

impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social” (Sartorello, 2009, p. 82). En este sentido, uno de los grandes retos es la coherencia y la contextualización de los contenidos escolares. Se trata de responder a todas las necesidades educativas, formar un plan que sea autogestivo, descentralizar la educación, repartir el poder y saber cuándo es momento de unir las partes para generar grandes resultados. Hablamos de enseñar a no ocultar y hacer visible la diferencia. Si desde la primera infancia y los primeros años de la educación básica se abordara el tema de la diversidad y la diferencia, y se trabajara en la construcción y la adaptación de materiales para tratarlo en clase y en la vida misma, y que los estudiantes pudieran traer al aula lo que son y lo que pueden ofrecer y también lo que pueden recibir, entonces las relaciones humanas, con su contexto y con la naturaleza serían distintas. Es necesario entender y tratar de dimensionar que la interculturalidad es también un tema pedagógico, político y social, consiste en educar para afirmarnos a nosotros mismos. Educar para transformar (Jiménez, 2011).

En este sentido, pienso que la educación intercultural tiene un poder transformador que implica ir más allá de la simple escolarización, “ya que la colonialidad se refuerza con las políticas educativas y no educativas” (Walsh, 2012, p. 26). Significa creer y crear, en conjunto. Se trata de una educación donde las relaciones sean horizontales, y pongan en duda la relación tradicional de la enseñanza, que legitima luchas de poder y de dominación del educador frente al educando. Sugiere entonces encaminarnos a una relación en la que el educando, el educador, los padres y la comunidad coexistan, compartan y aprendan siempre del otro para el bien común. Entonces podríamos decir que se trata de formar hombres y mujeres verdaderas que aprendan a mirar a la gente como realmente es, a notar la fragilidad en la que cada uno nos encontramos ante el otro, y cómo el otro también tiene esa fragilidad y esa fortaleza; que encuentren un proyecto y un sentido, es decir, un horizonte de vida construido a partir de lo individual y lo colectivo.

Enfatizar lo propio es un paso necesario en los procesos de decolonizar el cuerpo como también la mente, procesos que son centrales a la interculturalidad. No obstante, una sobrevaloración de lo propio (...) puede contribuir a etnocentrismos e impulsar mayores divisiones y separaciones, sirve para ocultar las actitudes y prácticas racializadas y discriminatorias dentro de los movimientos y las organizaciones (Walsh, 2012, p. 44).

Reitero el hecho de que nos encontramos en “una realidad” que ha negado lo propio y lo que el otro tiene. Nos hemos vuelto invisibles y hemos invisibilizado a los otros. Resulta acertado fomentar la cooperación, pasar de lo individual a lo colectivo, a la vinculación. Fomentar la cooperación y no la competencia, mirar el logro académico como una expresión y no como un fin, enseñar a detectar y buscar las realidades de las comunidades étnicamente diferenciadas.

Estamos hablando de las relaciones de poder en las que “la dominación a menudo produce el efecto perverso de la negación del mundo indígena por el mismo indígena, el rechazo y desprecio de su propia sociedad y cultura y la imitación de las modas y los modales blancos o mestizos” (Gasché, 2008, p. 579). Entonces se da la negación de lo que somos y de dónde venimos. Vivimos en una realidad cruel, agresiva, dependiente, sin soberanía, consecuencia del sistema capitalista y de la globalización, que han venido a devastar y detonar síntomas coloniales y de dominación introyectada.

Una vez más se confirma que la mayoría de los conflictos son estructurales, se reflejan en lo económico, en lo político y en lo cultural, y tienen como base intereses particulares interconectados en la parte alta de la estructura social económica. Necesitamos construir un enfoque que nos permita ver la realidad en la que vivimos, que nos enseñe a coexistir en el espacio, y a ser conscientes del choque cultural y del conflicto que ello implique (Panikkar, 1993). No hay conceptos estables, se requiere poner en tela de juicio la estructura y la educación que hemos recibido a lo largo de nuestra historia, valorar dónde estamos, cómo nos posicionamos ante ellas, sin caer en la cultura del desecho, la tirana, aquella que ocupa y tira, que explota. Dejemos de crear programas compensatorios,¹ se necesitan verdaderos cambios políticos y sociales para crear un futuro.

Universidad multicultural

Ahora aterrizaré los puntos anteriores y me reubicaré en mi transitar en la Universidad Iberoamericana. Empezaré por considerar la dimensión epistémica occidental, que se encuentra presente en la estructura académica y en las prácticas educativas mismas. Continuamente la Ibero se enuncia a sí misma como universidad crítica: la “mirada crítica de la Ibero”. En repetidas ocasiones me he preguntado si es realmente el ojo que mira y analiza, o si se trata del ojo que vigila y es duro de penetrar, así como también resulta duro encontrarse con aquella mirada, una mirada que realmente vea, aquella que busque deconstruir y transformar. Caigo en cuenta de que varias situaciones se encuentran en el discurso y en la ya conocida burocracia en los procesos. La Ibero es una institución que busca “promover el diálogo” como forma conciliadora, de construcción y de educación, ya que pretende que los seres humanos se eduquen unos a otros; en su palabra recalca la diversidad, la multiculturalidad, el hecho de borrar la diferencia e igualar; navega en el

¹ Se hace referencia a aquellos programas “parche” que se ofrecen desde “arriba”, con la intención de construir una sociedad “inclusiva”, que borre barreras y cierre brechas. Para fines puntuales de este texto, hago referencia a los programas que ofrece la Ibero para posicionarse como universidad justa e inclusiva, por ejemplo: “Porcentaje de beca con respecto a estudios socioeconómicos” o a la beca “Si quieres puedes”.

barco de la inclusión, pero en realidad transita en la balsa de la integración, donde las relaciones se dan desiguales, marcadas e impenetrables.

Por consiguiente, pareciera que sus integrantes compartimos el mismo espacio, pero las relaciones se encuentran polarizadas en cierta medida; la apropiación y los lugares de enunciación son distintos; las vivencias y las experiencias son completamente opuestas. La diferencia existente entre estudiantes que pertenecen a diversos grupos étnicos y sociales es notoria y recalada, duele y es producto de una historia suprimida. La distancia entre estratos altos y bajos aún resulta abismal. Navegamos con el discurso de que todos somos iguales y no notamos que en efecto existen diferencias que deben ser puestas sobre la mesa y no escondidas. Se trata de responder a la diferencia socioeconómica y a la notoria brecha social, pero la estrategia de ofrecer becas no es suficiente, debido a que es una medida desde mi punto de vista asistencialista, y abre un gran panorama frente al camino que debe recorrerse para que realmente haya un impacto vinculante en la comunidad universitaria. La universidad emite un discurso de aceptación e inclusión, pero lejos estamos de lograrlas, no debido propiamente a la institución, sino a una cuestión estructural, ya que el sistema educativo deja sus prácticas en el discurso y en el papel. Comprendo que es una cuestión sistémica y compleja; hacen falta espacios donde se aborden temas incómodos y se den soluciones reales.

Por todo lo anterior, creo en la pedagogía crítica, en la cual se trabaja en conjunto, y el mundo, nuestras propias experiencias y nuestros lugares de enunciación median los aprendizajes, a través del diálogo y en beneficio propio y del otro. Debemos trabajar en primer lugar con las personas que están convencidas de lo anterior y poco a poco llegar a más sectores; se trata de construir desde “abajo”.

Conclusión

Veo claramente la urgencia de exigir y construir una política educativa interesada en combatir las prácticas heredadas, que marque las diferencias sociales, culturales y étnicas, pero que con ello encuentre los puntos en común y valore la heterogeneidad que radica en cada persona. Por otro lado, no puede delegarse a la escuela lo que no se practica en la sociedad. Es claro que ésta debe evolucionar a una práctica en la que “(...) la interculturalidad [sea] vista como (...) contra-hegemónica, enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos de los pueblos indígenas, al espacio local de saberes y al folklore” (Sartorello, 2009, p. 81).

Insisto en la posibilidad de construir un diálogo enriquecedor entre las culturas que han sido silenciadas con la concepción de que el norte es

epistémico y la ciencia es el único conocimiento. Miremos hacia el sur, donde la praxis también es conocimiento, ya que la libertad verdadera está en la praxis. Los seres humanos somos interculturalidad y dependemos del contexto; las culturas son dinámicas y se transforman (Fornet-Betancourt, 2004).

(...) visibilizar las redes de significación y los conflictos por el control social dentro de ellas, es decir, “deconstruir” la interculturalidad, permite comprender por qué, y a pesar de un uso discursivo cada vez más difundido, la interculturalidad no ha sido asumida como tarea de todos y tampoco como acción y herramienta para la construcción de un universalismo alternativo y plural. Una manera de visibilizarla es a partir de una discusión de las dos fases discursivas típicamente asociadas con la interculturalidad: “al conocernos” y “la unidad en la diversidad” (Walsh, 2012, p. 38).

No parece excesivo afirmar que los saberes modernos son también tradicionales; no hay saberes puros, existe siempre un intercambio entre ellos. Valoremos la cultura de la praxis; la riqueza viene de la propia experiencia. Eduquémonos para conocer, acompañar, visibilizar y construir espacios de oralidad. Hay que aceptar que durante estos procesos de deconstrucción no vamos a estar de acuerdo en todo, y eso está bien. La interculturalidad es un proceso que requiere autocrítica, participación, reflexión (Consortio Intercultural, 2004); consiste en aceptar que no hay una verdad absoluta, sino un conjunto de verdades; que existirá una ruptura de visiones, y entonces pondremos el conocimiento en su relatividad.

La reproducción de la cultura hegemónica banaliza y reduce la cultura, “(...) existe una correspondencia entre las políticas (inter)culturales y los intereses económicos transnacionales y globales (...), es la nueva tendencia de conceptualizar el conocimiento tradicional, la naturaleza y la gente como ‘capital’, como ‘elementos constitutivos de la riqueza’” (Walsh, 2012, p. 32).

La interculturalidad implica hablar desde la propia experiencia, quitar la visión romántica, el folklore y la idea de que todos conviviremos en armonía. Debemos superar la contradicción, la falsa visión de los seres humanos; ayudar a cerrar brechas, a cambiar los enfoques por “competencias”; colaborar, vivir con el mundo y con el otro; salir de la imitación; superar las falsas relaciones heredadas a partir de la práctica. Tenemos que ser capaces de sacrificar lo que somos por lo que queremos ser. Por ello se debe construir desde “abajo”, para que todos participen, y responder a las necesidades e intereses reales. No se trata de una construcción que busca ser heredada, al contrario, busca transformar la idea de beneficencia hacia los llamados marginados, que no son otros que los oprimidos, pero jamás estuvieron fuera, siempre estuvieron dentro de la estructura que los transforma en seres para otro. La solución no radica en su integración o en su incorporación a la estructura que los oprime, sino en transformarla para que se conviertan en seres para sí.

Modelos de educación inclusiva e intercultural en la Universidad Iberoamericana

Daniela Torres Parra

Introducción

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011) establece, en su artículo 1º, que todos los mexicanos gozarán de los derechos humanos reconocidos en ésta, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse. Por lo tanto, en México todas las personas tenemos los mismos derechos, sin importar el aspecto físico que nos distinga, por ejemplo, raza, condición social, discapacidad, etnia, etcétera. Sin embargo, este derecho no lo vemos reflejado en nuestra sociedad, pues salta a la vista que todos en algún momento nos hemos sentido discriminados, hecho que se comprueba con los resultados de la Enadis (2017), que arroja el dato de que uno de cada cinco mexicanos declara haber sido discriminado. Lo anterior es un dato alarmante, pues deja entrever que prácticamente nadie se salva de la exclusión y discriminación, ni siquiera en su propio contexto.

Por lo anterior, el presente texto tiene como finalidad analizar los modelos de educación inclusiva e intercultural, y su manera de operar en las instituciones escolares mexicanas.

Referentes teóricos

En primer lugar, conviene acotar lo que entenderé por educación inclusiva y educación intercultural. En la actualidad ya no se habla de educación integradora, ahora se hace referencia a la educación inclusiva como el camino para lograr el acceso a la educación de calidad y a los aspectos que conlleva. Pero, ¿a qué nos referimos con este término? Su definición no resulta fácil debido a que nace a partir de la educación especial, la cual se caracteriza por excluir a los estudiantes de su participación en escuelas regulares y crear espacios en los que se agrupan las personas con alguna necesidad educativa especial (NEE). Sin embargo, Booth y Ainscow (2000) afirman que la educación inclusiva es un proceso que busca aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en los centros escolares y en la cultura, y reducir la exclusión. Como vemos, es una concepción totalmente opuesta a lo que la educación especial representa;

por tanto, aseverar que ambas son lo mismo sería un error; no obstante, es innegable que se encuentran relacionadas.

Existe otra definición de educación inclusiva en la que destaca la participación. Ainscow y Echeita (2011) nos dicen que, por un lado, se encuentran las experiencias de los alumnos en la escuela, por lo que se deben incorporar sus puntos de vista y, por el otro, la preocupación de que los estudiantes más vulnerables deben aprender lo máximo posible en la escuela con un sentido para ellos, en torno a su bienestar personal, su autodeterminación y el sentido de pertenencia, dimensiones que conforman un papel fundamental en su calidad de vida.

En síntesis, para el desarrollo de este escrito, y según las definiciones anteriores, la educación inclusiva es un proceso centrado en aquellos alumnos que, al presentar condiciones de vulnerabilidad, pueden estar en riesgo de exclusión, de tal manera que procura la adopción de medidas necesarias para asegurar su presencia, participación y aprendizaje dentro del sistema educativo (Ainscow y Echeita, 2011). Dejaré el tema inclusivo hasta aquí para contrastarlo posteriormente con el siguiente paradigma que se va a tratar.

La educación intercultural, al igual que la inclusiva, es un concepto sumamente complejo y más aún de definir, sin embargo, diversos autores han dejado grandes aportaciones referentes a este paradigma educativo, que sin duda son bastante útiles para su comprensión. Por ello retomaré algunas de ellas. Gustavo Esteva (2017) asegura que la cultura es el mito englobante de una sociedad o un grupo en un momento dado en el tiempo y en el espacio, y que cada cultura es una galaxia que alberga la experiencia y percepción del mundo, a partir de las cuales surge la comprensión de sí mismo, de los demás y de la realidad. Por consiguiente, considero que la cultura es una construcción social que permite el desarrollo armónico de la sociedad y la divide en subgrupos para determinar semejanzas entre seres distintos que conviven en un espacio y tiempo determinados, de tal manera que generen un rasgo en común que les permita coexistir sin dejar de expresarse ni de ser ellos mismos.

Existen pilares en la vida de los seres humanos, y entre éstos se encuentran la alimentación, la salud y la educación. En este caso hablamos sobre el pilar de la educación, que tiene diversas concepciones. Esteva (2017) la define como un instrumento criminal de discriminación social de la mayoría de la población y/o como un dispositivo de disolución cultural, de destrucción de las culturas. Tal postura resulta interesante por ser bastante radical, ya que podríamos decir que la educación, en lugar de atender las necesidades sociales actuales, sólo genera más, e incluso aumenta la brecha de desigualdad. A pesar de ello, es importante considerar que tal planteamiento se hace desde la educación escolarizada vigente, lo cual no quiere decir que no existan otras modalidades educativas que sí cumplen con los objetivos de la educación, o que esta idea sea una verdad absoluta.

En el caso de la educación intercultural, Catherine Walsh (2012) plantea dos vertientes de interculturalidad; la primera de ellas es la funcional, la cual

se enraiza en el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia cultural con metas hacia su inclusión al interior de la estructura social establecida, y busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, por ello se le llama funcional, porque lo es para el sistema existente, pero no profundiza sobre las causas de las asimetrías de la desigualdad social y cultural. En otras palabras, asevero que esta percepción es una herramienta generalmente política utilizada por las relaciones de poder que surgieron desde la conquista y que, desafortunadamente, se han perpetuado e incluso fortalecido con el paso de los años, gracias a los gobiernos neoliberales contemporáneos. Cabe mencionar que tales gobiernos utilizan esta concepción para desarrollar políticas públicas denominadas multiculturales e inclusivas que, si bien cumplen con lo superficial, en el fondo son sólo discursos de tolerancia engañosos que fungen una labor de manipulación y persuasión hacia su población (Walsh, 2012). De tal manera, estas concepciones se rigen desde una perspectiva de dominación propia de los occidentales, en la cual la motivación para actuar en defensa de las comunidades indígenas suele llevar tintes asistencialistas y, por tanto, no enfrentan el meollo de la problemática. Por otra parte, la segunda vertiente es la interculturalidad crítica que, según la línea de pensamiento de Walsh (2012), se concibe como herramienta y como proyecto que se construye desde la subalternidad. Desde esta perspectiva, la interculturalidad se entiende como una estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Y vale la pena explicar que su valía está determinada, en gran parte, por ser un movimiento realizado desde la población “vulnerada” y no desde afuera, como es el caso de la interculturalidad funcional.

Por otro lado, Jorge Gasché (2008) añade el pensamiento crítico intercultural, que observa cómo la dominación imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales y, por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios, cuya complementariedad se refuerza diariamente a través de las conductas rutinarias entre sujetos dominados y sujetos sumisos.

Con base en lo expuesto, tanto la educación inclusiva como la intercultural crítica, casi utópicas, constituyen sin duda el camino para lograr la justicia social. Aunque ha quedado claro que definir las es un reto, el hecho de llevarlas a la práctica lo es aún más; por tal motivo, analizaré su implementación en el sistema educativo mexicano a través de algunos ejemplos. Para comenzar, es fundamental mencionar la propuesta metodológica de ambos paradigmas, y aclarar que hay diferencias en su implementación según se haga en la educación básica, media superior o superior. En este caso, el enfoque se da en la metodológica del nivel educativo superior. Es innegable y conviene enfatizar que el éxito de sus niveles de implementación se remonta a la formación recibida desde los primeros años escolares. Dentro de este contexto, la educación inclusiva cuenta con innumerables metodologías y estrategias. Catalina Guerrero

Romera (2012) recopila en una tabla la metodología y las actividades de cada uno de los autores anteriormente mencionados. A continuación, se muestran algunas de las estrategias expuestas en la tabla, titulada “Metodologías y estrategias”:

1. Técnicas de aprendizaje: tutoría entre iguales (compañeros), estrategias de colaboración y apoyo mutuo, comisiones de apoyo, actividades de convivencia o programas de mediación entre compañeros, prácticas guiadas, estrategias de resolución interactiva de problemas, comunidades de aprendizaje.
2. Técnicas de aprendizaje colaborativo: trabajo de apoyo y colaborativo entre docentes, docencia compartida, enseñanza entre pares, actividades de formación en centros basadas en el estudio de casos o en datos procedentes de entrevistas, debates, discusiones grupales, lectura en parejas, escritura colaborativa, diarios interactivos, proyectos de investigación, estrategias propias de la investigación-acción y ciclos de acción-reflexión.
3. Técnicas experienciales o transformativas: talleres de aprendizaje experiencial, juegos de roles y expresión corporal como espacios donde se expresa la conducta, aprendizaje activo de la ciudadanía, *outdoors learning*, aprendizaje autónomo, dinámicas de trabajo grupal, procesos de reflexión grupal/individual, reflexión a través del dibujo y/o la escenificación (Guerrero, 2012, pp. 5-7).

De acuerdo con lo anterior, se aprecia que la mayoría de las técnicas se plantean a partir del paradigma constructivista, dado que buscan construir conocimiento a través de la relación entre las experiencias previas de cada estudiante con lo nuevo; de igual manera, abordan el aprendizaje colaborativo, en el cual básicamente dos o más estudiantes se juntan para aprender con apoyo del docente.

Sobre la educación intercultural también se han escrito abundantes propuestas metodológicas para llevarlas a cabo en ambientes de aprendizaje; no obstante, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe destaca las siguientes propuestas generales, las cuales debe cumplir cada una las instituciones que brinden educación intercultural a nivel superior:

1. Formar profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones. Se trata de instituciones que ofrecen educación de alta calidad. Sus egresados podrán continuar estudiando u obtener empleo en cualquier sitio, pero la orientación fundamental de las universidades es hacia la región, por lo que buscan que sus egresados permanezcan o regresen a ella.
2. En el centro de la institución se encuentra la investigación sobre las culturas y las lenguas de los pueblos a los que sirve.

3. La oferta educativa se desarrolla a partir de las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de la región. Asume la orientación del currículo flexible. Prevé la existencia de licenciaturas y de salidas laterales (profesionales asociados). Es dinámica, no satura el mercado de trabajo regional y modifica frecuentemente su oferta.
4. Consciente de que no existen en la región mercados de trabajo tradicionales, forma en competencias para el autoempleo individual y colectivo.
5. No selecciona por criterios académicos porque reconoce que la educación que recibieron los indígenas es de calidad muy deficiente. En lugar de seleccionar, se propone nivelar lo que hará a lo largo del primer año de la vida universitaria, que es común a todas las carreras y enfatiza los lenguajes: lengua materna, español, inglés, razonamiento matemático, computación, y desarrollo y fortalecimiento de las habilidades superiores de pensamiento y de la competencia de aprender a aprender.

En definitiva, la óptica de tales estrategias, como ya se expuso en el marco teórico, sigue la línea de la interculturalidad funcional definida por Walsh, la cual parte de una perspectiva de dominación, es decir, externa a las propias culturas, enfocada en los indígenas, y con la idea de que la educación que ellos reciben debe “remediar” las carencias en el acceso y en la calidad educativa que reciben.

Análisis

Ahora que ya conocemos los referentes teóricos y las propuestas metodológicas de ambos paradigmas, analicemos de qué manera la Universidad Iberoamericana Ciudad de México cumple con sus supuestos. Para ello, se presentan dos situaciones distintas que los abordan. En primer lugar, el programa “Somos uno más”, dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual en edad universitaria, brinda atención, potencia capacidades individuales, y desarrolla competencias para la vida autónoma. ¿Cómo? Mediante un plan individualizado para cada alumno, que pretende su adaptación al entorno universitario; y por medio de prácticas prelaborales dentro de la universidad, y de la vinculación de los egresados con instituciones que brindan seguimiento a la inclusión laboral.

