
PUNTO ^{cu} NORTE

•REVISTA ACADÉMICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE•



Interculturalización del currículo en la educación superior y formación docente

Número 19: julio -diciembre 2024

ISSN: 2594-1852



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE



OFERTA ACADÉMICA

Lic. en Administración
Lic. en Agronegocios
Lic. en Antropología
Lic. en Contaduría
Lic. en Derecho

Lic. en Enfermería
Lic. en Nutrición
Lic. en Psicología
Lic. en Turismo
Lic. en Educación

Ing. en Electrónica y Computación
Ing. en Telemática
Ing. Mecánica Eléctrica



INFORMES

<http://cunorte.udg.mx/carreras/>
www.cunorte.udg.mx/posgrados



PUNTO cu NORTE



PUNTO cu NORTE

Interculturalización del currículo en la educación superior y formación docente

Número 19: julio-diciembre 2024



C E N T R O
U N I V E R S I T A R I O
D E L N O R T E

Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector general

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario general

Centro Universitario del Norte

Mtro. Uriel Nuño Gutiérrez
Rector

Dr. José de Jesús Quintana Contreras
Secretario académico

Mtro. Juan Carlos Mercado Castellanos
Secretario administrativo

Dra. María de los Ángeles Camacho Ruiz
Directora de la División de Ciencia y
Tecnología

Dr. Miguel Angel Paz Frayre
Director de la División de Cultura y Sociedad

Dirección

Dra. Adriana Elizabeth Morales Sánchez

Coordinación del número

Gunther Dietz

Wilfredo Quispe Huayhua

Luis Gerardo García Cruz

Coordinación editorial

Alba Sinaí Huízar Márquez

Corrección y cuidado editorial

Vera Manzano Härdi

Consejo Editorial Internacional

Dra. Ana Margarita Ramos
Universidad Nacional del Río Negro, Argentina

Dra. Herminia Alemany Valdez
Universidad de Puerto Rico en Aguadilla,
Puerto Rico

Dra. Teresita Quiroz Ávila
Universidad Autónoma de México, Unidad
Azcapotzalco, México

Dr. Santiago Sarceño Barquero
Universidad Nacional de Costa Rica

Dr. Antonio Luzón Trujillo
Universidad de Granada, España

Dr. Geoffroy Huard
CY, Cergy Paris Université, España

Dr. Antonio Humberto Closas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dra. Adriana Sandoval Moreno
Universidad Nacional Autónoma de México,
Unidad Académica de Estudios Regionales,
México

Dra. Elvia Susana Delgado Rodríguez
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Ever Sánchez Osorio
Universidad Autónoma Benito Juárez
de Oaxaca, Instituto de Investigaciones
Sociológicas, México

Fotografías de portada y contraportada

Diana Laura García Gálvez

Jorge Avalos Ledesma

Alejandra Luna Cuevas

Punto Cunorte, año 10, núm. 19, julio-diciembre 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Centro Universitario del Norte, Carretera Federal 23, km 191, C. P. 46200, Colotlán, Jalisco, México. Tels. +52 (499) 992-1333 / 992-0110 / 992-2466 / 992-2467 / 9921170. <http://www.cunorte.udg.mx/puntocunorte@cunorte.udg.mx>. Editora responsable: Dra. Adriana Elizabeth Morales Sánchez. Número de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título: 04-2018-032314465900-203, ISSN digital: 2594-1852, otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Licitud de Título y Licitud de Contenido en trámite, otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresión y diseño por Prometeo Editores S. A. de C. V., Libertad 1457, colonia Americana, C. P. 44160, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de editar en julio de 2024 con un tiraje de 200 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

Tabla de contenidos

Introducción	7
Herramientas teóricas para la atención a la diversidad en la formación inicial docente. Una discusión breve desde distintas disciplinas.....	13
<i>Olivia Daza Padrón</i>	
Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca	35
<i>Roberto Hernández Vásquez, Laura Selene Mateos-Cortés</i>	
Saberes y vinculación comunitaria: construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural	61
<i>Ángel Horacio Gómez Escobar, Antonio de Jesús Nájera Castellanos</i>	
Veredas de montaña: educación superior intercultural, pueblos indígenas y empleo en Veracruz, México	89
<i>Cuauhtémoc Jiménez Moyo</i>	

Ensayo

Apuntes y reflexiones sobre la interculturalización del currículo y el racismo epistémico: el caso de la unidad de aprendizaje