Dicho esto, y según los preceptos teóricos antes mencionados, podría decirse que las labores que la Ibero realiza para proporcionar educación inclusiva cumplen con su conceptualización, ya que se centra en estudiantes con mayor posibilidad de ser excluidos dentro del sistema educativo general, por lo cual, genera medidas para reforzar su permanencia y participación. Pero, ¿cuáles son estas medidas? Tal y como se aprecia en la metodología expuesta, se restablecen las técnicas de aprendizaje, de colaboración y experienciales. Entonces, ¿cómo percibe este programa la comunidad universitaria? Completamente distinto a

lo que se plantea, y me permito expresar mi opinión al ser parte de ella. Con base en las pláticas con compañeros de otras licenciaturas, me he percatado de que la mayoría no es consciente de la existencia del programa; otros, por su parte, comentan que lo conocieron al tener como compañero a uno de sus estudiantes en clase, de hecho, me incluyo en tal grupo. Desde mi punto de vista, el programa no ha sido difundido lo suficiente en comparación con otros, tampoco se ha tratado ni atendido previamente la inclusión de sus participantes en las aulas. Considero que, al no tomar medidas preventivas respecto a la inclusión de sus beneficiarios, se ha generado un proceso de segregación hacia ellos por parte de la comunidad estudiantil. En consecuencia, la eficacia de sus medidas para el cumplimiento de sus objetivos queda en duda.

En segundo lugar, el sello de la Ibero es el compromiso social, y entre las acciones que implemente para tal, la institución busca promover la reflexión y la acción sobre las relaciones de desigualdad que afectan el tejido social. Sin embargo, rescato lo percibido en un ejercicio de observación realizado en el espacio de la fuente, dentro de la universidad, en el cual se examinó desde las dimensiones de la interculturalidad la interacción entre estudiantes, empleados y profesores. Planteo lo siguiente: tanto hombres como mujeres son de tez blanca, generalmente; no se aprecia la presencia de personas de tez morena, por lo que se infiere que existe un común denominador de personas blancas dentro de la población estudiantil de la Ibero. Sólo se observa la presencia de dos trabajadores de la universidad en ese espacio, quienes, dicho sea de paso, eran de tez morena, y no entraron propiamente al espacio de la fuente, sino que se quedaron en las periferias de pasto cercano, lo cual me lleva a pensar que no se sienten parte de la comunidad universitaria, quizá porque consideran que ésta se conforma sólo por los estudiantes, y por lo tanto no se sienten con la confianza o la libertad de entrar a ese espacio repleto de alumnos. Existe una tendencia marcada en la vestimenta y los estilos de cabello de los alumnos, quizá para no desentonar con el ambiente social en el que se desenvuelven cada día y lograr integrarse sin exaltaciones.

Con base en el contexto descrito anteriormente, las personas de piel blanca se sienten más empoderadas dentro de la universidad que las personas morenas, ya que la expresión corporal y el distanciamiento de estos últimos dejan entrever desinterés de involucrarse en el entorno, con lo que se crea un espacio reducido de confianza entre sí mismos. Algo similar ocurre en la interacción entre los estudiantes, ya que estos se dividen en grupos en los que hay una o más personas paradas frente a otras que están sentadas como manera de cerrar el círculo.

Si retomamos los presupuestos teóricos, se percibe que la educación intercultural no necesariamente tiene que darse dentro del aula. Las metodologías dejan entrever que ésta surge desde “abajo” y busca, sin importar el contexto, el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia cultural para su posterior inclusión en la estructura social que rige nuestro país. Me pregunto

si lo descrito anteriormente refleja una comunidad universitaria consciente de ello. Me atrevo a afirmar que no es así.

Conclusión

Considero que la Universidad Iberoamericana Ciudad de México es un objeto de estudio interesante para analizar los paradigmas de la educación inclusiva e intercultural, puesto que presenta proyectos y objetivos relacionados con estos tipos de educación. Si bien tomarlos en cuenta y desarrollar estrategias para su atención es una labor admirable, esto no quiere decir que sus medidas no sean perfectibles, y debido a ello, a lo largo del texto se presentan interrogantes referentes a su implementación. Por esta razón, aprovecho para expresar las siguientes conclusiones derivadas de esta indagación.

Los técnicas adoptadas por la institución se inclinan a atender, de manera superficial, las problemáticas sociales; reflejan claramente que la población de la Ibero se ve fuertemente influida por el pensamiento occidental. Tal es la magnitud de su influjo desde que nacemos, que nos bombardea una idea de éxito o bienestar que no necesariamente considera la individualidad, pero, sobre todo, no considera que existen culturas y personas con condiciones distintas que también buscan formar parte de la sociedad con la condición de no dejar de lado la fidelidad a sus valores y costumbres.

Aunque estas acciones constituyen un primer paso para destacar la relevancia de la inclusión y de la interculturalidad ante la población en general, si somos realistas, no nos detenemos a pensar que las culturas y las personas con NEE poseen una historia propia. No nos preguntamos ¿cómo han nacido las costumbres de las culturas?, ¿qué nos hace diferentes de las personas con NEE? y, sobre todo, ¿de dónde surgió el interés de esta población por compartir sus experiencias e involucrarse en la sociedad actual? Sería fascinante que los actos que se realizan a favor se llevaran a cabo en conjunto con tales personas, y que el verdadero valor se obtuviera del proceso de elaboración de estas tareas, tal y como lo muestra el referente teórico de Walsh, porque creo que el aprendizaje, en cualquier contexto, modalidad y condición, se torna significativo si se trata desde las experiencias tanto individuales como grupales.

Entonces, ¿de qué manera podemos contribuir a mejorar estas condiciones? Creo que como primer paso convendría cuestionarnos a nosotros mismos ¿cómo sería un mundo al revés?, ¿cómo sería un mundo en el que las diferencias pudieran coexistir sin dominar una a la otra? Sé que es difícil pensarlo y más todavía buscar el camino para lograrlo, sin embargo, resumo este sentir en la siguiente frase: “Un mundo en el que quepan muchos mundos”.

Algunas dimensiones de la interculturalidad en la Ibero

María José García Olvera

Introducción

En este trabajo se hablará sobre la interculturalidad, especialmente en el contexto escolar en relación con la Universidad Iberoamericana. Consta de una introducción, una parte teórica en la que se mencionan algunos autores que han estudiado el tema y se hacen análisis de las observaciones realizadas al interior de la universidad, y una parte final de conclusiones y reflexiones personales.

Hemos realizado cuatro observaciones: tres se hicieron de manera individual en diferentes escenarios: una en la clase de derecho, otra en la cafetería ubicada dentro de la biblioteca en la universidad, llamada *society*, y la tercera en las mesas rojas de la explanada (espacio abierto en la universidad con mesas); la cuarta se realizó en grupo, en la tienda del sindicato (un minisupermercado dentro de la universidad).

Vivimos en un país sumamente diverso en el que la pluralidad debe atenderse mediante diferentes currículos escolares, para que todos los estudiantes se sientan parte del proceso educativo. La escuela es un espacio privilegiado por su relación estrecha con la interculturalidad, como lo menciona Schmelkes (2016);¹ en este sentido, debe convertirse en un espacio incluyente. Desafortunadamente, repetimos el patrón de los españoles del cual tanto nos quejamos: su método fue castellanizar a la población y no funcionó; ahora nosotros queremos aplicar una sola forma de aprendizaje, sin tomar en cuenta las diferentes formas de vida que existen en nuestro país. Debido a lo anterior, es de suma importancia dejar de imponer como cultura dominante el pensamiento occidental.

Marco teórico

Para abordar la decolonización como liberación del colonizado (también del colonizador), se requiere hablar sobre el capitalismo neoliberal, el cual se relaciona con otros temas de relevancia, como el feminismo. Se cree equivocadamente

¹ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública. (2016). *Sylvia Schmelkes habla sobre educación multicultural*, <https://www.youtube.com/watch?v=Y4QSF-5cvw28> (consultado el 29 de marzo de 2020).

que este movimiento se dirige únicamente a las mujeres, pero también promueve la liberación de ciertas imposiciones que como sociedad hemos adjudicado a los hombres: no llorar, hacerse cargo de los gastos en una familia, salir a trabajar, etcétera. Vivimos encerrados en un mundo egoísta, donde no miramos al otro, ni sus necesidades ni sus propuestas; pensamos que lo nuestro es lo mejor, a tal grado que es imposible reconocer lo que el otro hace bien.

En el video *Ventana a mi comunidad*, de Silvia Schmelkes (2016), se define la interculturalidad como la relación entre grupos culturales establecida con respeto, dignidad y derechos, así como una forma de prevenir la desigualdad y el racismo. Dentro de los problemas sociales mencionados en el video, se refieren los siguientes: existe un sentimiento de superioridad que genera violencia en los miembros de la cultura dominante, ya que quieren imponer su forma de pensar, sin tomar en cuenta el resto de las culturas, y aunque no siempre se hace con mala intención, como esto se ha aprendido de manera inconsciente, hasta no hacerlo consciente no podremos cambiar nuestros prejuicios.

Uno de los problemas que obstaculiza el paso a la interculturalidad es la interiorización de la inferioridad. Como lo expone Raimon Panikkar (1993), la diversidad como presupuesto para la armonía entre los pueblos propone el término grandeza del alma, el cual se requiere para afrontar la situación actual; es un concepto sumamente pertinente para el contexto ruidoso y problemático en el que estamos inmersos, donde imponemos nuestra verdad porque nos sentimos inferiores, y de alguna u otra forma queremos sobresalir para poder elevar nuestro ego. “Sería irrealista pensar que tenemos ya la solución de este mundo tan trastornado” (Panikkar, 1993). Las personas interpretamos el mundo de diferentes maneras, y está bien, lo vamos generando de acuerdo con las experiencias a las que estamos expuestos y así formamos nuestro criterio.

Panikkar (1993) menciona el concepto de la clasificación como una constante de la vida social: desde pequeños nos enseñan el tema de los campos semánticos. Esto nos permite reflexionar sobre el papel de la escuela en los contenidos y métodos de enseñanza que impone, sin pensar que es algo que se aprende y se aplica para siempre; clasificamos incluso a las personas sin tomar en cuenta las consecuencias futuras, como la construcción de estereotipos y juicios anticipados. En este sentido, es importante abrir nuestra forma de pensar, educar con el corazón, formar personas resilientes y capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades, y así aceptar y escuchar otras formas de pensar y vivir, para lograr la interculturalidad.

En el libro *El carácter de la interculturalidad* de Gustavo Esteva (2017), se expone cómo las culturas dominantes se imponen ante otras, lo que me remonta a una experiencia personal: durante la clase de educación de adultos en cuarto semestre, un señor fue invitado a contar su experiencia de voluntariado en África. Nos contó que llegó a una escuela en donde se encontraban dos adolescentes a las cuales no les permitían salir porque querían casarse e irse a vivir con sus respectivas parejas, sin haber terminado el grado que estaban

cursando. Contó que fue a hablar con el director para decirle que debía permitir que las adolescentes lo hicieran, ya que eran mayores de edad; si nadie las estaba obligando a hacerlo, ellas podrían decidir sus acciones. Esta reflexión me llevó a entender que la cultura occidental dominante nos ha encuadrado en una sola forma de vida en la cual estudiar y casarse son aspectos obligatorios.

¿Por qué pensar que nuestra educación occidental es el modelo que se debe seguir? Me parece impresionante la necesidad de algunas personas de insistir en que otros piensen y actúen igual que ellas, con la creencia de que es la manera adecuada o la única de hacer la cosas. Es momento de cuestionarnos y entender que no sólo existe el analfabetismo letrado, hay otros tipos, entre ellos, el ambiental; el problema es que como sociedad occidental dominante hemos creído que todos deben aprender lo que para nosotros es importante. Me queda la duda de si realmente estamos aprendiendo lo “esencial”; creo que como sociedad occidental hemos crecido con el modelo capitalista y consumista que acaba con los recursos naturales y la diversidad biológica y cultural. Pero lo que se necesita es la construcción de la sensibilidad. “Muchos de nosotros sabemos lo que estudiamos, por ejemplo, filosofía, matemáticas, ciencias políticas. Sin embargo, ese saber aprendido no tiene el mismo peso vital que el saber que nos puede transmitir una madre, una abuela” (Consortio Intercultural, 2004, p. 26).

Pienso que hemos invalidado el conocimiento que se construye y difunde por medio de la conversación, porque creemos que el único conocimiento válido es el que se comprueba y permanece escrito. De esta forma hemos dejado de escuchar a personas con experiencias y aportes generacionales. “Cada cultura, sin embargo, tiene sus propias formas de aprender y reconocer al que sabe” (Esteva, 2017, p. 7). Fomentar este concepto en el aula puede desarrollar la habilidad de preocupación como individuo y como comunidad, lo que posibilita abrir la mente a otras culturas y formas de vida. El “diálogo diagonal”, en el cual existe la mutua apertura para entender las preocupaciones del otro y generar un ambiente de mayor empatía, sería una posible herramienta para lograr lo anterior.

La educación como creación cultural es un medio para que las personas sean socialmente reconocidas, eliminar las diferencias y homogeneizar la diversidad. “La educación, por lo tanto, puede ser legítimamente descrita como un instrumento criminal de discriminación social de la mayoría de la población” (Esteva, 2017, p. 10). Hemos adaptado este concepto a nuestras necesidades y conveniencias como especie, por eso los gobernantes deciden qué tan educado quieren a su pueblo, y con base en eso invierten o no en la educación de los países. Por ejemplo, en México la educación es un problema con muchas raíces, entre las cuales una se refiere a que el gobierno y otras instituciones necesitan un país poco educado que les permita seguir manipulándolo fácilmente. Conuerdo con el autor: la educación es un instrumento que, en la mayoría de los casos, ha generado desigualdad o discriminación, porque reproduce las

clases sociales y las desigualdades que traen con ellas; por ejemplo, cuando alguien va a pedir trabajo, en muchas empresas eliminan o leen el currículum según sea la escuela o institución de la que se provenga, sin antes probar los conocimientos o habilidades; además, la escuela segmenta según el origen social y limita las oportunidades de los grupos históricamente excluidos.

La educación profesionalizante construye la noción de que sólo los especialistas con título deben ser tomados en cuenta; sin embargo, Betancourt (2004) dice que esto tiene que ver más con las relaciones de poder que con el conocimiento. Conuerdo con ello, los títulos no son sinónimo de conocimiento; por lo menos en nuestro país, las relaciones pesan más; muchas veces es más fácil obtener trabajo por medio de contactos que por la trayectoria académica. Inclusive en la política vemos buena parte de los funcionarios carecen de preparación y capacidad para estar al frente del país, pero otros factores son los que intervinieron en sus nombramientos.

Por otro lado, los conflictos derivados de las relaciones de poder fomentan la comunicación y la apertura al diálogo. Si “conocemos”, podemos tener una mirada abierta; es difícil aceptar algo cuando no se conoce; el racismo o la discriminación sin justificación vienen del miedo, de no conocer, y por lo tanto surge el rechazo como respuesta automática y mecanismo de defensa. También me parece importante cuestionar el establecimiento de los derechos humanos por el Occidente: ¿realmente son los mismos que exigen o implementan otras culturas? Creemos que esos derechos son pertinentes para todos porque es lo que hemos aprendido, pero, desde mi punto de vista, los permean relaciones de poder. Me pregunto: ¿cómo eliminar las relaciones de poder en la convivencia?

No hay verdades únicas, todas dependen del contexto. Es importante entender las múltiples formas de vida, pero aún más es la necesidad de asumir que la educación debería aportar en el camino de formar personas con mentes abiertas y con pensamiento crítico. A modo de ejemplo: una escuela podría ser intercultural si brindara la opción de que en la enfermería los alumnos pudieran elegir entre enfermeras tradicionales que les dieran fármacos, o curadoras que les dieran plantas medicinales. Así es como yo pienso la interculturalidad: abrir el conocimiento a otras lógicas de pensamiento, construirlo desde otras miradas, otras voces, y permitir la apertura del currículum a otros saberes. “Una pedagogía de la interculturalidad implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y respetar las claves de la felicidad de otros” (Betancourt, 2004, p. 8). La cita me remonta a otra experiencia personal: en cuarto semestre, en la clase de educación para adultos, llevábamos un diario de reflexión en el que todos los días al terminar debíamos escribir cómo nos habíamos sentido; de esta manera nos dábamos cuenta de los prejuicios y estereotipos que habíamos aprendido y repetido inconscientemente. Pienso que fue un ejercicio sumamente enriquecedor, ya que no hay mejor manera de conseguir el autoconocimiento que mediante la escritura y las reflexiones que

permitan ser conscientes de las propias acciones, y así emprender el cambio. En este sentido, resalto la necesidad de llevar a cabo un ejercicio de introspección consistente en tener presentes los prejuicios y las limitaciones porque, aunque reconozcamos que no están bien, muchas veces, al haber sido transmitidos por la cultura, los reproducimos de manera inconsciente y generamos desigualdades sociales desde nuestro pensamiento dominante.

A partir del texto *Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y "modernización" del sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas*, de Yolanda Jiménez (2011), he reflexionado sobre el mexicano ideal, el mestizo, sin tomar en cuenta la parte indígena, la cual parece más fácil obviar. Cuando hablamos de nuestro país con extranjeros nos enorgullece mencionar a los indígenas, pero no somos conscientes de nuestras actitudes diarias hacia ellos. Vivimos en una contradicción en México, por ejemplo, tomamos a Estados Unidos como modelo, pero tratamos de fomentar la educación intercultural. ¿Qué está pasando en la educación y en la sociedad que no están embonando? En general, los constructores del ideario de la mexicanidad, mestizos en su mayoría, evitaron estratégicamente identificarse con la cultura europea, a raíz de la cual hubiera sido difícil justificar el proceso de la independencia. Pero a su vez se alejaron de la cultura "originaria" mexicana, que los hubiera situado en una posición de marginación (Jiménez, 2011, p. 4).

¿Con qué objetivo se educa a las comunidades indígenas? Si parafraseamos la lectura de Solís, Güémez y Lorenzo (2019), la razón por la que un indígena ya no quiera hablar su lengua puede ser que ha sufrido racismo y se le han negado oportunidades debido a su origen. Nuestro egoísmo occidental desea que no se pierda la tradición y que perviva su lengua, pero al mismo tiempo sabemos que no hemos creado ningún recurso para que ésta no represente un obstáculo en su formación o una desventaja en el ámbito laboral. Creemos que los indígenas tienen que adquirir nuestras competencias para la vida, sin pensar cuáles son las competencias que les van a servir en su cultura y forma de vida. Nos hemos formado como sociedad egocéntrica y poco capaz de reconocer los errores, lo que hace que nuestra apertura a otras ideas sea un asunto prácticamente inexistente.

Jorge Gasché, al respecto de la motivación indígena de la educación intercultural, comenta: "los pueblos indígenas deben tener derecho a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, y controlar su propio desarrollo económico, social y cultural" (2008, p. 578). Conuerdo con el autor en que es importante conocer siempre nuestras limitaciones, por ejemplo, en la práctica de campo que hicimos en un campamento otomí, llegamos allí con la idea de que debía reforzarse la lecto-escritura, pero después de la primera visita, encontramos muchas áreas en las que queríamos intervenir; en este sentido la maestra nos dijo que parte de nuestro trabajo también era reconocer nuestras limitaciones, y que lo que nosotras considerábamos que no estaba funcionando en ese contexto no necesariamente era cierto. Entonces reconocimos la

importancia de respetar la autonomía de los pueblos, ya que éstos deben definir lo que quieren aprender, sus modos de producción y organización social y económica, sin recibir la imposición de las formas occidentales de concebir el mundo.

El texto sobre interculturalidad crítica y decolonial de Catherine Walsh (2012) explica de manera detallada la diferencia entre la perspectiva de la interculturalidad neoliberal —que busca el reconocimiento e inclusión de los grupos indígenas a las lógicas dominantes— y la interculturalidad crítica —enfocada en la transformación como sociedad—. Al respecto reflexiono sobre la forma incorrecta en la que hemos definido la transformación (como la castellanización de grupos originarios); hemos crecido con la creencia de que nuestro “mundo” es el único que está bien, sin reflexionar si realmente nosotros hemos crecido. ¿Hemos llegado al lugar que queremos como sociedad? Creo que estamos en una posición de egoísmo en la que nos estamos dando cuenta de que muchas formas de vida no funcionan y no estamos haciendo nada al respecto.

Interculturalidad en la Ibero

Durante este apartado se hará una reflexión guiada por dos preguntas: 1) ¿qué entendemos acerca de las dimensiones de la interculturalidad en la Ibero a partir de los ejercicios de observación?, y 2) ¿qué aspectos implícitos y explícitos relacionados con las dimensiones socioeconómicas, ético-raciales y sexo-genéricas de la interculturalidad encontramos durante los procesos de observación?

Entre las dimensiones interculturales sobre las cuales reflexionar a partir de los ejercicios de observación en la universidad se encuentra la ética. En *Society* (cafetería ubicada en la biblioteca en la UIA) noté un trato bastante respetuoso pero indiferente de la mayoría de los estudiantes y trabajadores hacia los empleados de la cafetería (quienes casi siempre están detrás de la barra y visten una playera con el nombre de la empresa), lo que quizá se deba a que, al estar dentro de la biblioteca, es un espacio exclusivo para el estudio y el trabajo, y por eso hay un ambiente frío y de poca comunicación, a diferencia de otros establecimientos ubicados fuera de la biblioteca. En cuanto a la dimensión de la tecnología, se observa que aproximadamente en el 90% de las mesas ocupadas había algún aparato electrónico, computadora, tableta, celular, etcétera.

En cuanto a la dimensión de lo político, referente a las relaciones de poder, al comparar dos de las observaciones —que *Society* es un espacio de estudiantes y el sindicato, de trabajadores—, me di cuenta de que cuando fui al sindicato me sentí “fuera de lugar”, porque es un espacio en el que hay más trabajadores que estudiantes. Pienso entonces que hemos creado inconscientemente ambientes que nos posicionan en ciertos estatus, que se normalizan y se reprodu-

cen. Creo que es bueno que existan espacios para los grupos de personas porque finalmente propician el intercambio, pero no considero correcto que exista incomodidad a la hora de intercambiar. En este sentido, Esteva plantea: “una situación intercultural se produce cuando entran en relación personas o grupos de distintas culturas” (2017, p. 3). Me he cuestionado sobre tal incomodidad; quizá muchas veces se da de manera inconsciente, pero como estudiantes hemos adoptado una forma de actuar muy hostil, en la que, por lo menos en mi caso, nos dirigimos a los trabajadores de manera respetuosa, pero no hacemos que se sientan parte del espacio, que es de todos, y no creo que esto se deba a alguna cuestión consciente, más bien nos escudamos en el ritmo de vida “ajetreado”, y no nos detenemos dos segundos a prestar atención a este tipo de detalles.

En cuanto a la dimensión social, en mis observaciones en *Society* y en las mesas rojas de la explanada, me di cuenta de que la interacción entre los estudiantes se da entre conocidos. En las dos observaciones que realicé no hubo interacción entre grupos o individuos al parecer desconocidos, al contrario, si había una mesa con una sola persona y otra buscaba dónde sentarse, ésta prefería irse del lugar que preguntar si podían compartir.

Pienso que la dimensión económica es una de las más evidentes. Después de hacer la observación en el sindicato (minisupermercado dentro de la universidad), comentamos en grupo que existe una diferencia de trato. Al estar en la fila para pagar, delante de nosotras estaba un policía de la universidad, que compró unas cosas; el trato que recibió del cajero fue bastante amigable, incluso bromeó con él; en nuestro turno el cajero tomó lo que íbamos a comprar y lo pasó; nosotras le dijimos “hola” y después, amable pero serio, nos dijo también “hola”. Durante la reflexión posterior a la observación comentamos que nos llamó la atención porque hasta que nosotros le dijimos hola no nos había saludado; percibimos como si existiera cierta “relación de poder” y no supo si saludarnos, probablemente porque no muchos de los estudiantes lo saludan o son educados, entonces él mismo optó por no saludar y limitarse a “cumplir con su trabajo”. Hemos creado jerarquías desde nuestras personalidades inseguras que temen afrontar situaciones donde se perciban vulnerables, por ello la necesidad de revertir el papel y hacer sentir al otro incómodo; así evadimos nuestros sentimientos.

Para mi primera observación asistí a una clase de la licenciatura en Derecho. Uno de los aspectos sobre los que me gustaría comentar es la presencia de la tecnología durante la clase, ya que la mayoría de los estudiantes usaron sus dispositivos electrónicos (computadoras, celulares o tablet). Esto me hizo reflexionar que yo, como estudiante, muchas veces me encuentro en esa posición, y hasta cierto punto hemos normalizado el uso de los dispositivos en todo momento, sin considerar que es una actitud irrespetuosa hacia la persona que habla. Me encontraba en la parte de atrás del salón y llegó un punto en el que me sentí incómoda, pues la mayoría se había ensimismado en sus pantallas y no prestaban atención al maestro. Esto mismo se presentó en la

segunda observación, en la fila de *Society*, todos en el celular. Me di cuenta de que también hemos usado el celular como un pretexto para evitar la “incomodidad” con personas que no conocemos; esto lo he hecho yo muchas veces, igual que con la computadora en clase, y al verlo desde lejos me hizo ser consciente de estas formas de actuar normalizadas, y eso no está bien.

Durante la tercera observación me sentí identificada cuando un grupo de amigos hablaban sobre unas personas, pues mientras los escuchaba, pensé en lo feo que se expresaban de éstas. Después de un rato, me puse a reflexionar, una vez más, que hemos normalizado ciertas expresiones, y que no somos conscientes del peso y del daño que pueden hacerle a una persona. Por último, en la observación grupal en el sindicato, reflexioné sobre cómo muchas veces hacemos sentir a los demás como si no pertenecieran a ese lugar. Mientras estuve en el sindicato, me sentí incómoda, como si ese lugar no fuera para mí, y creo que muchas veces los estudiantes podemos hacer que se sientan así los trabajadores, porque creemos que la universidad es nuestro espacio, sin darnos cuenta de que esto puede hacer sentir a una persona incómoda y fuera de lugar.

Conclusión

Para concluir, me gustaría reflexionar sobre mi experiencia al hacer las observaciones. Al principio me pareció un ejercicio más, como el que hemos realizado en diferentes clases sobre observación, pero después me resultó incómodo, porque, aunque me considero una persona muy observadora, creo que al hacer consciente el ejercicio me percaté de que todo mundo se da cuenta. Cuando escribía, escuchaba y observaba iba haciendo conscientes los prejuicios y estereotipos que llevo conmigo, pero, sobre todo, al escribir esta última reflexión realmente pensé sobre la interculturalidad y cómo se encuentra presente todos los días. Un grave error como sociedad es pensar que la interculturalidad es una tarea de los otros, y que como individuos no es necesario aportar nada.

Desde mi punto de vista, la Universidad Iberoamericana promueve la interculturalidad en ciertos aspectos, como la búsqueda de la transformación a una sociedad más justa, al permitir, por ejemplo, la expresión abierta de las víctimas de acoso, como sucedió con el tendadero “Cuelga a tu abusador”, el paro y los minutos de silencio. Por otro lado, considero que todavía queda mucho por hacer; el sistema de enseñanza sigue siendo tradicional: los estudiantes llegan a su clase, se sientan, escuchan al maestro y son evaluados por medio de exámenes que no toman en cuenta la diversidad de formas de aprendizaje, y el conocimiento lo tiene una sola persona.

Las relaciones culturales al interior de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Luis Carlos Zavala Calderón

Introducción

Como respuesta a la multiculturalidad y a la desigualdad que permean a la sociedad mexicana, desde hace casi quince años la Universidad Iberoamericana puso en marcha el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI). De acuerdo con la sección en su sitio web que la Ibero dedica a este programa, la interculturalidad se entiende como la relación respetuosa y horizontal entre culturas a partir de las identidades propias y de valores comunes. Con la intención de fomentar la interculturalidad, el programa cuenta con cuatro objetivos que deben estar presentes en la docencia, en la investigación y, en general, en los servicios que se ofrecen. En primer lugar, se busca promover el conocimiento, el análisis y la valoración de la diversidad cultural para que haya relaciones más respetuosas; el segundo objetivo es concientizar sobre la asimetría existente entre los diversos grupos sociales del país; también se pretende que haya diálogos con representantes de comunidades rurales y pueblos indígenas, y, finalmente, vincular el trabajo misionero de la Compañía de Jesús con las universidades del Sistema Jesuita Universitario.

A propósito de lo anterior, y con el fin de reflexionarlo, las siguientes páginas tienen la intención de acercarnos al modo en que se dan las relaciones interculturales al interior de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Para ello, primero se realizan algunas reflexiones teóricas que nos permitan tener un panorama general de la interculturalidad y de la educación intercultural y, posteriormente, a la luz de dichas reflexiones, se describen y analizan algunas observaciones y vivencias realizadas en las instalaciones de la Universidad en el semestre primavera 2020.

Referentes teóricos

En tanto que el asunto que nos compete son las relaciones entre distintas culturas, como punto de partida es necesaria cierta claridad de qué es lo que entendemos por cultura, así que, en adelante, al igual que Gustavo Esteva

(2015), seguiremos la definición de Raimon Panikkar (1993). Dicha definición concibe la cultura como un mito englobante a partir del cual interpretamos el mundo, por ello, cuando pensamos y actuamos no podemos desprendernos de la red de significados sobre la que se teje el mito o, dicho en otros términos, estamos arraigados a nuestra cultura. Esto implica que las diferentes culturas son inconmensurables entre sí, pues si atribuyo significados al mundo a partir del mito de la cultura a la que pertenezco, entonces para que otra cultura comprenda la mía, o para que yo comprenda la de otros, es necesario entender el respectivo mito (Esteva, 2015). No obstante, si el mito determina la forma que le damos a la realidad, hasta cierto punto podría decirse que se trata de realidades distintas e inconmensurables entre sí (Panikkar, 1993), motivo por el cual resulta imposible la completa comprensión entre sujetos de diferentes culturas. Si se toma en cuenta la inconmensurabilidad, entonces cobra sentido el señalamiento de Panikkar (1993), respecto a que es imposible un monólogo intercultural, ya que no hay ideas universales que permitan entender el mito englobante a partir de una mirada propia; por lo tanto, debe tratarse de un diálogo recíproco que permita el intento de comprensión desde la propia voz y no desde la interpretación con parámetros e ideas externas.

Según Gustavo Esteva, cabe hacer el señalamiento de que rechazar universalismos no implica adoptar una postura relativista, sino una relatividad cultural, es decir, aseveramos que “ninguna persona o cultura puede resumir o representar la totalidad de la experiencia humana; (...) que no hay una o varias verdades (la verdad es inconmensurable)” (2019, p. 141); dicho de otra manera, las prácticas, los valores, los saberes y todo lo que conforma a una cultura tienen su origen y sentido en contextos específicos y, debido a ello, no sería posible jerarquizarlos como superiores y pretender que sirvan como respuesta universal.

Ahora bien, una vez aclarado el concepto de cultura, podemos comenzar a reflexionar en torno a las interrelaciones entre distintas culturas y a la educación intercultural. Sobre la interculturalidad, Jorge Gasché (2008) dice que existe desde la Conquista de América, pero creo que la podríamos rastrear desde mucho antes, por ejemplo, en las relaciones entre Egipto y Grecia, o entre mexicas y texcocanos. No obstante, más que detenernos en este punto, aquí nos interesa comprender las interpretaciones teóricas planteadas en torno a dichas relaciones interculturales.

Lo primero que hay que decir al respecto es que no se trata de un concepto invariable y bien definido. Al respecto, Stefano Sartorello (2009), con base en la definición de Verónica Edwards sobre calidad educativa, advierte que la interculturalidad es un “significante”, es decir, que su contenido depende de los sujetos que lo construyen y de su perspectiva social, razón por la cual, antes que inclinarnos hacia una u otra acepción del concepto, es necesario el posicionamiento político, cultural y social. Por ejemplo, el Estado, así

como algunas ONG y empresas, por lo general adopta definiciones de la interculturalidad que invisibilizan las asimetrías presentes en las relaciones entre grupos culturales, lo que las vuelve funcionales para la reproducción del sistema hegemónico. De manera contraria, entre algunas organizaciones indígenas y civiles se asume la interculturalidad como un proyecto político, social, epistémico y ético que busca transformar la estructura jerárquica y las desigualdades de la sociedad desde los peldaños más bajos (Walsh, 2012). Por lo tanto, en esta perspectiva crítica, no podemos hablar de la interculturalidad sin mencionar la dominación y la sumisión, así como las condiciones objetivas y subjetivas que dicha asimetría propicia (Gasché, 2008). Por nuestra parte, nos posicionamos desde la interculturalidad crítica, y a través de sus principios más adelante analizaremos este fenómeno en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Por el momento, al ser conscientes de la postura desde la que entendemos la interculturalidad, es necesario profundizar en ella. En palabras de Catherine Walsh, la interculturalidad crítica:

(...) enfoca los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la acción local, que buscan producir transformaciones sociales y para cuyos logros se requiere ir en múltiples direcciones. Es decir, procesos de interculturalización de vía múltiple. Además, argumenta que las diferencias, en la práctica concreta, no parten de la etnicidad en sí, sino de una subjetividad y un locus de enunciación definidos por y construidos en la experiencia de subalternización social, política y cultural de grupos, pero también de conocimientos. El significado de la interculturalidad construido a partir de esta posición necesariamente implica procesos de desubalternización, descolonización y decolonialidad. Procesos que, en la práctica, están dirigidos a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural, a ampliar el espacio de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría, y a impulsar cambios estructurales o sistémicos (Walsh, 2012, p. 34).

Por lo tanto, la interculturalidad, así entendida, da cuenta de la estigmatización hacia los conocimientos, los valores, las prácticas, las cosmovisiones y demás elementos que conforman a las culturas distintas de la hegemónica. Pero a la vez, es consciente de que dicha estigmatización no descansa en características inherentes a las etnias —estigmatización que hace ontológicamente inferior lo que ellas producen—; se trata de una construcción de la cultura dominante para descalificar todo lo que ella no produce y no controla, con el propósito de derrumbarlo. De acuerdo con esto, la interculturalidad crítica es inseparable de la decolonialidad. La colonialidad se refiere a una forma particular de pensamiento impuesta por las estructuras de poder colonial que, al reproducirse, busca que prevalezca una sola manera de pensar y de ver el

mundo (Walsh, 2007). En virtud de esto, la colonialidad tiene la función de propagar las ideas hegemónicas, y la decolonialidad buscaría la ruptura con estas ideas que subalternan.

Catherine Walsh (2007) identifica tres formas de colonialización, que son: “del poder, del saber y del ser”. La primera de éstas habla del mecanismo que acredita la dominación de un grupo sobre otros y, por consiguiente, la jerarquización racial usada para asignar roles sociales en el sistema de castas ejemplifica perfectamente lo dicho; pero también podemos observarla en la separación entre señor feudal y siervo, hombre y mujer, desarrollo y subdesarrollo, capitalismo y socialismo, etcétera. Por su parte, la colonialidad del saber es la descalificación de cualquier forma de conocimiento que se encuentre fuera de los parámetros eurocéntricos de ciencia, progreso, civilización y bondad (Walsh, 2007); así, por ejemplo, se menosprecian prácticas como la medicina tradicional. Finalmente, la colonialidad del ser alude a la deshumanización de todo aquel cuya subjetividad no corresponda con el deber ser establecido por Occidente; dicho en otros términos, para ser aceptado como gente es necesario suprimir la diferencia y adoptar las ideas, las prácticas y los deseos de la cultura dominante (Walsh, 2007). A propósito, Catherine Walsh (2007) recuerda a Manuel Zapata Olivella cuando enuncia que las cadenas ya no se ponen en los pies, sino en las mentes.

Una buena manera de poner en evidencia tales cadenas es mencionar algunos comportamientos rutinarios tanto de sujetos pertenecientes a la cultura dominante, como de quienes pertenecen a alguna otra cultura. Al respecto, Jorge Gasché (2008) dice que la dominación y la sumisión objetivas no se aceptarían si no fueran interiorizadas por los distintos grupos que conforman a la sociedad. Por ejemplo, cuando personas indígenas se avergüenzan de su lengua en presencia de alguien blanco o mestizo, cuando son tímidos frente a alguna autoridad política o profesional o, en general, cuando hay cierto sentimiento de inferioridad frente a alguien no indígena, se está reproduciendo la dominación/sumisión, como indica Jorge Gasché (2008). Sin embargo, agrega el antropólogo, este comportamiento se considera ambivalente, ya que en el medio urbano niegan sus costumbres, pero en sus comunidades siguen practicándolas, lo cual da cuenta, además de la subjetivación de la dominación/sumisión, de que en ocasiones la parte dominada adopta actitudes de la cultura hegemónica, pero sólo como medio de adaptación en espacios específicos, ya que en su lugar de origen no les resultan de utilidad. Esto refuerza la asimetría en la relación, en tanto que la parte dominada siente inseguridad de qué podría pasar o qué podrían pensar personas ajenas a su cultura si observaran que se comportan de forma distinta a la “normal”.

Empero, no hay que dejar de lado que la asimetría no es una cuestión que atañe únicamente a la posición dominada; en adición al sentimiento de inferioridad, quienes pertenecemos a la cultura hegemónica tenemos interiorizado un sentimiento de superioridad (Gasché, 2008), y esto se refuerza

con el comportamiento ambivalente; así, integrantes del sector hegemónico podrían considerar como evidencia de dicha superioridad cultural el hecho de que otros sectores adopten sus prácticas y abandonen las propias. Por consiguiente, entre la inseguridad respecto de las prácticas culturales propias y la excesiva seguridad de la otra parte, no debería sorprendernos que personas de origen indígena nieguen en sus comunidades sus costumbres y tradiciones después de pasar un tiempo considerable en el medio urbano, o de convivir continuamente con personas blancas/mestizas, a la vez que vean el modo de vida occidental como una aspiración (Gasché, 2008).

Para hacer frente a la marcada colonialidad y a las relaciones asimétricas entre culturas, las diferentes organizaciones y comunidades indígenas de Latinoamérica han comenzado a luchar para asegurar su identidad, y a preguntarse dónde están paradas, antes de dialogar con el sistema que las ha oprimido (Consortio Intercultural, 2004). Sobre este tema, Catherine Walsh (2007) emplea los conceptos de “casa adentro” y “casa afuera” del activista afroecuatoriano Juan García; el primero, casa adentro, se refiere a los procesos internos que construyen y fortalecen el pensamiento y conocimiento de las comunidades, con la intención de encarar la colonialidad (2007). El segundo, casa afuera, es el espacio colonializado en el que se busca incidir y negociar para transformar la realidad actual (2007).

El proceso que suprime las cadenas de la colonialidad abre una gama de nuevas posibilidades de interpretar y abordar el mundo, y propicia la separación con respecto a los criterios eurocéntricos de saber y ser. En el campo de los procesos de aprendizaje, por ejemplo, la escuela se ha considerado como el espacio de transmisión de conocimiento por excelencia, al grado de que en todas las sociedades, como nos dice Gustavo Esteva (2015), existen procesos de coerción legal para asegurar su imposición. Sin embargo, si nos desprendemos del eurocentrismo, reconoceremos que cada cultura tiene sus propias maneras de aprender (Esteva, 2015), y que la escuela no es el único espacio donde hay saberes, éstos se encuentran en conversaciones con las y los mayores, en las actividades diarias, etcétera (Consortio Intercultural, 2004).

La educación intercultural desde una perspectiva crítica, por lo tanto, sería aquella que produce distintos quiebres epistémicos, en tanto que revaloriza saberes propios y ajenos; pedagógicos, en tanto que replantea los procesos de generación de conocimiento, y políticos, en tanto que se resiste frente a la violencia estructural y simbólica, para así lograr mayor pertinencia contextual. La ruptura puede ser total o parcial, pues la idea no es negar a Occidente de forma absoluta, sino “crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no nieguen la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella” (Walsh, 2007). En este sentido, no se trata de rechazar saberes *a priori* según sea su origen, pues eso sería caer en la misma lógica, hay que hacer una valoración crítica que permita identificar la pertinencia de tal o cual saber para los proyectos y deseos de la comunidad, o bien, rechazar

terminantemente otros elementos. Este proceso de discernimiento posibilita lo que Walter Mignolo (2014) denomina “saberes fronterizos”, que consisten en conservar instituciones producto de la modernidad, pero con apropiaciones que den un giro de 180° a su naturaleza original. Así, por ejemplo, pueden existir universidades con un enfoque intercultural crítico, a pesar de ser instituciones asociadas con la modernidad y la colonialidad (2014).

Un muy buen ejemplo de educación intercultural es el que plantea Jorge Gasché para comunidades indígenas (2008), el cual se ve atravesado por las rupturas mencionadas atrás. A partir de un posicionamiento político muy bien definido, Gasché considera que los niños deben prepararse para enfrentar la dominación que el sistema ejerce sobre su cultura, es decir, deben sobreponer relaciones liberadoras/democráticas por encima del uso egoísta del poder, caracterizado por relaciones de dominación/sumisión (Gasché, 2008). Aquí se da la ruptura epistemológica, pues Gasché (2008) considera que en el modo de vida indígena, caracterizado por la solidaridad y la reciprocidad, se identifica la pauta para proponer una “democracia activa” que regule el uso egoísta del poder; es decir, en la praxis de la comunidad existen conocimientos alrededor de los cuales debe girar la educación intercultural. Finalmente, al ser la misma comunidad la poseedora de conocimiento, también se da una separación respecto de la pedagogía tradicional, ya que el conocimiento no lo brinda el maestro mientras los estudiantes lo reciben de forma pasiva, sino que hay varios sujetos que, individual y colectivamente, contribuyen para construirlo de manera cooperativa.

En este proceso se genera el autoconocimiento que mencionamos antes, pues las personas de la comunidad se dan cuenta de que en su modo de organización o en sus distintas actividades hay implícitos conocimientos valiosos que vale la pena conservar. Por ejemplo, así como en la organización social se identifica una propuesta política, también podría haber alternativas muy interesantes sobre el cuidado del medio ambiente en otras actividades. Pero eso no es todo, recordemos que la interculturalidad no pretende negar por negar, sino plantear un diálogo de saberes¹ que nos permita apropiarnos de lo que puede ser provechoso para los proyectos e intereses de la comunidad. De acuerdo con esto, Jorge Gasché (2008) contempla que, a la par que los niños aprenden las distintas actividades de la comunidad, también deben dedicar un segundo momento en el aula para reflexionar e interpretar tanto las categorías propias de la comunidad, como las categorías científicas que contempla la educación para el resto de la sociedad nacional. Por ejemplo, salir del aula para aprender sobre

¹ “La palabra diálogo significó originalmente ir más allá del logos, de la razón, del entendimiento, trascenderlos” (Esteva, 2019, p. 153). Fiel al origen de la palabra, y asumiendo la inconmensurabilidad que se mencionó anteriormente, el diálogo de saberes pretende acceder a los cimientos de la construcción simbólica de la alteridad con la intención de mejorar la comprensión de su “mito englobante”. Para esto no basta con la razón, pues incluso los sistemas de pensamiento están en función de la matriz mítica, así que el diálogo de saberes se basa en la escucha y en la apertura para dejarse transformar por el otro (Esteva, 2019).

siembra y cosecha daría pie a que se obtuvieran algunos de los aprendizajes mínimos comunes, como el funcionamiento de los ecosistemas, los tipos de plantas, las operaciones matemáticas básicas, etcétera.

Hay que considerar que se simplifica la propuesta recién descrita con la finalidad de ilustrar, con la mayor claridad posible, sus características y aspiraciones; sin embargo, en la práctica las cosas no se dan con la linealidad y soltura que aquí se plasman. De cualquier modo, para nuestro propósito, me parece que es una buena guía a partir de la cual revisar el caso de la UIA.

De acuerdo con los objetivos del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) que mencionamos en la introducción, entre los cuales se encuentran la valoración, el conocimiento y el análisis de la diversidad cultural, así como el reconocimiento de las asimetrías existentes en las relaciones entre grupos sociales y la intención de generar condiciones de igualdad, parecería que la interculturalidad se entiende de tal manera que se inclina hacia el posicionamiento crítico, sin embargo, creo que es necesario detenernos a revisar esto con mayor profundidad.

Como ya vimos, la interculturalidad crítica debe hacer explícitas las asimetrías, y el PIAI, al menos en el discurso, cumple con ello. No obstante, la manera en que supuestamente pretende hacer frente a dichas asimetrías encaja más con la interculturalidad funcional, pues no implica mayor cambio por parte de la cultura dominante que permitir a las minorías conservar su identidad. De acuerdo con esto, se estudia la diversidad, se reconoce su dignidad, y se da una apertura para dialogar, pero solamente a través de la identificación de valores comunes, es decir, no se plantea la posibilidad de incorporar aquellos valores y saberes diferentes, así que, si algo no es común, se puede tolerar, pero no se adoptará. Por lo tanto, según lo escrito en los lineamientos del PIAI, tendríamos que aceptar que la Ibero ha adoptado una perspectiva intercultural que resulta funcional con el sistema, pues el reconocimiento de la diversidad no implica cambios en las estructuras dominantes, ni replanteamientos epistémicos, pedagógicos o políticos, más allá de la disposición de reconocer y tolerar la diferencia; así que dicha diferencia tendría que hallar esos puntos en común para hacer valer lo que el programa le otorga.

Con esto nos damos una idea del alcance teórico del programa, pero para complementar lo que hemos estudiado hasta ahora, a continuación desarrollaremos las observaciones que realizamos para ver cómo se dan las relaciones interculturales en la cotidianidad de la Universidad Iberoamericana. Hay que considerar que el programa ha estado en operación durante 14 años, así que ha habido suficiente tiempo para que podamos ver sus frutos.

La interculturalidad en la Ibero

De acuerdo con la postura crítica desde la que nos posicionamos en un principio, prestaremos especial atención a las asimetrías presentes en las dimensiones socioeconómicas, sexo-genéricas y étnico-raciales, con un enfoque interseccional. Lo primero que identificamos fue que estas tres dimensiones influyen en la definición del rol que se desempeña en la UIA. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes tienen tez blanca, mientras que la mayor parte de los trabajadores y trabajadoras que no desempeñan labores directamente relacionadas con lo académico tienen tez morena. Esto es relevante si tenemos en mente que la Ibero es una universidad privada de alto costo, por lo que el predominio de uno u otro color de piel, según el lugar que se ocupa en la universidad, nos habla de la herencia del orden colonial, en este caso, presentada como colonialidad del poder (Walsh, 2007), pues existe una relación entre la posición socioeconómica y las características étnico-raciales. Asimismo, el hecho de que nunca haya habido una rectora, y de que la Mtra. Sylvia Schmelkes sea la primera vicerrectora después de más de 70 años de haberse fundado la universidad, nos habla de la diferencia colonial (Walsh, 2012) y la interseccionalidad, pues también hay relaciones de poder al interior de cada sector.

Con estos ejemplos se reconoce la asimetría estructural, sin embargo, como dice Jorge Gasché (2008), para que dicha estructura se reproduzca se requiere que la sumisión/dominación sea interiorizada por los sujetos involucrados, por lo que en las siguientes páginas describiremos y analizaremos algunas observaciones específicas en las que se reconozcan indicios de dicha interiorización.

Las primeras observaciones que revisaremos se hicieron en el área para fumar, la siguiente se hizo en la biblioteca, y la última en el “tendedero”. En la fuente que se encuentra dentro del área para fumar, observamos un caso en el que un trabajador llegó para vaciar las colillas de cigarro de los ceniceros, para lo cual cargaba un bote de basura grande, cosa común entre el personal que desempeña estas tareas. En ese momento el hombre tuvo que batallar para pasar con el contenedor entre los grupos de estudiantes ubicados en la entrada de la fuente, y en una ocasión en la que ya no le quedó opción, pidió permiso para pasar, pero lo hizo sin observar directamente al grupo de estudiantes, y siguió enfocado en medir el espacio para que el bote de basura librara los pies y las mochilas que estaban en el suelo. De cualquier manera, las y los estudiantes a quienes se dirigió tuvieron un comportamiento similar, pues despejaron el espacio pero no le respondieron ni lo vieron. La dinámica que el trabajador siguió durante el resto de la labor fue semejante, ya que en cada uno de los ceniceros que rodean a la fuente estiraba el cuello para encontrarlos entre las personas, y las esquivaba cuando alcanzaba a ver uno; pero tanto él como las agrupaciones de alumnos seguían en sus asuntos sin dirigirse miradas ni palabras.

Otro día en ese mismo lugar se observó el mismo patrón, lo que nos permite inferir que no se trató de un caso aislado. En esa ocasión había muchas menos personas, y un hombre estaba barriendo, pero, nuevamente, sin interacción alguna entre el trabajador y quienes estaban ahí. Esto fue más notorio cuando el hombre tuvo que barrer una zona de la fuente donde estaba sentada una alumna con su computadora, puesto que se limitó a barrer alrededor de ella, sin que le solicitara que se moviera un momento, o sin que ella hiciera algo para que el trabajador pudiera barrer ese espacio; simplemente cada uno siguió con sus actividades.

De manera muy general, en este comportamiento se nota que ambas partes colocan una barrera, tal vez inconscientemente, que limita la interacción y la convivencia entre empleados y estudiantes. No resulta difícil saber que en esta separación los estudiantes, pertenecientes a un estrato socioeconómico alto, ocupan una posición dominante; sin embargo, si bien en estas observaciones se evidencia el distanciamiento entre sectores, no se ven explícitamente los roles de sumiso/dominante y el lugar que cada uno ocupa. Para hacerlos patentes, el siguiente paso será complementar lo expuesto hasta ahora con un análisis de las diferencias en la manera en que ambos sujetos se desenvuelven en la universidad en los espacios de recreación.

En los espacios de esparcimiento, como las áreas deportivas, de actividades artísticas u otros eventos, es difícil encontrar empleados no académicos que no realicen trabajos de mantenimiento, y si están ahí, es probable que se mantengan al margen. Por ejemplo, en la fuente misma, por ser el único lugar donde se permite fumar al interior de la universidad, es común observar personal de limpieza fumando durante su tiempo de descanso; sin embargo, vimos que cuando eso sucede, no entran al espacio central de la fuente, sino que se mantienen en las orillas, casi en la salida/entrada del jardín. Esto sucede aunque no haya ninguna prohibición o regla que así lo diga, lo cual, ahora sí, nos muestra el papel dominante de los estudiantes en esta relación, pues al pagar por un servicio dan por sentado su derecho a disfrutar de las instalaciones de la institución, mientras que los trabajadores y las trabajadoras no sienten suficiente confianza de hacerlo, pues, a final de cuentas, se les contrata para que, quienes pagan, tengan todo en buenas condiciones. Además, esta relación asimétrica queda invisibilizada cuando se asume la igualdad de condiciones, pues las autoridades universitarias dejan abiertos los espacios, pero pasan por alto la brecha socioeconómica que separa a empleados y empleadores, con lo cual se reproduce la sumisión/dominación subjetiva, pero con apariencia de horizontalidad.

En casos como el anterior, las relaciones de poder se hacen visibles dada la poca comunicación entre los involucrados; pero también hay ocasiones en las que las asimetrías se hacen visibles a partir de la interacción entre sujetos de distintos grupos. Tal es el caso de la relación entre estudiantes y el personal encargado de la biblioteca, en la que la situación cambia en apariencia respecto de la anterior, pero en el fondo nos permite observar comportamientos

diferenciados basados en el rol que ocupan dentro de la economía de la UIA. Específicamente, observamos a dos mujeres encargadas de administrar los cubículos; así que, de entrada, es imposible que no haya cierta convivencia entre ellas y las y los estudiantes, razón por la cual señalamos que este caso aparenta ser distinto a los anteriores. No obstante, como veremos a continuación, la asimetría también se presenta en estos espacios. La observación coincidió con un momento de gran demanda de cubículos, por lo que había grupos de estudiantes que tenían que esperar a que se desocupara alguno. En este escenario, lo que más llamó mi atención fueron dos alumnos que salieron de su cubículo y preguntaron durante cuánto tiempo lo prestaban, a lo que la encargada respondió que cuatro horas. Los alumnos agradecieron y se dirigieron a las escaleras, pero la administradora les dijo que no podían dejar el cubículo porque había muchas personas a la espera y reclamarían verlo vacío pero sin disponibilidad; sin embargo, los alumnos le dijeron que ahí habían dejado sus cosas, que solamente iban a preguntar algo y volvían en cinco minutos. La mujer, no muy conforme, solamente les dijo en tono de advertencia: “¡pero 5 minutos, eh!”. Cabe mencionar que los alumnos en ningún momento se detuvieron ni dudaron de irse, y contestaron despreocupados mientras seguían su camino a la salida. Cuando ya se habían ido, la encargada le preguntó con resignación a su compañera: “¿qué hace uno?”. Aproximadamente treinta minutos después, los alumnos no habían vuelto.

A mi parecer, la preocupación de la mujer que administra los cubículos y la contrastante despreocupación de los estudiantes nos hablan del lugar que cada sujeto ocupa dentro de las relaciones de poder. Si a la administradora le preocupaba que alguien pudiera reclamarle que había un cubículo vacío es porque sabía que le podía conllevar problemas con alguna autoridad o con otros alumnos. Por otro lado, la única persona que podría haber llamado la atención a los estudiantes era ella misma, pero, como se observó, para ellos realmente no representaba autoridad, pues le respondieron pero nunca consideraron seguir su indicación. De manera que, nuevamente, reconocemos cierta jerarquía que depende de si las personas son empleados o empleadas que acuden a la universidad porque necesitan el sueldo, hecho que los obliga a estar bien con superiores y estudiantes, o si son estudiantes que pagan por el servicio.

Hasta el momento, los ejercicios de observación realizados nos han dado la oportunidad de identificar el funcionamiento de dos de las dimensiones de la interculturalidad, pero no nos han brindado suficiente material para incorporar la dimensión sexo-genérica, por ello, a continuación nos ocuparemos de un caso en el que dicha dimensión es muy explícita. Además, deja muy clara la interseccionalidad que mencionamos al inicio, por lo tanto me resulta el mejor ejemplo para cerrar este ensayo. Se trata del “tendedero” que se colocó frente a la biblioteca para denunciar la violencia de género. Resulta alarmante que a pesar de haber sido una observación corta

(20 minutos aproximadamente), hubo tres grupos de alumnos que encontraron colgado el nombre de alguna persona conocida, hecho que nos habla de la magnitud del problema, pues resulta ser muy común identificar a alguien a quien se le acusa de violentar de alguna manera a las mujeres. Ahora bien, como mencioné, al interior de este conflicto permanecieron las asimetrías en las dimensiones socioeconómicas y étnico-raciales, ya que todas las mujeres que participaban eran estudiantes y, aunque no había restricciones para que otras mujeres denunciaran, se ignoraban las complicaciones adicionales que podría conllevar para una persona contratada por la universidad hacer una denuncia. De esta manera, las desventajas socioeconómicas, étnico-raciales y sexo-genéricas se suman y dan como resultado sectores más vulnerables que otros, incluso cuando se busca justicia, como se pretendía con el “tendedero”.

Conclusión

A partir del análisis teórico de los lineamientos del PIAI y de las observaciones con sus respectivas interpretaciones, concluimos que la Universidad Iberoamericana, a pesar de que asume la interculturalidad como eje transversal, está lejos de generar condiciones de igualdad, como lo expresa en sus objetivos, pues resulta completamente funcional para la sociedad dominante. La composición social, los roles, las jerarquías y asimetrías son las mismas al interior y al exterior de la universidad. Además, en mi experiencia como estudiante, no me es posible identificar el enfoque intercultural en todas las instancias en las que, en teoría, debería estar presente. En el caso de la docencia, fuera de materias específicas que abordan temas relacionados con la interculturalidad, en muchas otras no se toca el tema y, si en el campo de las ciencias sociales, que tiene todos los elementos para incluir el enfoque, no se hace de una manera tan profunda, no sé cómo sea la situación en el caso de las ingenierías y las ciencias exactas. De cualquier manera, en las materias que tocan temas de interculturalidad, ésta se trata como tema, no como eje transversal, por lo que no hay diálogos ni intercambios entre racionalidades distintas y formas de concebir el mundo, así que se mantiene en lo superficial y unilateral sin abandonar la visión occidental.

Por lo tanto, me parece que hay suficientes elementos para concluir que la Universidad Iberoamericana y su PIAI no logran hacer frente a las relaciones de poder asimétricas que permean la sociedad nacional, e incluso podríamos decir que la falta de alcance proviene de sus supuestos teóricos, pues, como hemos visto, en éstos predomina una visión de la interculturalidad que no está dispuesta a cuestionar los privilegios de la sociedad dominante.

Interculturalidad: una mirada introspectiva

Karla Fabiola Arizmendi Loredó

Sin darte cuenta es un día más en la universidad; caminas con rapidez, revisas tu celular, saludas a algunas personas, pero solamente eres parte de tu propio andar. Vas a clase. Hoy se te hace la invitación para que te regales 20 minutos y realices un ejercicio, el cual será observar tu entorno. Elige un lugar dentro de la universidad, pueden ser los jardines, algunas escaleras o entrada principal, puede ser el lugar que tú quieras; una vez que sepas qué lugar observar, anota todo lo que está pasando, los aspectos físicos, ya sea de los lugares o de las personas; los detalles que te llamen la atención; observa cómo los participantes interactúan en sus grupos de amigos.

Este ejercicio se realizó en la clase de Educación e interculturalidad. Nos tomamos el tiempo de ir a un espacio de la universidad y observar con atención. Una vez realizado el ejercicio, reflexionamos sobre lo que encontramos en las observaciones. Los autores que nos acompañan en este ensayo teórico son: Raimon Panikkar, quien nos ayuda a definir y entender la cultura: "(...) no hay complejo de inferioridad, cada cultura es única, es compleja y redonda, y lo tiene todo si sabemos profundizar realmente en las raíces de nuestras propias tradiciones" (1993). Con Vygotsky definiremos la importancia del lenguaje como manifestación cultural que se transmite con un significado, el cual responde a determinados intereses según la persona o las culturas. Otro autor que se hace presente en este ensayo teórico es Jorge Gasché (2008), con cuya reflexión sobre la dominación nos explica que todos vivimos en la dominación, ya que formamos parte de un sistema que hemos interiorizado a tal grado que vivimos dentro de conceptos establecidos, mecanismos conductuales que reproducimos en nuestro día a día.

Para definir la interculturalidad se debe aclarar que se trata de un concepto versátil y profundo, difícil de delimitar, pues hacerlo sería cortar su capacidad de fusionarse o relacionarse. Muchos conciben la interculturalidad como la acción de relacionarse entre varias culturas. Tal vez parezca superficial o pequeña dicha definición, pero es momento de profundizar en ello. Primero debemos intentar explicar ¿qué es una cultura?, lo cual resulta difícil porque muchas veces se define a partir del folklore, pero éste no es el único punto de partida. Raimon Panikkar dice que "cada cultura es un mundo, cada cultura tiene sus universos y no sólo una forma de ver y de vivir la realidad, es otra

realidad" (1993). La cita nos ayuda a abrir el panorama; no sólo contemplar la existencia de una cultura, sino de varias. Normalmente decimos "la cultura", cuando deberíamos decir "las culturas", en referencia a las que nos rodean. Existen diferentes formas de interactuar y pertenecer a las culturas, las cuales dependen del espacio geográfico en el que se nace, los padres, los amigos, las mudanzas. Cada persona, espacio, familia o comunidad tiene sus culturas, pero cada cultura es compleja y única, porque poseen su propio lenguaje, tradiciones, religión, historia, su propio ser. Las culturas son las raíces de las personas; no podemos decir que sólo tenemos una raíz, tenemos que desenterrar y explorar lo más profundo de nosotros y de nuestro entorno, darnos cuenta de que no venimos de una sola raíz, venimos de varias, y es ahí donde nuevamente nos encontramos con la interculturalidad.

La interculturalidad no se trata de clasificar las culturas, se trata de relacionarse y conocerlas. Es importante darse cuenta y entender que no existe una cultura más importante que otra, no existe inferioridad en las culturas. Éstas no pueden ser iguales, ya que los contextos, las historias, las personas y los momentos son muy diferentes; por eso es difícil lograr la interculturalidad, pues nos habla de una combinación de saberes, de tradiciones, lenguaje, pero esta unión y relación de saberes se concibe, desde ciertas perspectivas, como un complejo de poder que intenta imponer cierta cultura que se cree mejor. Hay que tener la mente abierta para conocer realmente las culturas, pero también a las personas que forman parte de su red de historias, relaciones, tradiciones, saberes, etcétera.

En las clases y mediante lecturas que hicimos, hemos ido descubriendo los colores y matices que conllevan la interculturalidad y sus dimensiones. Con el ejercicio de las observaciones en los espacios de la universidad nos acercamos y percibimos con claridad esas dimensiones, entre las que sobresalen las personales y las sociales. Se cree que las razones por las que éstas sobresalen es porque ante grupos de personas, primero se observan los individuos, sus características particulares como la forma de vestir, el aspecto físico, las actividades que realiza en ese momento y cómo se comporta dentro del grupo. Entonces empieza la dimensión social, en la que se ubica la interculturalidad. El primer acercamiento con la dimensión social se hace en los grupos de amigos que se forman en los distintos espacios de la universidad, y para permanecer o entrar al grupo se deben compartir ideales o intereses, ésa es la expectativa, porque en caso de que no existan compatibilidades se entra a un combate y debate sobre pertenecer o no al grupo. Algunas veces se debe de adoptar creencias, otras no se eligen, pero al unirse o alejarse de creencias, ideales y personas nos definen como individuo y por ende pertenecemos a un grupo, a una comunidad y a una cultura.

La dimensión social se conforma a partir de la relación entre las culturas, aquella combinación de características, ideologías, formas de interactuar, etcétera, las cuales forman parte de nosotros, y a la vez nosotros formamos parte

de un grupo de amigos, y así sucesivamente, hasta formar una comunidad o redes de personas.

Otras de las dimensiones es la lingüística. Esta dimensión es elemental, pues es la base para nuestra comunicación, es importante resaltar el papel del lenguaje. Para Lev Vygotsky:

El lenguaje es una manifestación cultural que transmite un significado que responde a determinados intereses (...). Es necesario tener presente que el lenguaje sirve para organizar, contribuir y transformar el pensamiento, para aprender, comunicar y compartir experiencias. Desde esta perspectiva, el lenguaje cobra un papel protagónico como herramienta para crear condiciones propias para el aprendizaje y el desarrollo (citado en Chaves, 2001, p. 64).

Muchas veces no dimensionamos cómo influye la dimensión lingüística en otras áreas o dimensiones; por ejemplo, cómo influye en el aprendizaje. Tal vez se preguntarán: ¿qué tiene que ver la pedagogía con la interculturalidad? La respuesta es sencilla: el lenguaje se aprende, es una facultad que se transmite de generación en generación, que nos permite comunicarnos, dialogar y conocernos. Por lo que es necesario analizar a profundidad los significados de las culturas y tener en cuenta que toda cultura tiene elementos lingüísticos distintos.

La interculturalidad se define a partir de la relación y el diálogo que se da entre las culturas. Y esto lo encontramos en la Ibero, una universidad diversa, la cual permite este diálogo entre culturas y entre continentes. Dentro de la universidad existe un estereotipo lingüístico, es el que denominamos "fresa". Se pudo percibir que en la universidad se combina el uso del idioma español con el inglés, es decir, es algo normal combinar estos dos idiomas en las conversaciones con nuestro grupo de amigos. Es curioso que los idiomas que predominan en la universidad sean de países primermundistas; también ocurre con el idioma francés y alemán. En lugar de que se aprecien los idiomas nativos de México, aunque la universidad apoya a los pueblos indígenas y artesanos, no se percibe que la universidad te invite a aprender una lengua indígena, sólo enseña y da cursos de idiomas occidentales. Dentro de esta dimensión resalta claramente la dominación de culturas que se producen en un espacio educativo.

El autor Jorge Gasché explica que: "existe dominación cuando la integridad de los valores, prácticas e instituciones de un pueblo no está respetada, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar (2008, p. 578)". La cita, muy puntual, nos hace reflexionar sobre el poco valor que le damos a nuestras raíces, a nuestra lengua de habla hispana, ya ni mencionar las lenguas indígenas de nuestro territorio. Menospreciamos a las personas que saben hablar otras lenguas, comunidades enteras han perdido sus lenguas, por vergüenza, porque no nos sentimos orgullosos de ser diferentes. Aunque no debemos de ir tan lejos para notar dicha dominación de poder en las

culturas, lo que observamos en la Ibero con los idiomas, es justo la dominación de conocimientos, ideales, pensamientos por cuestiones de superioridad.

Ya que no podemos pensar la interculturalidad sin ella, no se refiere a la dominación con una connotación de poder o grandeza, se refiere a la apertura y relación de ambas culturas, como no siempre será la misma apertura o aceptación, habrá un grado de dominación de una cultura sobre otra.

La interculturalidad ha existido en América desde la conquista, desde el principio de la historia del “nuevo mundo” lidiamos con la dominación de culturas, buscamos alternativas para aprender reglas sociales, de igual manera se adoptaron conceptos. Y no solamente nuestras culturas han sido dominadas, todas las culturas son la “mezcla” de otras culturas o de antepasados. Como dice el autor Jorge Gasché (2008), formamos parte de un sistema y hemos interiorizado este sistema a tal grado que vivimos dentro de conceptos establecidos, mecanismos conductuales que reproducimos en nuestro día a día.

La concepción utópico-ideal de la interculturalidad es que las culturas puedan relacionarse, conocerse o mezclarse sin tener una “ganadora”. El discurso de la interculturalidad que ofrecen —no sólo en la universidad, también en diferentes escenarios y para diferentes ámbitos— es utópica. Pero enfocándonos en la universidad, es frecuente poder relacionarte o tener contacto con personas de otros países, estados o de otras comunidades, con lenguas madres diferentes, con otros pensamientos, pero no hay una unión o combinación social que genere interculturalidad, pero generan relaciones dominantes. La Ibero se queda en el proceso del reconocimiento y discurso de la inclusión de la diversidad, pero no trasciende a la interculturalidad. Como dice Betancourt: “El espacio intercultural no se va a poder dar si no fortalecemos nuestras propias culturas” (2004, p. 55).

Con ayuda de la lectura *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad* pude darme cuenta de la importancia de la pedagogía en la interculturalidad, ya que implica la construcción de estrategias que ayuden y fomenten la sensibilización con los conocimientos de otras culturas y así generar un espacio intercultural. Aunque considero que primero debemos reconocer nuestras raíces, historia y conocimientos, para empoderar y trascender lo nuestro, para reconocer lo propio en lo ajeno, apreciándose y respetándose, para que pueda hacer lo mismo con otras culturas. Es una realidad que los sistemas educativos deben abrir camino a la enseñanza de la interculturalidad, para que no sea un concepto más, sino sea parte de nuestra vida.

Siguiendo con el ejercicio de las observaciones, lamentablemente no puedes percibir todas las acciones, se pierden muchos detalles, como el ¿qué fue lo que influyó antes o sigue influyendo en la persona y en el grupo social en el que está? Son detalles que pierdes, no por una mala observación, pero sí porque pasan muchas cosas a la vez.

Algo que se percibió en las observaciones fue el estereotipo o los estereotipos que existían de los alumnos de la Ibero. Ya hemos mencionado los estereo-

tipos del lenguaje, pero hay más detalles que notamos, por ejemplo, su estructura física, detectamos que describimos a muchos chicos como altos, delgados, tez blanca o rubios, que visten con ropa deportiva y gorras, el clásico estereotipo del chico fresa; también encontramos a las chicas fresas, altas, delgadas, tez blanca o rubias; llegas a distinguir los estereotipos en los círculos sociales que se forman dentro de la áreas de la Ibero. Esta universidad crea y fomenta el diálogo entre personas diversas, pero no una interculturalidad crítica y decolonial en la que se permita reconstruir estas relaciones y estereotipos de manera estructural.

La Universidad Iberoamericana es conocida por ser de la “alta sociedad”, predominan personas que pertenecen a un estatus socioeconómico alto, por lo tanto no considero muy desarrollada o notable la interculturalidad de nuestra universidad, aunque insisto, puedes encontrar una gran diversidad. Por lo que me cuestiono: ¿a qué se debe esto? La posible respuesta que encontré es que muchos alumnos y alumnas, profesores, administradores y trabajadores tienen un contexto muy diferente a los de los demás, un contexto con situaciones similares, por lo que existe una interculturalidad distinta, tal vez nosotros buscamos una total interculturalidad, cuando nosotros tampoco hacemos algo por intentar conocer y reconocer las diferencias que nos pueden unir, porque algo que es importante rescatar del concepto es que busca crear un esencia unitaria, pero que pueda tener una esencia personal. Básicamente estamos hablando de una identidad compartida.

Son notorias las clases sociales o la clase social que predomina dentro de la universidad, y las notamos por cuestiones que pasan día a día; por ejemplo, la forma en cómo nos expresamos, lo que expresamos, las marcas que predominan, aspectos que te hacen pertenecer a un estatus.

Existen más clases sociales dentro de la universidad, pero aun así estamos hablando de un porcentaje menor, por lo que son notorios los grupos diferentes; predomina una clase social dentro de la universidad.

En este sentido, notamos que existe o se cree que hay una superioridad entre clases. Tal vez parezca que la universidad discrimina, pero creo que no es así, pero por los contextos en los que se vive y se desarrolla, no notamos que somos despectivos en acciones y conductas, o tal vez sí lo sabemos y lo notamos, pero la educación que recibimos nos hace creer que somos la cultura o la clase social dominante. Efectivamente, después de analizar los comportamientos de las personas en la universidad y de ver los grupos que se hacen en los espacios universitarios, podemos darnos cuenta que la dimensión socioeconómica destaca sobre las demás dimensiones. Y no sólo en la universidad, nuestra sociedad se mueve según esta dimensión, te hace pertenecer a un grupo que se caracteriza por marcas específicas, un estilo de vida, acciones, ideales, etcétera. El que tú pertenezcas a la Ibero, ya sea como alumno, profesor, trabajador o ex alumno, te hace pertenecer a un estereotipo.

Aún es importante la dimensión personal, porque es fundamental para que tú formes parte de un grupo social. Y con las observaciones nos podemos dar cuenta que, en la dimensión personal de la población o la comunidad de la Ibero sobresale una dominación de clases sociales altas, por lo que minimizan a personas que no comparten rasgos sociales similares. Es decir, existe una clara división de clase social.

Existen algunos aspectos de género que se resaltaron en las observaciones, este aspecto es muy superficial con las observaciones, pero por experiencias propias dentro de la universidad considero que existe una buena relación entre los géneros socialmente. Me refiero a que, aunque pueden tener una relación de amigos, normalmente conviven mujeres con mujeres y hombres con hombres; en ocasiones las mujeres ponen una barrera, ya que muchas de ellas estudiaron en escuelas religiosas o para mujeres. A veces esto ocasiona que se transmitan reglas sociales absurdas, estereotipos típicos de los roles del hombre y mujer, de igual manera se hace presente el machismo, actitud que se desea combatir en la universidad, para que no existan mujeres oprimidas ni verbal ni físicamente.

Son muy interesantes las observaciones porque te permiten ver acciones involuntarias de las personas, aspectos implícitos, pero muchas veces, dentro de nuestras observaciones suponemos o agregamos algún sentimiento o sentido. En las dimensiones de género, socioeconómicas y étnico-raciales, los análisis de las observaciones se pueden malinterpretar muchas acciones que a nosotros nos podrían parecer desagradables o aceptables. Por ello, los aspectos que son fundamentales en estas dimensiones son el diálogo, la comunicación verbal y no verbal; son fundamentales porque nos ayudan a entender explícita e implícitamente acciones de las personas.

En conclusión, en la universidad sí hay interculturalidad, porque existe apertura de nuestra parte y de las culturas, ya que existe el intercambio de ideales, el diálogo, y una diversidad que nos hace relacionarnos con personas y culturas diferentes. Las demás culturas aceptan nuestro ser, pero nosotros somos los que renegamos lo que somos. Para llegar a la interculturalidad es necesario abrir las fronteras y permitir el diálogo, y en este sentido se puede percibir que la universidad no va por mal camino, ya que sus espacios favorecen el intercambio de ideales con personas que tienen concepciones e ideales diferentes, que nutren nuestra interculturalidad, pero se queda en un nivel superficial. Una forma de desarrollar la interculturalidad dentro de la Ibero es encaminar el contenido de las materias de Reflexión universitaria, para que exista el reconocimiento de nuestra cultura, para no avergonzarnos de nuestro lugar de nacimiento, de nuestras costumbres o antepasados. Es importante respetarnos, para así respetar a los demás, generar redes de relaciones y alcanzar el ideal de la interculturalidad.

Un llamado al diálogo de reflexión

Dana Tawil

Introducción

La interculturalidad —cosmovisión que abre un horizonte nuevo para descubrir y vivir— es un concepto amplio y complejo sobre el que vale la pena reflexionar y conocer; por eso me doy a la tarea, en este texto, de mostrar la amplia concepción que existe en torno a éste y hacer un llamado al diálogo de reflexión. Este ensayo se compone de dos partes; en la primera se hace un análisis teórico del concepto de interculturalidad; en la segunda se plantea, a partir del análisis teórico, una reflexión sobre cómo se vive la interculturalidad en la Universidad Iberoamericana. A lo largo del texto se destacan con cursivas algunas palabras clave tanto en la teoría como en la práctica.

Para comenzar con el análisis teórico, me gustaría mencionar que la interculturalidad significa algo diferente para cada grupo y en determinados contextos; asimismo, existen diversas interpretaciones individuales, por eso es un tema amplio de debate en el que las concepciones en muchas ocasiones se contraponen y se utilizan con fines distintos, pero también tienen puntos en común. Como menciona Sartorello, “la interculturalidad [se ve] como un significante que, lejos de entenderse como valor absoluto, adquiere múltiples significados en relación con la perspectiva social desde la cual se define y de los sujetos que lo construyen” (2009, p. 2); no es algo neutro, sino que requiere tomar postura, “definir la interculturalidad, por lo tanto, conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social” (Sartorello, 2009, p. 2).

Dicho lo anterior, en este escrito se expondrán distintos autores, los cuales difieren en ciertos aspectos; sin embargo, sus posicionamientos ayudan a lograr una perspectiva crítica sobre el tema, y no es necesario reducir la discusión a un solo autor, pues sus aportes se complementan y permiten la construcción de una postura propia que retoma cuestiones muy interesantes a las que hacen alusión.

Referentes teóricos

Si pensamos la interculturalidad como cuestión que necesita de la historia para ser analizada, remontémonos al pasado y veamos las historias de los pueblos de la humanidad. Se advierte que siempre ha existido la lucha por la tierra,

por el dinero, por el avance, el poder, etcétera, hasta podría parecer que la competitividad se inscribe en lo que llamaría Jung (1933-1955), “el inconsciente colectivo”, es decir, información inscrita en los seres humanos de forma no consciente. Me niego a aceptar esta idea como correcta, más bien, considero que el sistema capitalista ha dado como resultado las cuestiones mencionadas anteriormente, ya que, a la mayoría de los humanos nos educan bajo este esquema, además, cargamos con un pasado histórico del que es muy difícil escapar. Lo que se quiere decir con esto es que el capitalismo atraviesa la vida de gran parte de la población mundial, y nos inculca valores como el individualismo, el egoísmo, la hiperproductividad, el consumismo, etcétera, que dan como resultado sociedades divididas, monopolizadas y jerarquizadas. Por eso me cuestiono si nuestro modelo socioeconómico es el causante de la lucha, la deslegitimación y la división de los pueblos.

Considero que sería muy sencillo culpar al sistema dominante de los males de la sociedad, pero deberíamos investigar si los modelos económicos anteriores, alternativos, o los que se viven fuera del mundo occidental, propiciaban o propician otro tipo de valores. En cierta medida esta idea pierde sentido en el presente, pues aunque algo tiene de verdad, es un hecho que gran parte de nuestro mundo se rige de esta forma, y no podemos normalizar las situaciones porque “son” y nos inunda la idea de que es imposible hacer algo al respecto. Un ejemplo concreto serían los indígenas de México, quienes poco a poco perderán sus lenguas porque el español es el idioma oficial, y éste les permitirá abrirse al mundo y progresar, en lugar de que se empoderen y valoren el papel de sus lenguas como transmisoras de conocimientos y cultura. Ustedes se preguntarán ¿cuál es la relación del ejemplo de los indígenas con los valores del capitalismo? Es sencillo, el modelo capitalista propicia un tipo de progreso monopolizado por Occidente como modelo civilizatorio que deslegitima a los indígenas y buscar tener poder sobre ellos. En este aspecto regresamos a la competitividad, en la que se lucha por ser el mejor y dominar.

Esto me lleva a hablar sobre la liberación que tanto dominantes como dominados debemos buscar para romper con ese “instinto” que parece tener el humano como algo muy difícil de quebrar; para eso debemos autocuestionar la posición de poder que hemos internalizado en un sistema de valores y conductas que nos hacen reproducir el orden preestablecido (Gasché, 2008). Menciono que el dominante también debe liberarse, aunque suene raro, pues debe dejar de ser dominado y esclavizado por sus deseos (la competencia, el dinero, el poder, etcétera) (Foucault, 1994). Dicho esto, expondré distintos temas en los que considero importante profundizar, para después integrarlos a la reflexión sobre la interculturalidad, la cual nos llevará a la liberación.

Empecemos con la *multiculturalidad*, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados; no se refiere a la relación entre estas personas y grupos (Schmelkes, 2004). La definición explica que en un mismo lugar existe

una diversidad de culturas pero éstas no se conocen ni buscan aprender unas de las otras. Además, existen claras asimetrías entre los grupos socioculturales, que no se cuestionan ni intentan ser transformadas de fondo. Sería importante sembrar interés en las personas que interactúan en ese lugar para propiciar diálogos genuinos, pues se aspira a la transformación de la multiculturalidad para alcanzar la interculturalidad.

De acuerdo con algunos autores, existe un concepto medio entre multiculturalidad e interculturalidad: el *multiculturalismo*, que se refiere al reconocimiento y respeto de las diferencias culturales entre distintos grupos, sin abarcar la interacción o el intercambio entre culturas, ni la búsqueda de relaciones horizontales (Giménez, s.f.). Por eso, considero que el multiculturalismo es un primer paso para la transformación, pero no deberíamos conformarnos con su propuesta.

Una vez aclarados tales conceptos, podemos hablar del *diálogo* que, más allá del intercambio de palabras, se refiere al intercambio profundo y amplio en el que las personas logran conectar para compartir sus cosmovisiones y entender las del otro de forma genuina. El diálogo es un elemento necesario para transformar la multiculturalidad en interculturalidad. Muchos autores abordan el tema del diálogo, pero me parece relevante retomar en particular a Gustavo Esteva (2015), quien habla del “diálogo dialogal”: “trasciende los planos del logos de cada una de las culturas que entran en relación, sus sistemas conceptuales, sus razones y valores. Implica una mutua apertura a la preocupación del otro, para compartir alguna guía, sospecha, inspiración, ideal, o cualquier elemento que ambas partes puedan compartir y ninguna de ellas controle” (Esteva, 2015, p. 5).

El diálogo no se impone de una cultura a otra, sino que es recíproco y ambas partes aportan y aprenden. Implica beneficios, pues si se acepta que la educación es un proceso de construcción continua en el que no importa la edad, se reconoce que el diálogo es fundamental para el crecimiento y la apertura verdadera que nos permita entender, escuchar y aprender del otro. A veces puede ser complicado, por ejemplo, por el hecho de no hablar la misma lengua, pero también porque el diálogo implica tiempo para cultivar la confianza, lo cual no quiere decir que sea imposible, sino que se requiere de un esfuerzo que nos saque de lo habitual. Como menciona Panikkar: “tenemos que aprender otros lenguajes. Las categorías fundamentales con las que nos expresamos no son universales (...). Decimos persona, ser humano, materia, energía, democracia, estado, ciencia, y empezamos a pensar que éstos son conceptos universales. Lo son ciertamente para nosotros, pero no para todo el mundo” (1993).

En el diálogo y en toda relación está presente el *poder*. Hemos entendido, con las reflexiones de Sartorello (2009), que las relaciones horizontales son difíciles de construir, y que siempre existirá el poder dentro de las relaciones; sin embargo, como plantea Foucault (1994), el poder debe ser flexible para no convertirse en un estado de dominación en el que no exista la movilidad. Hoy en día, Occidente impone una relación de dominación hacia los pueblos

indígenas, por eso este aspecto se debe problematizar: el dominante reflexiona sobre cómo emplea su poder, y el dominado se empodera para tomar medidas, abandonando el rol de dominado. Suena sencillo, pero se requiere de un largo proceso de concientización y transformación de esquemas y sistemas interiorizados, que puede generar resistencia, ya que significa cambiar el *status quo* existente, pero no significa que sea imposible. Walsh (2012) hace una invitación a cambiar el sistema y de esta forma transformar las relaciones de poder.

Por otro lado, desde la postura de Gasché (2008) es imposible eliminar las relaciones de poder:

(...) la interculturalidad no puede pensarse sin la dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos asumen, sino que existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios, en cuya complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché, 2008, p. 236).

Como el poder es una cuestión de debate infinito, pensemos en lo que sí podemos hacer, y esto es *fortalecer lo propio*: "(...) la interculturalidad se construye a partir del fortalecimiento de lo propio" (Bonfil, 1983 citado en Sartorello, 2009, p. 9). Los dominados han interiorizado un complejo de inferioridad, y para romperlo deben valorar su cultura a través del empoderamiento; de lo contrario no podrán alcanzar el diálogo con el dominante, pues pensarán que sus experiencias y opiniones no tienen validez. A pesar de las relaciones de poder, fortalecer lo propio hará la brecha de poder más pequeña y flexible. Es importante mencionar que fortalecer lo propio no implica el *aislamiento*, del cual, nos habla Gustavo Esteva:

A mi entender, la interculturalidad alude a la situación dinámica de que quien adquiere a conciencia de que existen otras personas, valores y culturas, reconoce que no es posible el aislamiento y tampoco quiere renunciar a su propia cultura. Esa conciencia admite la limitación de toda cultura, la relativización de todo lo humano, y en vez de refugiarse en la propia, de intentar aislarse, alejándose del otro o suprimiéndolo, se anima a interactuar con él desde el reconocimiento de su otredad radical (Esteva, 2015, p. 4).

En suma, podríamos pensar que la respuesta más sencilla para los pueblos, grupos o comunidades marginadas y dominadas es el aislamiento, porque de

esta forma podrían mantener su cultura sin que ésta sea criticada, inferiorizada o desvalorizada. No obstante, debemos reconocer que ninguna cultura es completamente independiente, y tampoco debería serlo, pues todas tienen algún aspecto dependiente del exterior, además de que el contacto propicia el aprendizaje en el intercambio de ideas. A pesar de que ninguna cultura es independiente, sí existe la autonomía dentro de la dependencia, y se debe aspirar a ella. Por lo anterior, el aislamiento no implica bienestar, sino problemas a largo plazo. Fortalecer lo propio tampoco significa el extremo de crear *normas* con verdades “absolutas”. Como menciona Fonet-Betancourt (Consortio Intercultural, 2004), las costumbres de las clases dominantes se han convertido en normas que intentan regir a todas las culturas, por eso se excluyen aquellas que no cumplen con lo dictado. Es importante que las esferas de poder dejen de imponer su verdad como algo que debe regir en la vida humana, pues se creará una sociedad homogénea sin diferencias para aprender.

Con esto llegamos a una de las cuestiones más importantes de la interculturalidad, la cual nos habla de abrir nuestro mundo a nuevos conocimientos, es decir, “aprender a pensar de nuevo” (Betancourt, 2004, p. 65). No sólo debemos escuchar sobre lo diferente, también abrir nuestra mente para construir conocimiento desde otros paradigmas, y otorgar valor a los conocimientos ajenos, dejar las jerarquías; “revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros” (Walsh, 2012, p. 48). Puede ser complejo, ya que muchas de nuestras vidas se basan en la concepción occidental. Un ejemplo claro es la certificación académica, pues en muchos casos para conseguir un trabajo se necesita de la validación que asegure que una persona posee los conocimientos suficientes. La controversia comienza cuando pensamos: ¿por qué sólo los conocimientos occidentales se certifican? Si vamos más profundo, la pregunta es: ¿por qué el certificado, que es un método occidental, es la única forma de valorar aprendizajes? Notamos una cuestión sistemática que debe cambiar y tiene que ver con creer que existe una sola verdad y en el mundo no caben otras formas de ver la vida.

En esta nueva construcción del conocimiento es muy importante “asumir una perspectiva educativa que dé cuenta de la unidad en la diversidad, la complementariedad, reciprocidad, correspondencia y proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones” (Walsh, 2012, p. 61). Con esto se expone que los conocimientos no son extraños entre ellos, son *complementarios*, y en el momento en que esto nos queda claro, entendemos que nuestros propios conocimientos tienen un vacío y algo que no nos permiten visualizar, por eso deben complementarse con otros ajenos a nuestra cosmovisión y cultura. No existen conocimientos mejores que otros, ni tampoco se busca el consenso entre ellos, sino el diálogo que implica un cambio. Es decir, lo importante no es el diálogo en sí, también lo que provoca en nosotros, “el objetivo no es la mezcla o hibridación de formas de conocimiento

ni una forma de invención del mejor de los dos posibles mundos. Por el contrario, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales” (Walsh, 2012, p. 63).

Nos preguntamos: ¿cómo lograr construir ese espacio epistemológico donde quepan distintas lógicas de pensamiento y saberes? Una respuesta a esta cuestión es el *pensamiento fronterizo* (Mignolo, 2000), que se refiere a la creación de un puente para que exista un diálogo de saberes de forma horizontal, en el que los conocimientos conversen y así, llegar a la transformación. Dicho en otras palabras: “es la relación entre conocimientos subalternizados y el conocimiento universalizado por el mundo occidental. Es decir, el pensamiento fronterizo es una práctica que intenta mediar entre el conocimiento y pensamiento contruidos dentro de historias modernas coloniales y conocimientos locales ligados a la diferencia colonial” (Mignolo, 2000, citado en Walsh, 2012, p. 81).

El pensamiento fronterizo acerca a los occidentales con la *oralidad*, la cual transmite el conocimiento mediante la conversación y el debate, refleja valores como la reflexión, la flexibilidad y la confianza, e implica una cosmovisión diferente a la de las culturas que privilegian la escritura. Para el pensamiento fronterizo se debe problematizar la noción de *analfabetismo*, pues no se refiere exclusivamente a no saber leer y escribir, se refiere al desconocimiento de algo en general, por ejemplo, un arquitecto es analfabeta en cuestiones de pedagogía. Por eso no debemos enfocarnos en el analfabetismo de los individuos, sino en entender que están alfabetizados en muchas otras cuestiones, y por eso podemos aprender de ellos.

Abrirse a nuevos conocimientos y a otras lógicas de pensamiento u ordenamiento social no implica el *relativismo moral*. Al existir tantas culturas y cosmovisiones se puede caer en un relativismo (Esteve, 2015) en el que las cuestiones éticas sean tan ambiguas que se acepte cualquier práctica. Por eso se debe tener mucho cuidado; la ética puede variar pero no debe dejar de existir; las prácticas requieren problematizarse dentro de las comunidades para que exista la mejora. Como lo menciona Gustavo Esteve (2015), se busca la relatividad que nos permita situarnos en los contextos sin llegar al relativismo.

En lo que concierne a la dimensión socioeconómica, presente en el modelo capitalista, encontramos la noción de *pobreza*, que en la mayoría de los casos se refiere a la cuestión económica. La clase dominante considera “pobre” al dominado en todos los aspectos, pero el hecho de que una persona no tenga suficientes ingresos no significa que su cultura, su educación (no confundamos con escolarización), sus valores o su inteligencia, sean pobres. Como menciona Sylvia Schmelkes: El racismo se deriva de la imposibilidad subjetiva de separar pobreza económica de pobreza cultural. El racismo naturalizado no acepta que pueda haber personas o grupos económicamente pobres y culturalmente ricos. Convencidos como están los racistas de la superioridad de su cultura, consideran que pertenecer a una cultura marginal constituye un impedimento a la participación en la sociedad y en los beneficios de su desarrollo (Schmelkes, 2009).

Si no cambia esta visión de pobreza, el dominante no creerá que puede aprender del dominado, pues lo verá con ojos de inferioridad; asimismo, el “pobre” se autoconcebirá como inferior. Adela Cortina (2017) define esta cuestión como aporofobia, que significa fobia o rechazo a las personas pobres; es un tipo de racismo que se debe erradicar. Al hablar de *racismo*:

Las “razas humanas” no tienen existencia o justificación científica como realidad biológica; es decir, como grupos que se distinguen significativamente entre sí por sus atributos genéticos. Constituyen, por el contrario, una construcción social, apoyada en la creencia de que existen diferencias genéticas o biológicas entre grupos humanos que no sólo se expresan en ciertas características físicas (como el tono de la piel), sino también en jerarquías “naturales” entre ellos, en aspectos como la capacidad intelectual, los atributos morales, la conducta y la cultura (Bonilla, 1997; Gall, 2016; Integra, 2017; Navarrete, 2016, citados en Solís, Güémez y Lorenzo, 2019).

Hoy en día todavía se distingue a la población con base en la noción de raza, por eso debe generarse un contexto en el que todas las razas convivan en un mismo espacio sin jerarquías ni discriminación. Sylvia Schmelkes (2009) propone tres elementos para erradicar el racismo: 1) la tolerancia, que es el reconocimiento del derecho de todo ciudadano de expresarse, de externalizar sus opiniones, 2) el respeto, que supone un interés por escuchar la opinión y la expresión del otro, y 3) la justicia, que se caracteriza, entre otras cosas, por la ausencia de asimetrías. Supone madurez cívica, porque participar en la toma de decisiones, que claramente es una exigencia de la democracia, no puede limitarse a defender los intereses propios o de grupo; implica luchar por los derechos e intereses de aquellos que están siendo perjudicados por el *status quo* (Schmelkes, 2009).

Una vez dicho todo lo anterior, entendemos que la complejidad de los humanos y de la forma en la que nos relacionamos puede considerarse como una oportunidad. Existen varias formas de entender el *conflicto*, pues si bien genera competencia o evasión, también es una posibilidad de aprendizaje que implica la colaboración y la cooperación. En relación con la dominación/sumisión se generan conflictos, sin embargo, el humano es capaz de aprovecharlos como elemento positivo que brinda oportunidades.

Como conclusión al apartado teórico, quiero exponer que todos los términos destacados en cursivas corresponden con nociones de la interculturalidad crítica y decolonial, por eso se expresó desde el inicio del ensayo que se trata de un concepto amplio y complejo. Ya que quedaron claros y explícitos, a continuación se hablará de cómo estos conceptos se relacionan con la definición de interculturalidad.

Stefano Sartorello (2009) menciona que la interculturalidad existe desde hace mucho tiempo, pues se presenta cuando una cultura influye sobre otra;

sin embargo, esto no significa que su impacto sea positivo. Dentro del tipo de interculturalidad al que aspiramos, se encuentran conceptos como diálogo, conocimiento, poder, multiculturalidad, conflicto, normas, alfabetización y razas, los cuales pueden caer fácilmente en cuestiones dominantes; no obstante, éstos también caben en la definición de la interculturalidad crítica y decolonial, como la nombra Catherine Walsh (2012).

Con los conceptos explicados, la interculturalidad crítica y decolonial se define como un ejercicio de *diálogo dialogal* genuino en un espacio *multicultural* donde se construyen *conocimientos* desde distintas perspectivas a partir del *pensamiento fronterizo*, con el reconocimiento de que todos somos *analfabetas* en algún sentido y por tanto podemos *complementarnos*. Lo anterior se hace a partir de un proceso *de abajo hacia arriba* que comienza con el *fortalecimiento de lo propio*, para después reconocer lo ajeno como algo valioso, y así llegar a la transformación. Las relaciones de *poder* siempre existirán, pero se debe incentivar que sean flexibles para que no caigan en *normas* generalizadas. Asimismo, la interculturalidad crítica propone eliminar la división por *razas*, el *aislamiento*, el *relativismo moral* y la visión del otro desde una mirada que lo victimice y empobrezca. El concepto *de abajo hacia arriba*, referido por Catherine Walsh (2012), propone un proceso de trabajo que empieza desde lo particular y no desde el poder, de lo contrario, caería en la burocracia y en la dominación. Si el proceso se hace desde abajo, se podrá deconstruir desde lo más pequeño para abarcar el sistema, y no solamente la cuestión funcional.

Una posición que denominamos crítica y desde la cual partimos aquí, enfoca los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la acción local, que buscan transformaciones sociales y para cuyos logros se requiere ir en múltiples dimensiones (...) implica un proceso de subalternización, descolonización y decolonialidad (...) fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural, ampliar el espacio de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría e impulsar cambios estructurales o sistémicos (Walsh, 2012, p. 34).

La interculturalidad al interior de la Universidad Iberoamericana

Una vez aclarados los conceptos anteriores y la definición de interculturalidad, podemos comenzar a reflexionar sobre cómo todas estas nociones se llevan a cabo en la Universidad Iberoamericana, sin perder de vista que los conflictos se pueden considerar como aprendizaje que lleva a la transformación. Para comenzar, me gustaría recalcar que, aunque parezca que la UIA es una burbuja compuesta por personas parecidas y de círculos socioculturales similares, existe una amplia diversidad dentro de esta gran comunidad: distintas religiones, clases socioeconómicas, nacionalidades, roles, etcétera, es decir, es un

ambiente *multicultural*. Por ello, el análisis desde adentro permite visibilizar cuestiones que a simple vista se ignoran.

El punto previo hace referencia a una reflexión sobre como yo, estudiante de la universidad, veo con ojos críticos los espacios en los que interactúo diariamente, ya que, al estar inmersa en la dinámica, el espacio es más accesible y me permite indagar con fluidez y naturalidad; sin embargo, al mismo tiempo estoy cegada a cuestiones que he normalizado en mi estancia en la universidad. Por eso considero de suma importancia que dentro de la investigación exista el diálogo entre compañeras y compañeros, para compartir nuestras visiones, abrir nuestro panorama y sobretodo, tomar el reto de cambiar las propias perspectivas y abrirnos a problematizar las prácticas en las que participamos.

Dicho lo anterior, hablaré de las dimensiones de interculturalidad que percibo en la Ibero. Como punto inicial, a partir de las observaciones y el análisis realizado, afirmo que en este ambiente no se vive la interculturalidad crítica y decolonial (que implica los conceptos anteriormente mencionados); sin embargo, existen algunos proyectos que buscan la interculturalidad funcional (que implica asuntos prácticos y se puede convertir en un simple lema) (Walsh, 2012). Sería interesante evaluar qué tanto resultan benéficos para la comunidad, pero por lo pronto no nos enfocaremos en eso. Al ser un espacio que se presta para muchos tipos de interacciones, dentro de la universidad seguramente se dan algunas relaciones interculturales de forma micro, entre compañeros que coinciden en un grupo y deciden dialogar y conocerse apuntando a la horizontalidad en su relación y a la apertura a lo nuevo, con lo que logran aprendizajes y reflexiones valiosas; no obstante, este tipo de relaciones interculturales no representan la mayoría.

Al mencionar que no existe la interculturalidad crítica y decolonial en la Ibero, no quiero decir que ésta no sea necesaria, pues se observa una multiculturalidad amplia que no dialoga ni se conoce entre sí. Entre los espacios en los que se visualiza esta ausencia se encuentran el comedor, donde las personas se sientan con gente conocida y parecida sin prestar atención a los “diferentes”; Capeltic, la cafetería, donde la mayoría de los clientes no entablan diálogo con los trabajadores; la puerta peatonal, donde muchas personas no saludan a los policías y quienes lo hacen entablan un diálogo superficial; las clases de reflexión universitaria en todas las licenciaturas, en las que no se incentivan los diálogos dialogales entre estudiantes; las licenciaturas de mayor demanda, en las que, por lo general, las personas no se conocen a profundidad, etcétera.

En este punto son pertinentes las dimensiones étnico-raciales y socio-económicas, pues en las observaciones realizadas noté un contraste en cuanto a las características físicas entre trabajadores y estudiantes. Ejemplo de ello son los tonos de piel. Los trabajadores generalmente tienen tez morena, mientras que los alumnos tienen tez blanca. La cuestión de relacionarse según el tono de la piel también ocurre entre estudiantes. Asimismo, existe comunicación

entre trabajadores y entre alumnos por separado, pero muy pocas veces hay interacciones entre estos grupos; se podría decir que viven en mundos y realidades distintos. Un trabajador de 20 años de edad y un alumno de la misma edad con intereses en común no tendrán contacto a menos que sea necesario, pues en nuestro país están tan marcadas las diferencias entre grupos, que por lo general no se mezclan. El hecho de que la sociedad haya interiorizado tales diferencias no significa que éstas sean objetivas o racionales, pero sí demuestran que somos una sociedad de jerarquías y clasificaciones en la que la idea de “raza” influye en la forma en la que se dan las interacciones, pues como vimos en los ejemplos anteriores, las personas conviven con quienes comparten características físicas por una cuestión de racismo invisibilizado.

Por otro lado, la concepción de pobreza es notoria. La división socioeconómica implica que el dinero es un factor importante en las relaciones porque las personas se agrupan con aquellas que tienen niveles de vida parecidos, conviven en los mismos sitios y hablan de temas que les hacen sentir cómodas. Tal división nos habla de la aporofobia, pues la cuestión económica se relaciona implícitamente con el valor de una persona, con lo que se crean jerarquías que marcan líneas invisibles de categorías sociales. Para explicar esto de forma sencilla, imagino que los actores de la comunidad Ibero se encuentran dentro de burbujas que permiten la convivencia con otros actores que comparten las mismas características raciales y nivel socioeconómico; pero cuando intentan agruparse con personas diferentes, la burbuja lo impide, y aunque sea invisible, sigue ahí sin que se pueda salir de ella. Con esto quiero decir que las jerarquías y las clasificaciones sociales son cuestiones interiorizadas y naturalizadas, al grado que no queremos reconocerlas como existentes; por lo tanto se convierten en algo difícil de romper y de abordar. En cuanto a los roles que juegan los actores dentro de un mismo escenario, es factible que se relacionen con quienes cumplen una misma función dentro de un sistema o institución, pero el racismo y la aporofobia seguirán ahí presentes.

Las situaciones presentadas al principio de este apartado podrían concebirse como reacciones cotidianas, pues las personas, por lo general, no crean vínculos ni entablan conversaciones profundas con “cualquiera”, pues esto las saca de su zona de confort, y se les presenta como reto: es más fácil convivir y dialogar con lo parecido y conocido. Sin embargo, aunque sea complicado y anormal, considero importante hacer un esfuerzo para lograrlo mediante la problematización de las “diferencias” interiorizadas y naturalizadas, ya que éstas, a gran escala, generan violencia, racismo, exclusión y discriminación. Por lo anterior, me pregunto: 1) ¿cuál es el objetivo de la interculturalidad en los espacios de la universidad? 2) ¿Es posible que existan la interculturalidad y la intraculturalidad en un espacio con tantos actores implicados? 3) ¿Qué esquemas sociales deberían romperse para que exista la interculturalidad desde la perspectiva crítica y decolonial? 4) ¿Cómo se construye el conocimiento

dentro de la universidad? 5) ¿Qué papel juega la forma en la que construimos conocimiento con las relaciones que propiciamos?

Para responder a la primera pregunta, el objetivo de la interculturalidad en los espacios de la universidad consiste en cambiar el sistema capitalista patriarcal para que la interculturalidad funcione y tenga sentido, pues si la universidad dejara de ser un negocio y se convirtiera en un centro de aprendizaje donde todos aporten y construyan conocimiento desde otra perspectiva, se podría hablar de interculturalidad decolonial construida de abajo hacia arriba (Walsh, 2012), con objetivos claros contrahegemónicos. Pero como ésa no es la realidad y probablemente no lo será, lo que nos toca es pensar cómo lograr que la universidad sea un espacio abierto y flexible entre las diferencias, que propicie el diálogo genuino y logre el acercamiento a la interculturalidad, concebida como un proceso de aprendizaje y crecimiento de la comunidad.

Con respecto a la segunda pregunta, ¿es posible que existan la interculturalidad y la intraculturalidad en un espacio con tantos actores implicados?, me cuesta trabajo pensar que se puede lograr la interculturalidad desde todos los frentes, ya que la forma de organización del sistema no la incentiva, sino que la impide; esto se refleja en las clasificaciones que se hacen dentro de los grupos. Un ejemplo claro es entre los académicos, quienes se dividen en niveles que refuerzan las jerarquías y asimetrías, con lo que se dificultan las relaciones horizontales, asunto que también es visible en los puestos administrativos.

Sin embargo, la interculturalidad crítica y decolonial no es imposible; ésta se debe pensar desde el momento de la planeación para que atraviese todas las esferas de la vida universitaria, desde las acciones pequeñas y folklóricas, como talleres, ferias de las culturas de la universidad, apertura a nuevos idiomas, lectura de autores diversos, eventos para todo el personal, etcétera, hasta reflexiones y acciones profundas y críticas, como replantear la organización de la universidad, diálogos que cambien las cosmovisiones y problematizan prácticas propias a través del conocimiento de lo ajeno; entonces, podríamos hablar de interculturalidad posible para todos.

La tercera pregunta, ¿qué esquemas sociales deberían romperse para que exista la interculturalidad desde la perspectiva crítica y decolonial?, me hace reflexionar sobre el hecho de que el poder media las relaciones, lo que significa que no existe la horizontalidad o que es muy difícil de alcanzar. Si lo reconocemos, veremos que el poder permea las dimensiones raciales, sociales, económicas, sexo-genéricas, etcétera. Dentro de la universidad es algo fácil de notar, así como también las asimetrías entre trabajadores, estudiantes y académicos. Si nos enfocamos en los alumnos y conocemos sus procedencias, vemos que algunos son hijos de políticos o empresarios muy adinerados que vienen a la universidad con guardaespaldas, mientras que otros son hijos del personal de la Ibero o participantes del programa de becas. Si relacionamos estas posiciones socioeconómicas con el poder, nos daremos cuenta de que las

relaciones se dan de forma vertical, pues los becados muchas veces se sienten intimidados e inferiores por su estatus económico; de igual forma, parten de la desigualdad, ya que la universidad se enfoca en las personas adineradas y, por más que sean bienvenidos, las asimetrías seguirán existiendo.

El poder se observa también en las relaciones entre los dirigentes de la universidad y los alumnos, ya que se vive una burocracia que dificulta el diálogo horizontal entre los estudiantes con los puestos de poder. Lo anterior se hace visible en el espacio físico, ya que las oficinas de rectoría y vicerrectoría están lejos y mantienen sus puertas cerradas, sin apertura para el diálogo; las propuestas estudiantiles muchas veces son rechazadas y es necesario alzar la voz como masa para que sean escuchadas, porque el individuo no tiene poder de cambio. Al hacerse explícitos estos aspectos que están implícitos en la sociedad debido a que se han interiorizado, se genera una reflexión sobre por qué las personas se relacionan de esa forma; no hay una explicación racional, es decir, la causa tiene que ver con el poder y con las cuestiones anteriormente mencionadas. Debemos partir de aquí y replantear si queremos lograr diálogos horizontales.

La cuarta pregunta, ¿cómo se construye el conocimiento dentro de la universidad?, es muy interesante, porque al ser una universidad que otorga libertad de cátedra a los profesores, cada uno de ellos decide desde dónde construye el conocimiento. En mi experiencia veo que la mayoría de los docentes se basan en contenidos eurocéntricos con validez en la academia, aunque también existen los profesores que deciden dar valor a otros conocimientos. Si nos centramos en la institución, podemos analizar la construcción del conocimiento desde los contenidos que se marcan como obligatorios. Un ejemplo claro es el certificado de inglés, el cual es un requisito obligatorio para los alumnos de licenciatura, lo que refuerza que los conocimientos occidentales tienen más valor y son más necesarios que otros, por lo tanto, se fijan como contenidos obligatorios. Se aplaude así la construcción del conocimiento monopolizado que excluye otros saberes. Asimismo, se genera una imposición del saber que reproduce desigualdades, ya que por lo general a los estudiantes becados, que parten de otras cosmovisiones, se les dificulta más que a los otros obtener el certificado.

La respuesta a la quinta pregunta, ¿qué papel juega la forma en la que construimos conocimiento con las relaciones que propiciamos?, es compleja, pues implica que un tipo de conocimiento “verdadero” influye en nuestras relaciones, lo que quiere decir que muchas de las diferencias existentes entre los grupos tienen que ver con el monopolio de la verdad, y así es como se jerarquizan los que “saben” y los “ignorantes”, que son inferiorizados. Por eso, al retomar las respuestas a la segunda y cuarta pregunta, si se busca la interculturalidad de todos, que deconstruya el sistema, se ve que la construcción del conocimiento es fundamental para abrir la universidad a saberes no validados por la ciencia o por Occidente, y otorgarles valor

sin la necesidad de certificados o de la aprobación ajena; todos somos analfabetas en algo, y todos tenemos conocimiento para aportar. Asimismo, hay que entender que los conocimientos se complementan unos con otros, y debemos construir un pensamiento fronterizo que ayude a mediar entre ellos (Walsh, 2012), para que se dé el aprendizaje y el crecimiento a partir de otras cosmovisiones y saberes.

Después de identificar que en la universidad se vive el racismo, la concepción que generaliza el factor económico en la noción de pobreza, las relaciones de poder, la construcción del conocimiento monopolizado y la falta de diálogos dialogales, me pregunto, ¿cómo empezar a construir la interculturalidad crítica y decolonial? Para ello quiero retomar el concepto de abajo hacia arriba (Walsh, 2012) que, aplicado a la universidad, significaría que la interculturalidad se debe construir desde los alumnos y el personal de la Ibero, sin que se imponga por parte de los directivos, para que no se convierta en un aspecto de poder y verticalidad, pues si fuera así, se rompería el sentido de la interculturalidad crítica y decolonial. Sin embargo, aunque esto es lo ideal, en la realidad los esfuerzos para lograr una comunidad intercultural se hacen desde arriba. Esto debe cambiar con el objetivo de que los de abajo tengan voz propia sobre su institución, y eliminar la burocracia, pues aunque se realicen esfuerzos de transversalizar la interculturalidad, no funcionarán si se hace para los alumnos y no con ellos, ya que se mantendrán las asimetrías y las relaciones de poder, y la autoridad seguirá tomando las decisiones respecto de las cuestiones que busca la interculturalidad y cuáles no.

Conclusión

Como conclusión, quiero mencionar que la interculturalidad es una cosmovisión, pues está inserta en tantos aspectos de nuestra cotidianidad que se convierte en una forma de ver y de regir nuestras vidas, por eso no puede pretenderse su logro en la inmediatez, pues conlleva un largo proceso de autorreformulación del sistema. Desde mi punto de vista, lo central para alcanzar la interculturalidad en la Ibero es dejar de concebirla como un lema o una cuestión de mercadotecnia. Si realmente queremos llegar a ella, debemos cambiar nuestras prácticas de poder, racismo y monopolización de la verdad; de lo contrario, seguiremos con la burocracia, la desigualdad y los diálogos superficiales.

Pienso en la interculturalidad como algo que debe existir en nuestra vida diaria. En lugar de verla como meta o realidad lejana referente de manera exclusiva a las relaciones entre los indígenas y el gobierno, o entre los entes de poder a nivel sistema, debemos considerarla como una pauta para evaluar nuestras acciones, cuestionarlas y cambiar. No tenemos que esperar a conocer un chino para poner a prueba esta teoría; deberíamos ser capaces de entender

que este proceso implica también acciones pequeñas en nuestras relaciones cotidianas con la gente que nos rodea, analizar si escuchamos, y aprender de las diferencias. Esto me ayuda a retomar la idea de que la interculturalidad no se da a partir de lo macro ni en masa, sino que se construye en la interacción de persona a persona como una cuestión micro y muy humana; las personas dejamos de ser controladas por el sistema y empezamos a tomar acción sobre lo que creemos correcto, aunque se salga de la “norma”.

Por eso, quiero invitar a los lectores para que transformen este conocimiento en una práctica. Aunque son muchas las cuestiones que intervienen en las relaciones, de ahí su complejidad, no significa que debemos dejar de intentar un proceso de interculturalización. Un muy buen primer paso es observarnos y problematizarnos para, poco a poco, lograr liberarnos.

Reflexiones finales

Stefano Sartorello, Casandra Guajardo, Marcela Gómez

En este apartado retomaremos algunas de las aportaciones vertidas en los ensayos que aparecen en el presente Documento de investigación del Inide, con el fin de analizar la manera como nuestras estudiantes viven la interculturalidad en la Ibero y, con base en ello, comprender cómo vislumbran el proceso de interculturalización en nuestra universidad. Aclaramos que, aunque retomamos de manera textual sus palabras y reflexiones y, en la medida de lo posible, evitamos parafrasearlas, el análisis que hacemos se basa en nuestro posicionamiento como académicas comprometidas con la concepción crítica y decolonial de la interculturalidad y, por lo tanto, desde este *locus* de enunciación, en las siguientes páginas, vamos a interpretarlas.¹

La interculturalidad en la Ibero

Las percepciones y vivencias de las estudiantes de la licenciatura en Pedagogía que participaron en el curso de Educación e interculturalidad, impartido en el semestre de la primavera 2020, ponen en evidencia una serie de elementos que nos permiten hacer un diagnóstico inicial de cómo se vive la interculturalidad en nuestra universidad. A partir de sus voces es posible comprender que, si bien la Ibero es un espacio diverso y plural donde convergen personas provenientes de diferentes contextos, regiones y países, en la cotidianidad se invisibilizan ciertos sujetos percibidos como distintos y diferentes a la mayoría. Como mostraremos a continuación, los análisis y las reflexiones de nuestras estudiantes dan cuenta de lo que Walsh define como “problema estructural colonial-racial” (Walsh, 2012, p. 91); en este sentido, observamos que la colonialidad del poder y del saber atraviesan las relaciones interculturales en nuestra universidad (Quijano, 2000).

En este contexto, es interesante observar cómo las relaciones de poder y las asimetrías existentes en la universidad, derivadas de procesos de racialización y de diferenciación socioeconómica, no sólo permean las dimensiones interpersonales, sino que se extienden al ámbito curricular. Lo anterior se

¹ En este sentido, marcaremos con letras cursivas algunas de las expresiones utilizadas por parte de nuestras estudiantes, con el fin de enfatizar palabras que nos parecen clave.

evidencia en la prioridad otorgada a los conocimientos occidentales sobre otras formas de conocer (como las de los pueblos originarios, por ejemplo), así como en la implementación de *curricula* occidentalizantes al servicio de un modelo societal eurocéntrico. Las asimetrías de poder se reflejan también en la puesta en marcha de medidas compensatorias (becas y apoyos), a las que nuestras estudiantes califican como funcionales en el mantenimiento del *statu quo*, pues si bien generan la posibilidad de que personas provenientes de estratos socioeconómicos bajos puedan ingresar a la Ibero, no se acompañan de cambios estructurales que posibiliten que dichas personas se sientan genuinamente parte de la comunidad universitaria.

A continuación, intentaremos aproximarnos a la percepción de las estudiantes que participaron en la investigación en torno a la interculturalidad en la Ibero, a partir de sus análisis del corpus y de algunas categorías surgidas durante este proceso, los cuales plasmaron en sus escritos. Entre otras, nos referimos a categorías vinculadas con la colonialidad del poder, con los procesos de racialización, con la estratificación socioeconómica, el poder y la dominación, así como con el silenciamiento y la naturalización de las desigualdades de género.

Colonialidad del poder y racialización

En primer lugar, en sus reflexiones nuestras estudiantes dan cuenta de que la universidad es un espacio habitado por una gran diversidad de personas:

(...) estudiantes, docentes, investigadores, administrativos, miembros que permiten su funcionamiento (personal de seguridad, limpieza, mantenimiento) y otros colaboradores. Cada uno de los actores mencionados pertenece a esta comunidad por diferentes motivos, y existen otras dimensiones que pluralizan a la población aquí reunida, por ejemplo, su formación, lugar de origen, idioma, nivel socioeconómico, experiencias personales, creencias, edad, género, preferencias, entre otros factores (Rosario).

Más allá de lo anterior, es importante reconocer que uno de los puntos centrales al momento de abordar el tema de la interculturalidad se relaciona con la identidad universitaria —el “ser Ibero”—, la cual se encuentra estrechamente ligada a ciertas características físicas y lingüísticas, y al lugar social. Karla Fabiola hace referencia a lo anterior cuando menciona:

Dentro de la universidad *existe un estereotipo lingüístico*, es el que denominamos “fresa” (...), se combina el uso del idioma español con el inglés (...). Es una universidad conocida por ser de la “alta sociedad”, por lo que *predominan personas que pertenecen a un status socioeconómico alto*. (...) Son

notorias las clases sociales o la clase social que predomina dentro de la universidad, y las notamos por cuestiones que pasan día a día; por ejemplo, la forma en cómo nos expresamos, lo que expresamos, las marcas que predominan, aspectos que te hacen pertenecer a un estatus. (...) Existen más clases sociales dentro de la universidad, pero aun así estamos hablando de un porcentaje menor (...). En este sentido, notamos que existe o se cree que hay una superioridad entre clases.

Luis amplía la reflexión al destacar que:

(...) la mayoría de los estudiantes tienen tez blanca, mientras que la mayoría de los trabajadores y trabajadoras que no desempeñan labores directamente relacionadas con lo académico tienen tez morena. Esto es relevante si tenemos en mente que la Ibero es una universidad privada de alto costo, por lo que el predominio de uno u otro color de piel, según el lugar que se ocupa en la universidad, nos habla de la herencia del orden colonial, en este caso, presentada como colonialidad del poder (Walsh, 2007), pues *existe una relación entre la posición socioeconómica y las características étnico-raciales*.

Lo anterior pareciera ser la causa de un conjunto de prácticas de relacionamiento que podrían hablarnos de la discriminación que sufren ciertos sujetos al interior de la universidad: “Tal vez suena a que la universidad discrimina, pero creo que no es así, simplemente que por los contextos en los que se vive y se desarrolla, no notamos que somos despectivos en acciones y conductas, o tal vez sí lo sabemos y lo notamos, pero la educación que recibimos nos hace creer que somos la cultura o la clase social dominante” (Karla Fabiola). A propósito de ello, Dana, al acercarse al tema de las interacciones, dice:

(...) muy pocas veces hay interacciones entre estos grupos [trabajadores y estudiante]; se podría decir que *viven en mundos y realidades distintos*. Un trabajador de 20 años y un alumno de la misma edad con intereses en común no tendrán contacto a menos que sea necesario, pues en nuestro país están tan marcadas las diferencias entre grupos, que por lo general no se mezclan. (...) somos una sociedad de jerarquías y clasificaciones en la que la idea de “raza” influye en la forma en la que se dan las interacciones, pues como vimos en los ejemplos anteriores, las personas se juntan con gente parecida físicamente por una cuestión de *racismo invisibilizado*.

Lo mencionado por Dana da cuenta de la existencia de un racismo estructural que permea a la sociedad mexicana, del cual la universidad no se encuentra exenta. Nos parece relevante destacar que en las aportaciones de nuestras interlocutoras la racialización no es un aspecto únicamente relacional, sino también estructural, por ejemplo, en las *currícula*. Al respecto, Frida destaca

que, a lo largo de la carrera de pedagogía ha observado: “múltiples prácticas que hemos normalizado y reproducido, y que conceptualizamos bajo un pensamiento colonizado, es decir, una colonización epistémica. Noto que esto se reproduce en ciertos cursos sobre pueblos indígenas que se imparten en la universidad, donde encontramos el aula “diversificada”, con clases destinadas a compartir comida típica, bailables, o un día en la comunidad de “x” persona. A lo anterior se suma Dana, quien menciona:

En mi experiencia veo que la mayoría de los docentes se basan en contenidos eurocéntricos con validez en la academia (...). Un ejemplo claro es el certificado de inglés, el cual es un requisito obligatorio para los alumnos de licenciatura, lo que refuerza que los conocimientos occidentales tienen más valor y son más necesarios que otros (...); *se genera una imposición del saber que reproduce desigualdades*, ya que por lo general a los estudiantes becados, que parten de otras cosmovisiones, se les dificulta más que a los otros obtener el certificado.

Gabriela completa esta idea al señalar que:

(...) se observan aún prácticas tradicionales docentes que categorizan, clasifican y excluyen, currículums inamovibles y cerrados que privilegian una sola mirada de las cosas, como consecuencia de esto, *se está formando para la inacción, para la reproducción de un conocimiento privilegiado (...)*, no se promueve un proyecto reformador que cambie y reconstruya el modelo vigente, el cual está lleno de asimetrías, desigualdades e injusticias (...). *La universidad trabaja para lograr la igualdad entre las culturas que convergen en la universidad, pero ha dejado de lado el problema estructural, colonial y racial*, tanto en la práctica, como en la formación de sus alumnos y comunidad entera, y no busca alcanzar la transformación ni trabajar en un nuevo proyecto social.

Tales reflexiones dan cuenta de cómo la colonialidad y el racismo atraviesan el espacio universitario y se manifiestan en los diferentes ámbitos y situaciones de la vida cotidiana. Es importante mencionar que, si bien las estudiantes resaltan la existencia de una exaltación institucional de la interculturalidad en la Ibero, consideran que:

(...) la Ibero ha adoptado una perspectiva intercultural que resulta funcional con el sistema, pues *el reconocimiento de la diversidad no implica cambios en las estructuras dominantes*, ni replanteamientos epistémicos, pedagógicos o políticos, más allá de la disposición de reconocer y tolerar la diferencia (...), la Universidad Iberoamericana y su PIAI no logran hacer frente a las relaciones de poder asimétricas que permean en la sociedad nacional, e incluso podríamos decir que la falta de alcance proviene de sus supues-

tos teóricos, pues, como hemos visto, en éstos predomina *una visión de la interculturalidad que no está dispuesta a cuestionar los privilegios de la sociedad dominante* (Luis).

A lo anterior se suma la reflexión de Frida: “(...) es una institución que busca promover el diálogo como forma conciliadora, (...) en su palabra recalca la diversidad, la multiculturalidad, el hecho de borrar la diferencia e igualar; *navega en el barco de la inclusión, pero en realidad transita en la balsa de la integración*, donde las relaciones se dan desiguales, marcadas e impenetrables”. Es claro entonces que, si bien se han desarrollado medidas compensatorias al interior de la universidad, éstas aún carecen de un análisis que ponga en el centro las reflexiones ligadas a elementos estructurales presentes en la universidad, los cuales vetan de muchas maneras la posibilidad de generar relaciones horizontales y plurales.

Estratificación socioeconómica, poder y dominación

Nos parece evidente que la socialidad en la universidad también se configura a partir de una serie de ideas y presupuestos que se vinculan con el estrato socioeconómico del que hacen parte las y los estudiantes, y con el poder al interior de la universidad y de la sociedad. En este sentido, Karla Fabiola comenta: “la dimensión socioeconómica es de las que sobresalen de las demás dimensiones. Y no sólo en la universidad, nuestra sociedad se mueve según esta dimensión, te hace pertenecer a un grupo que se caracteriza por marcas específicas, un estilo de vida, acciones, ideales, etc. El que tú pertenezcas a la Ibero, ya sea como alumno, maestro, trabajador, exalumno, etcétera, te hace pertenecer a un estereotipo”. En esta misma línea, Rosario añade:

(...) la Ibero es una institución privada de educación superior, y se encuentra entre las universidades más costosas de México. (...) por su carácter humanista, la universidad ha trabajado para desarrollar diferentes programas y estrategias que permitan el acceso a la institución a grupos provenientes de otro tipo de entornos; en algunos casos nos referimos a personas que no tienen el mismo poder adquisitivo o se ven en circunstancias difíciles para acceder a la educación superior y que, gracias a los distintos apoyos que ofrece la Ibero, pueden continuar con su formación profesional.

Esta situación contrasta en la posición que suelen asumir quienes reciben estos programas y becas y quienes no los reciben. Al respecto, Karla menciona: “hay alumnos provenientes de distintos niveles socioeconómicos: los estudiantes que no tienen beca, que por obvias razones pueden costear el monto total de la

colegiatura; los del programa 'Si quieres puedes' (SQP); aquellos que no pueden pagar el total de la colegiatura pero se esfuerzan inquebrantablemente para continuar con sus estudios". Sumadas a los esfuerzos y al empeño que deben asumir los estudiantes becados, se encuentran también las negociaciones y la capacidad de adaptabilidad al entorno que deben desarrollar:

(...) quizá existe la posibilidad de que los alumnos con beca o que gozan de algún tipo de apoyo por parte de la universidad hayan asimilado los elementos asociados al entorno en el que se encuentran, por ejemplo, los aspectos mencionados anteriormente como la forma de hablar y vestir, para de esta forma integrarse de una mejor manera con la comunidad de la Ibero. (...), en mi experiencia podría decir que la realidad sólo se descubre en las situaciones en las que intervienen factores relacionados con las posibilidades económicas de los estudiantes, ya que las *limitantes y dificultades del grupo menos privilegiado juegan un papel importante* (Rosario).

A propósito de esto, Dana comenta:

Si relacionamos estas posiciones socioeconómicas con el poder, nos daremos cuenta de que las relaciones se dan de forma vertical, pues *los becados muchas veces se sienten intimidados e inferiorizados por su estatus económico*; de igual forma, parten de la desigualdad, ya que la universidad se enfoca en las personas adineradas y, por más que sean bienvenidos, las asimetrías seguirán existiendo.

Entonces, podría pensarse que las brechas sociales y económicas interfieren explícita o implícitamente en el proceso de encuentro e interacción de los estudiantes; al respecto, Frida menciona:

(...) pareciera que sus integrantes compartimos el mismo espacio, pero las relaciones se encuentran polarizadas en cierta medida; la apropiación y los lugares de enunciación son distintos; las vivencias y las experiencias son completamente opuestas. Es notoria y recalcada la diferencia, esa que duele y es producto de una historia suprimida. *La distancia entre estratos altos y bajos aún resulta abismal*. Navegamos con el discurso de que todos somos iguales y no notamos que en efecto existen diferencias que deben ser puestas sobre la mesa y no escondidas. Se trata de responder a la diferencia socioeconómica y a la notoria brecha social, *pero la estrategia de ofrecer becas no es suficiente*, debido a que es una medida desde mi punto de vista asistencialista, y abre un gran panorama frente al camino que debe recorrerse para que realmente haya un impacto vinculante en la comunidad universitaria.

Así mismo, Dana refiere que:

La división socioeconómica implica que el dinero es un factor importante en las relaciones porque las personas se agrupan con aquellas que tienen niveles de vida parecidos, conviven en los mismos sitios y hablan de temas que les hacen sentir cómodas. Tal división nos habla de *la aporofobia, que implica que la cuestión económica se relaciona implícitamente con el valor de una persona*, con lo que se crean jerarquías que marcan líneas invisibles de categorías sociales.

Del mismo modo que se observa una estratificación de la socialidad universitaria con base en lo socioeconómico, también se identifica una estratificación en lo espacial, y una jerarquización presente y latente que claramente afecta la horizontalidad en los diferentes escenarios de la universidad, y que pone en tensión el relacionamiento a partir del poder asociado con el estatus y el cargo:

El poder se observa también en las relaciones entre los dirigentes de la universidad y los alumnos, ya que se vive una burocracia que dificulta el diálogo horizontal de los estudiantes con los puestos de poder. Lo anterior se hace visible en el espacio físico, ya que las oficinas de rectoría y vicerrectoría están lejos y mantienen sus puertas cerradas, sin apertura para el diálogo; las propuestas estudiantiles muchas veces son rechazadas y es necesario alzar la voz como masa para que sean escuchadas (...) (Dana).

Las relaciones de dominación y de sumisión no se agotan en la jerarquización entre personal directivo, académico, administrativo y estudiantes, sino que, tal como nuestras interlocutoras lo visibilizan, éstas intervienen en las interacciones con las trabajadoras, los trabajadores y el personal de servicio que cumplen funciones de mantenimiento y aseo del espacio universitario:

(...) pero como estudiantes hemos adoptado una forma de actuar muy hostil, en la que, por lo menos en mi caso, nos dirigimos a los trabajadores de manera respetuosa, pero no hacemos que se sientan parte del espacio, que es de todos, y no creo que esto se deba a alguna cuestión consciente (...). Mientras estuve en el sindicato, me sentí incómoda, como si ese lugar no fuera para mí, y *creo que muchas veces los estudiantes podemos hacer que se sientan así los trabajadores, porque creemos que la universidad es nuestro espacio*, sin darnos cuenta de que esto puede hacer sentir a una persona incómoda y fuera de lugar (María José).

Silenciamiento y naturalización de las desigualdades de género

Si bien las dimensiones anteriormente expuestas hacen parte de las narrativas de las estudiantes y de sus análisis de manera explícita, la dimensión intergenérica fue producto de una provocación suscitada por los facilitadores del curso, con el fin de comprender las percepciones alrededor de las relaciones entre géneros. Por consiguiente, aunque ésta es una dimensión poco desarrollada en sus escritos, destacan algunas reflexiones que nos permiten ir tejiendo comprensiones iniciales y valiosas. Es necesario añadir que la exploración de esta dimensión surge a partir de la vitalidad y de los aportes que ofrece la concepción crítica y decolonial de la interculturalidad, la cual ha permitido a las estudiantes hacer una lectura de las relaciones de poder ejercidas o no al interior de la comunidad universitaria; además, les ha possibilitado dimensionar cómo, desde un punto de vista estructural, existen asimetrías importantes que visibilizan el lugar que han ocupado ciertos sujetos de manera predominante al interior de estos espacios.

Las conversaciones a propósito de esta dimensión recibieron la fuerte influencia de una manifestación coyuntural al interior de la universidad. Nos referimos al proceso “Cuelga a tu abusador”,² promovido por mujeres de la Ibero, estudiantes en su mayoría, quienes buscaban dejar en evidencia que la violencia de género es un problema estructural y, por tanto, presente en las dinámicas universitarias. Más allá de esto, y contrastado con lo abordado en el curso, intentábamos reflexionar conjuntamente acerca de la ausencia de miradas en perspectiva crítica y decolonial al momento de visibilizar dichas acciones. Se evidencia, por un lado, la falta de abordaje o ausencia de la dimensión intergenérica en la comunidad universitaria, y además se percibe un silencio alrededor de las desigualdades presentes vinculadas con el género, la raza, la clase social y el grupo étnico, las cuales se observan en la sociedad y se traslapan al contexto universitario.

Respecto a lo anterior, y dada la importancia que el movimiento tuvo para la comunidad universitaria, algunos estudiantes reconocieron que, ante la posibilidad de denuncia y de levantar la voz, se presentan otros factores que aún reproducen feminismos coloniales. O, dicho de otra manera, la voz que predomina es aquella que pertenece a mujeres con cierto poder y privilegio dentro de la comunidad. Luis señaló que:

(...) al interior de este conflicto permanecieron las *asimetrías en las dimensiones socioeconómicas y étnico-raciales*, ya que todas las mujeres que participaban eran estudiantes y, aunque no había restricciones para que otras

² El movimiento “Cuelga a tu abusador”, organizado por un colectivo de mujeres estudiantes de la Ibero, tuvo el objetivo de visibilizar y denunciar los diferentes acosos que se viven en la universidad. Se invitó a la comunidad, principalmente a las mujeres, a colocar el nombre y un testimonio sobre el abuso recibido por parte de trabajadores, profesores y otros estudiantes, principalmente de género masculino, en uno de los muros ubicado en la explanada principal.

mujeres denunciaran, se ignoraban las complicaciones adicionales que podría conllevar para una persona contratada por la universidad hacer una denuncia. De esta manera, las desventajas socioeconómicas, étnico-raciales y sexo-genéricas se suman y dan como resultado sectores más vulnerables que otros, incluso cuando se busca justicia, como se pretendía con el “tendedero”.

Este análisis deja entrever la necesidad de promover, a la par de estas iniciativas, reflexiones que permitan visibilizar las opresiones presentes que coartan de antemano la posibilidad de denunciar y de alzar la voz, a propósito de la presencia plural de sujetos, de cargos y roles en este espacio.

Desde otros lugares y en relación con esta coyuntura, las estudiantes pudieron acercarse a los discursos que aparecen en las conversaciones entre estudiantes (hombres), en los que se exalta la responsabilidad de las mujeres en el camino de movilizar, reclamar y reflexionar por las violencias ejercidas sobre ellas, lo que evidencia la legitimación y justificación de la ausencia de los hombres en este camino de lucha y de reivindicaciones: “estaría mejor que todas las mujeres sí se unieran, sin embargo, ya sabes, hay muchas que no toman en serio nada y siguen denigrándose” (alumno, 2020). Al respecto, Karla menciona que: “el estudiante enuncia un párrafo discriminatorio que genera *consecuencias sociales negativas y legítimas relaciones desiguales*”. En efecto y como ella menciona, este tipo de conversaciones perpetúan estereotipos ligados a la mujer, y ponen en evidencia un pensar articulado con ideas machistas y patriarcales, presentes en el proyecto civilizatorio de la modernidad-colonialidad: “Vivimos bajo *el poder de la civilización occidental y el capitalismo (...), el sistema patriarcal, capitalista, moderno y colonial* que nos oprime y corrompe como sociedad”. Es importante exaltar, a partir de los enunciados de Karla, que este tipo de discursos reflejan, en mayor o menor medida, un rompimiento con la posibilidad de ver en estas iniciativas la oportunidad de deconstruir discursos alrededor de la masculinidad y de la modernidad-colonialidad.

En esta línea, una de las estudiantes destaca que los feminismos no sólo hacen un llamado a las mujeres, sino que involucran otro tipo de discursos, movimientos y sujetos: “Se cree equivocadamente que este movimiento [el feminismo] se dirige únicamente a las mujeres, pero también *promueve la liberación de ciertas imposiciones* que como sociedad hemos adjudicado a los hombres: no llorar, hacerse cargo de los gastos en una familia, salir a trabajar, etcétera” (María José). Si bien Majo menciona un aspecto central en la comprensión y los aportes del feminismo en la construcción y deconstrucción de narrativas sociales vigentes, hay que destacar la vitalidad que, desde un enfoque crítico y descolonial, aporta en este tipo de análisis. Como se mencionó anteriormente, situarnos allí permite recoger, a nivel epistémico, otros elementos que amplían la visión del saber-poder tejidos históricamente, para comprender discursos como la colonialidad, y la manera en la que toman forma en estos escenarios.

Hacia la interculturalización de la Ibero

Analicemos ahora la concepción de nuestras estudiantes acerca del proceso de interculturalizar la Ibero a partir de la perspectiva crítica y decolonial (Walsh 2019, Guajardo *et al.*, 2020). En nuestra interpretación, las categorías analíticas que caracterizan este proceso son: 1) la que hace referencia a lo ontológico y lo epistémico; 2) la relacionada con la construcción de la identidad universitaria plural e intercultural, y 3) la personal. Veamos a continuación cómo entienden y describen cada una de ellas, y qué proponen para promover una interculturalización que las contemple de forma articulada.

Lo ontológico-epistémico

Abordemos esta categoría con las palabras de Majo, quien empieza su reflexión con el reconocimiento de que: “hemos crecido con la creencia de que nuestro mundo es el único que está bien”; al posicionarse como pedagoga en proceso de formación, sostiene: “la educación debería aportar en el camino de formar personas con mentes abiertas y con pensamiento crítico”. De forma muy clara, argumenta: “es importante abrir nuestra forma de pensar, educar con el corazón, formar personas resilientes y capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades, y así *reconocer y escuchar otras formas de pensar y vivir*”. Al final de este escrito, enfatizaremos en la importancia que nuestras estudiantes atribuyen al proceso de deconstrucción de aspectos personales implícitos en sus palabras.

Karla refuerza esta idea al destacar: “se necesita de una educación liberadora, emancipadora, que pretenda superar los prejuicios de clase y estructurales de la sociedad”. Por su parte, Gabriela también considera necesario que, en el marco de una universidad confiada a la Compañía de Jesús, la formación universitaria nos ayude a desarrollar la capacidad de discernimiento y a “*separarnos de nuestros modos de saber y hacer, para así abrirnos a nuevas maneras de pensar, de imaginar, de dialogar, más auténticas, que reconozcan al otro y que logren un mejoramiento mutuo y compartido*”. Karla plantea que “las pedagogías decoloniales son indispensables para la transformación porque nos ayudan a sembrar algo distinto y abrir perspectivas disímiles, nos incitan a pensar desde el lugar donde nos ubicamos: América Latina”. Desde su perspectiva, la realidad latinoamericana en la que estamos parados representa el punto de partida del proceso de interculturalización de la universidad que anhelamos; ella considera que “el pensamiento decolonial nos ayuda a *desaprender y reaprender para pensar, sentir, luchar, vivir desde la colectividad y no desde la individualidad, es decir, aprender a desaprender para aprender de otro modo*”.

“Lo anterior no se logra en salones de clases iguales, con todos en silencio, escuchando al profesor, sentados de la manera correcta, participando sólo

cuando nos lo piden, con exámenes idénticos, con contenidos y temas comunes; con profesiones encasilladas o perfectamente bien definidas, lo cual responde a *modelos homogeneizantes*", argumenta Gabriela al cuestionar la homogenización curricular y abogar por la diversificación de los procesos de enseñanza. En este sentido, y en pos de una visión más estructural, sostiene que "se necesita superar la visión instrumental del currículum", y añade que la pedagogía "debe comenzar a exigir el cuestionamiento y la reformulación de las prácticas educativas, desde las metodologías y técnicas de la enseñanza, hasta la *nueva concepción epistemológica, más abierta, abarcadora de otros saberes, flexible y crítica*".

Como en diversas ocasiones se comentó durante los debates que tuvimos en las clases, Gabriela opina que "la universidad debería *cuestionar la exclusividad de la ciencia como productora de conocimiento legítimo y abrirse a nuevas formas de conocer*, a partir de la experiencia de cada uno de sus miembros, de esa multiculturalidad que transita el espacio articulando y apropiándose de nuevos saberes, indígenas, campesinos, judíos, musulmanes, etcétera, para responder a la comunidad entera, no sólo a unos cuantos". En nuestra interpretación, la perspectiva crítica y descolonizadora de la interculturalidad que atraviesa sus planteamientos, complementa y enriquece la visión de Majo quien, desde una concepción de la interculturalidad más centrada en la dimensión escolar, afirma que "se debe atender la pluralidad por medio de *diferentes currículos escolares*, para que todos los estudiantes se sientan parte del proceso educativo".

Sin menoscabo de la importancia de la dimensión destacada por Majo, nos parece que la reflexión de Gabriela va un poco más allá, sobre todo cuando argumenta que esta ruptura epistémica es un proceso que, si bien se puede iniciar en el aula, también "implica *salir de los salones* para conocer otras formas de vida de miembros de la comunidad universitaria, incluso ampliar nuestro transitar y nuestra reflexión a espacios que rodean la misma universidad, y preguntarnos qué hay fuera de esa barrera arquitectónica y cómo es que influye al interior". Sus palabras dejan en claro que salir del aula para conocer, comprender, enfrentarse y transformar a la realidad, como en más de una ocasión ha señalado el Mtro. David Fernández Dávalos S.J. en sus discursos como rector de la Ibero, es, sin lugar a dudas, un paso fundamental en el proceso de interculturalizar la universidad desde la perspectiva crítica y decolonial.

En este sentido, consideramos que resultan relevantes las contribuciones de otra estudiante, Dana, quien cierra el círculo iniciado por Majo al inicio de la parte dedicada a la categoría epistémica, con el argumento de que "*los diferentes conocimientos no son extraños entre ellos, son complementarios*", y concluye destacando lo que, a lo largo del curso, hemos leído en los escritos de, entre otros autores, Raúl Fonet-Betancourt (Consortio Intercultural, 2004), Ramón Pannikar (1993), Gustavo Esteva (2019): "No existen conocimientos mejores que otros, ni tampoco se busca el consenso entre ellos, *sino el diálogo que implica un cambio. Es decir, lo importante no es el diálogo en sí, también lo que provoca en nosotros*". ¡Vaya sabiduría la de una joven de aproximadamente

20 años que parece tener muy clara la importancia del “diálogo interepistémico en la construcción de nuestra Casa Común” (Sartorello, 2019).

Pluralizar la identidad de la Ibero

Pasemos ahora a analizar las reflexiones de nuestras estudiantes respecto de la segunda categoría, la cual se refiere al tema de la construcción de la identidad universitaria plural e intercultural, como parte del proceso de interculturalización de la Ibero. Como veremos, se trata de un aspecto que consideran de enorme relevancia, e implica un fuerte cuestionamiento al modelo societal vigente y a cómo éste permea la institucionalidad.

Empecemos con Karla, quien tiene una percepción fuertemente crítica de la sociedad en la que está inserta nuestra universidad: “vivimos en un mundo efímero, indiferente, violento, discriminador, insensible, dominante y asimétrico, bajo el poder de la civilización occidental y el capitalismo. (...) *el sistema patriarcal, capitalista, moderno y colonial que nos oprime y corrompe como sociedad*. Si queremos transformar la sociedad, debemos orientar nuestro pensamiento hacia la decolonialidad”. Ante una realidad tan compleja y desafiante, Karla tiene muy clara cuál es la visión de la Ibero, y afirma con seguridad: “sabemos que la comunidad iberoamericana quiere vivir de otra manera y no simplemente vivir mejor; quiere vivir en paz, sin capitalismo ni individualismo. Quiere vivir otra forma de humanización, *una humanización que se preocupe por todos*”. Nuevamente queda muy claro cómo las palabras del Mtro. David resuenan en ella.

Aunque comparte esta visión, su compañera Dana complejiza la reflexión al destacar que “el capitalismo atraviesa la vida de gran parte de la población mundial, y nos inculca valores como el individualismo, el egoísmo, la hiperproductividad, el consumismo, etcétera, que dan como resultado sociedades divididas, monopolizadas y jerarquizadas”. Destaca que las asimetrías que atraviesan el modelo societal en el que vivimos se aprecian también al interior de la Ibero, y generan jerarquías poco compatibles con el ideario jesuita que nos inspira como universidad. Dana considera que: “este aspecto se debe problematizar: el dominante reflexiona sobre cómo emplea su poder, y el dominado se empodera para tomar medidas, abandonando el rol de dominado”. Desde este posicionamiento, ella mira críticamente su propia comunidad universitaria y se atreve a desear que “la universidad dejara de ser un negocio y se convirtiera en un centro de aprendizaje donde todos aporten y construyan conocimiento desde otra perspectiva (...)”. Sin embargo, considera que “como ésa no es la realidad y probablemente no lo será, lo que nos toca es pensar cómo *lograr que la universidad sea un espacio abierto y flexible entre las diferencias, que propicie el diálogo genuino y logre el acercamiento a la interculturalidad, concebida como un proceso de aprendizaje y crecimiento de la comunidad*”.

En sintonía con lo anterior, Luis retoma las aportaciones de Jorge Gasché (2008) analizadas en el curso, y destaca que:

(...) quienes pertenecemos a la cultura hegemónica tenemos interiorizado un sentimiento de superioridad (Gasché, 2008), y esto se refuerza con el comportamiento ambivalente; así, integrantes del sector hegemónico podrían considerar como evidencia de dicha superioridad cultural el hecho de que otros sectores adopten sus prácticas y abandonen las propias. Por consiguiente, entre la inseguridad respecto de las prácticas culturales propias y la excesiva seguridad de la otra parte, no debería sorprendernos que personas de origen indígena nieguen en sus comunidades sus costumbres y tradiciones después de pasar un tiempo considerable en el medio urbano, o de convivir continuamente con personas blancas/mestizas, a la vez que vean el modo de vida occidental como una aspiración.

Gabriela refuerza y profundiza esta idea: “se trata de poner bajo sospecha la organización social actual que reproduce *estructuras epistémicas que desvalorizan o niegan formas de pensar y construir el conocimiento*, considerándolas menos valiosas, falsas o incluso irracionales.” Su cuestionamiento hacia el proyecto social y epistémico de la modernidad capitalista, patriarcal y colonial hacen claramente eco al pensamiento de Aníbal Quijano (2000).

Por su parte, Rosario argumenta que para contribuir a la construcción de una identidad intercultural en la Ibero es necesario generar “oportunidades para establecer diálogos que nos permitan escuchar las voces de quienes forman parte de la comunidad, ya que todos nos veríamos beneficiados por la interacción, y la universidad cobraría un nuevo sentido”. Está convencida de que:

(...) sería relevante *aprovechar esa diversidad para enriquecer la identidad “colectiva”*, es decir, lograr que los miembros de la comunidad sean capaces de valorar y mantenerse abiertos a los nuevos saberes resultantes de los acercamientos con otras personas. Por más similitudes que encontremos en los demás, *también es valioso apreciar las diferencias, en particular, aquello que puede ayudarnos a desarrollar dimensiones de nuestra identidad.*

Luis retoma este último aspecto que, en cuanto intérpretes, nos atrevimos a retomar del texto original de Rosario para remarcar su importancia, y argumenta: “se estudia la diversidad, se reconoce su dignidad, y se da una apertura para dialogar, *pero solamente a través de la identificación de valores comunes*, es decir, no se plantea la posibilidad de incorporar *aquellos valores y saberes diferentes*”. Karla también lo expresa de una forma contundente cuando destaca que “la transformación comunitaria se logra cuando se escucha, se respeta y se aprecia lo que el otro es”. Gabriela concuerda con sus compañeras sobre la importan-

cia de valorar no sólo lo que nos acomuna, también lo que nos hace diferentes y, después de recordarnos que “todos tenemos una historia que contar y que merece ser escuchada, abrazada y reconocida”, precisa, en referencia a Freire (2005): “No sólo se vive lo positivo del otro, sus alegrías y triunfos, también incluso sus preocupaciones y sus dolores, pero, sobre todo, esa lucha, y para ello es necesario hacer praxis, es decir, reflexión y acción, sobre todo, requiere *un acto de amor*”.

Nos parece que justamente en este sentido Gabriela considera que “es indispensable *superar la mirada de inclusión*, para tomar medidas estructurales que busquen nuevas construcciones y posicionamientos epistémicos, es decir, de saberes y conocimientos, pero también políticos, sociales y económicos, que pongan sobre la mesa asuntos de fondo que tocan las diversas dimensiones de la interculturalidad”. Se trata de un tema que hemos enfatizado anteriormente cuando hicimos referencia a la percepción de la interculturalidad de nuestras estudiantes en la Ibero. Sin embargo, Gabriela profundiza aún más en esta idea cuando, al analizar críticamente uno de los lemas más emblemáticos de nuestra universidad en los últimos seis años, afirma que: “el mismo eslogan, ‘la mirada de la Ibero es tu mirada’, reduce lo inconmensurable y la diversidad de culturas que convergen en la comunidad, e impone una perspectiva desde un mismo plano, el que nos ofrece la universidad. Para mí, sería completamente al revés: ‘La mirada de todos los miembros de la comunidad construye y posibilita la mirada de la Ibero’”.

Dana está de acuerdo con su compañera y, en nuestra consideración, pone el foco en el meollo del problema cuando destaca que “alcanzar la interculturalidad en la Ibero es dejar de concebirla como un lema o una cuestión de mercadotecnia. Si realmente queremos llegar a ella, *debemos cambiar nuestras prácticas de poder, racismo y monopolización de la verdad*; de lo contrario, seguiremos con la burocracia, la desigualdad y los diálogos superficiales”. En este sentido, explica que “[esto] aplicado a la universidad, significaría que la interculturalidad se debe construir desde los alumnos y el personal de la Ibero, sin que se imponga por parte de los directivos, para que no se convierta en un aspecto de poder y verticalidad, pues si fuera así, se rompería el sentido de la interculturalidad crítica y decolonial”. El camino está trazado...

La importancia de emprender una deconstrucción de lo propio

Ha llegado el momento de enfocarnos en la tercera categoría surgida de las reflexiones realizadas en el curso, la cual se relaciona con la transformación de los aspectos personales y, como veremos más adelante, con una apuesta explícita por la profunda deconstrucción de lo propio como premisa de la capacidad de humanizar. Si bien los facilitadores del curso no sugirieron la categoría relacionada con lo personal, durante las conversaciones que

se llevaron a cabo en éste, emergieron algunas reflexiones que trasladaban elementos de las dimensiones étnico-racial, socioeconómica, epistémica e intergenérica a la categoría axiológica y de deconstrucción de lo propio. Por esa razón decidimos explorar y profundizar en ella. Este ejercicio permitió reconocer que emprender el camino hacia la interculturalidad crítica y decolonial no es tarea fácil, ya que implica distintos niveles de ser, sentir, pensar y actuar, y en ello se ponen en juego distintos elementos de la dimensión personal, así como otros de carácter colectivo e institucional. Así es como las estudiantes imaginan alcanzar la interculturalidad desde los cimientos de nuestra sociedad.

Iniciemos con Karla, quien, al mencionar que “la educación (...) es el medio principal para la transformación de la sociedad y del mundo”, precisa que “la educación liberadora y emancipadora gira en torno a la reflexión del sujeto. En este aspecto, ella expresa, desde su posición como estudiante de pedagogía, el tipo de educación que se requiere para coadyuvar un cambio de sociedad desde distintos frentes, así como el peso que tiene el sujeto en su propia transformación para influir en la transformación de otros y otras. María José abona a esta idea al señalar que un primer acercamiento a la deconstrucción es mirarse a uno mismo para reconocer todas aquellas ideas introyectadas de una sociedad que perpetúa la desigualdad desde una mirada hegemónica. En ello reconoce: “la necesidad de llevar a cabo un ejercicio de introspección consistente en tener presentes los prejuicios y las limitaciones porque, aunque reconozcamos que no están bien, muchas veces, al haber sido transmitidos por la cultura, los reproducimos de manera inconsciente y generamos desigualdades sociales desde nuestro pensamiento dominante”.

A la vez, en los escritos de las estudiantes se expresa que la deconstrucción representa un medio para el encuentro con el otro; en este sentido, Dana resalta que: “la interculturalidad no se da a partir de lo macro ni en masa, sino que *se construye en la interacción de persona a persona como una cuestión micro y muy humana*; las personas dejamos de ser controladas por el sistema y empezamos a tomar acción sobre lo que creemos correcto, aunque se salga de la ‘norma’ “. Subraya la importancia de cuestionar las acciones propias y cotidianas desde adentro y de manera crítica, de lo contrario, se corre el riesgo de naturalizar o silenciar comportamientos que obstaculizan el paso a formas de relacionarnos desde la mirada intercultural: “una reflexión sobre como yo, estudiante de la universidad, veo con ojos críticos los espacios en los que interactúo diariamente, ya que, al estar inmersa en la dinámica, el espacio es más accesible y me permite indagar con fluidez y naturalidad; sin embargo, al mismo tiempo estoy cegada a cuestiones que he normalizado en mi estancia en la universidad”.

En este sentido, Karla, al retomar la propuesta de Gustavo Esteva (2019) de un “diálogo dialogal”, y al apropiarse de los principios que, según Raúl Fonet-Betancourt (2004), caracterizan el diálogo intercultural, destaca que “el diálogo requiere humildad, amor y fe, ya que en este mundo no hay ignorantes ni sabios absolutos. *El diálogo efectivo consiste en una relación horizontal, sin opresores*

ni oprimidos". Gabriela enriquece la idea cuando afirma que para dialogar "se requiere de un cruce directo, una interacción profunda, ver como el otro, escuchar como el otro, vivir al otro, su realidad, se requiere querer al otro". En ambas afirmaciones se manifiesta que las estudiantes han adoptado una postura abierta y flexible para emprender un proceso de humanización y, sobre todo, para enriquecer su propia mirada con la mirada de los otros, y han recurrido a la construcción de vínculos basados en el aprecio y la horizontalidad.

En nuestra interpretación, Karla pone el acento en el meollo del problema, cuando expresa: "los seres humanos olvidamos sensibilizar nuestra alma y vamos en el sendero del poder, de la discriminación, de la injusticia, de la desigualdad. Nos olvidamos de lo que debería mover el mundo; sí, nos olvidamos del amor, del respeto, de la escucha y de la verdadera interculturalidad". Podría pensarse que tal afirmación, fuerte y contundente, cae en una postura pesimista; no obstante, incluso cuando Karla percibe un panorama desolador en torno a las distintas crisis que afectan nuestra sociedad, retoma una propuesta que la coloca en una posición de impulso transformador: "*Para transformar la realidad opresora en la que vivimos es necesario empezar por nosotros mismos; es decir, mirar nuestro interior y hacer conscientes aquellos pensamientos impuestos a lo largo de nuestra existencia —estereotipos, juicios, prejuicios—, que nos incitan a discriminar y excluir, que nos atan al egoísmo, al individualismo, al odio, a la violencia y al capitalismo*".

No encontramos mejor manera de cerrar esta reflexión que las palabras de Gabriela quien, orientada al horizonte de una Ibero finalmente intercultural afirma: "quiero sociedades que ante el conflicto respondan con oídos, respeto y amor. *Opto por ser practicante de una interculturalidad que me permita reconstruirme a mí misma* constantemente, cuestionar lo que sé, sumergirme en el otro diferente y atravesar los aspectos externos y estructurales". En esta línea, las palabras de Karla indican que éste es el camino para "reinventar un mundo sin asimetrías, justo, pacífico y bondadoso con los seres humanos y la naturaleza".

Queda claro que las estudiantes que participaron en el curso comprenden los desafíos que implica pensar en la transversalización de la interculturalidad en la universidad, a partir de una visión crítica y decolonial; en este sentido se dan cuenta de que tal proceso se encuentra en continua construcción, y las compromete en términos de una deconstrucción propia: "La interculturalidad y la educación intercultural nos invitan a sumergirnos en nosotros mismos, y a iniciar una reflexión individual profunda en la que nos pensemos y repensemos; (...) he logrado cuestionar mi papel dentro de las relaciones interculturales que vivo en la universidad, reconocer mis prácticas, mis conductas y mi posición frente al otro diferente a mí con el que me cruzo a diario, y crear nuevas formas de compartir (Gabriela).

Conclusión

Es necesario señalar que el esfuerzo de análisis y reflexión conjunta entre estudiantes y docentes constituye una exploración inicial, viva y tangible, en relación con la percepción de la interculturalidad en la Ibero y cómo se puede avanzar en el proceso de interculturalización. Pensamos que este trabajo pionero puede aportar a los esfuerzos que, desde inicios de 2020, se han realizado en nuestra universidad para adoptar un enfoque intercultural crítico y decolonial que permita deconstruir y dismantelar las asimetrías presentes en las dinámicas universitarias y sociales en las que participan las y los integrantes de nuestra comunidad universitaria, tanto al interior como al exterior de la Ibero.

En el marco del curso de Educación intercultural al que hicimos referencia, la perspectiva crítica y decolonial de la intercultural permitió emprender un proceso de análisis y reflexión que fluyó en dos sentidos. Por un lado, ver a la universidad, y por otro, vernos a nosotros mismos; es decir, iniciar un proceso introspectivo y de autorreflexión que se concrete en la posibilidad de actuar desde la individualidad y aportar en el camino de interculturalizar la Ibero. En este sentido es importante retomar al menos cuatro elementos:

- 1) Si bien se evidencia que la universidad es un espacio plural, es importante señalar la invisibilización de ciertos sujetos, lo que da cuenta de un problema estructural colonial-racial, en tanto se hacen visibles relaciones de poder y asimetrías derivadas de las diferencias étnico-raciales, sexo-genéricas y socioeconómicas, y de la exaltación de conocimientos occidentales que permean las *curricula*. Aunado a esto, las estudiantes ponen en relieve la existencia de un modelo social vigente y presente en la universidad que excluye y anula dicha pluralidad.
- 2) Es claro que, desde la universidad, se llevan a cabo acciones y medidas que permiten pensar en la inclusión de sujetos provenientes de contextos muy diversos. Más allá de esto, las estudiantes señalan la necesidad de superar esta visión, la cual se liga con una perspectiva funcional de la interculturalidad, y adoptar una perspectiva crítica y decolonial que ponga sobre la mesa el problema estructural colonial-racial, y que implique una mayor apertura ontológico-epistémica para el diálogo horizontal.
- 3) En ese sentido, las estudiantes destacan la educación y la universidad como lugares vivos, cambiantes, llamados a la reflexión, deconstrucción y apertura, lo que implica un giro epistémico y ontológico que dé cabida a las múltiples y variadas formas de ser, estar, conocer, sentir y vivir.
- 4) Finalmente, existe una comprensión importante de las estudiantes frente a los desafíos que implica pensar en la transversalización de la interculturalidad crítica y decolonial. Esta comprensión las ubica en el terreno de verse y posicionarse desde una dimensión ético-política, en tanto

asumen el lugar que ocupa su propia deconstrucción en el camino de pensar maneras posibles de habitar la universidad, de posicionarse y de repensar las formas de socialidad que emergen en este espacio y de las cuales ellas son parte.

Ahora bien, entendemos que este ejercicio no se agota aquí, sino que, por el contrario, abre una serie de retos que plantean la necesidad de seguir dialogando y de abrirnos a esa conversación con otros sujetos para ampliar nuestra concepción de lo intercultural, así como emprender una búsqueda colectiva de horizontes posibles para vivir y habitar la universidad. Lo anterior debería materializarse a partir de la urgencia que exige el presente de poner en marcha espacios y proyectos que permitan pensar en acciones concretas y sistemáticas que movilicen el cambio, y que signifiquen el inicio de un proceso de transversalización de la interculturalidad crítica y decolonial en la Ibero, que nos involucre a todas y todos.

Bibliografía

- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Chile: Orelac, Unesco, CSIE.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En *Sociología y cultura* (pp. 281-310). México: Grijalbo,.
- Casillas, M. L. y Santini, L. (2006). *Universidad intercultural: modelo educativo*. México: CGEIB-SEP.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25(2), pp. 59-65.
- Consortio Intercultural (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO, Siglo XXI Editores.
- Donoso Romo, A. (2012), Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural: una lectura desde / para América Latina. *Cuadernos Americanos*, 2(140), 123-146.
- Esteva, G. (2017). *Desafíos de la interculturalidad* (serie Derechos ecológicos, 5). Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Recuperado de: <http://tdh-latinoamerica.de/wp-content/uploads/2019/01/Derechos-Ecol%C3%B3gicos-Andino-Pratec-Desaf%C3%ADos-de-la-interculturalidad.pdf>.
- _____. (2019). El camino hacia el diálogo de vivires. En S. Sartorello, *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común* (pp. 191-199). México: Universidad Iberoamericana.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). Sobre el concepto de interculturalidad. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Gasché, J. (1997). Educación intercultural vista desde la Amazonía Peruana. En M. Bertely Busquets y A. Robles Valle, *Indígenas en las Escuela* (147-158). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- _____. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (569-623). Quito: Abya Yala.
- Giménez, C. (s.f.). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044239.pdf>.
- Guajardo, C., Legorreta E., Moreno, L. y Sartorello, S. (2020). El enfoque intercultural en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *DIDAC*, 76, 86-90.
- Guerrero Romera, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: metodologías para la intervención. *Quadernsanimacio.net*, 16, 1-12.
- INEGI (2017). Encuesta Nacional sobre Discriminación (Enadis). Principales resultados. México.
- Jiménez Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12, enero-junio, 1-24.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.
- Latapí, P. (1997). Las fronteras del hombre y la investigación educativa. Ponencia presentada en las conferencias magistrales del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Matute, A. (2011). La política educativa de José Vasconcelos. En F. Solana, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (pp. 166-182). México: FCE.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- _____. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. *Revista del IICE*, 35, 61-71.
- Moreno Medrano, L. y Corral, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica*, 52. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/910/1052>.
- Panikkar, R. (1993). La diversidad como presupuesto para la armonía entre los pueblos. *Wiñay Marka*, 20, 15-20. Recuperado de: <http://unitierraoax.org/>

tejiendovoces/la-diversidad-como-presupuesto-para-la-armonia-entre-los-pueblos/#_ftn1.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.
- _____. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 28, 1-5.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 9-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf>.
- _____. (2006). La interculturalidad en la Educación Básica. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).
- _____. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/233/749>.
- Solís P., Güémez Graniel, B. y Lorenzo Holm, V. (2019). Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México. México: OXFAM.
- Vivero, L. (2018). Interculturalidad y educación popular: un análisis desde las narrativas de estudiantes universitarios. *Sophia Austral*, 21, 5-26.
- Walsh, C. (2002). "(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (ed.), *Interculturalidad y política* (pp. 115-142). Lima: Red de Apoyo a las Ciencias Sociales.
- _____. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 48, 25-35.
- _____. (9 al 11 de marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- _____. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.
- _____. (2017). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. II. Quito: Abya Yala.
- Zuchel, L. y Samour, H. (2018). Para una interculturalidad crítica. Reflexiones desde Raúl Fonet Betancourt e Ignacio Ellacuría. *HYBRIS. Revista de Filosofía*, vol. 9, número especial. *Debates contemporáneos sobre justicia social*, 75-98.



Impreso en marzo de 2021 por Alfonso Sandoval Mazariego, ubicado en Tizapán 172, col. Metropolitana Tercera Sección, Nezahualcóyotl, Estado de México, C.P. 57750. El tiraje fue de 100 ejemplares ■

ISBN: 978-607-417-766-4

www.iberomx/publicaciones

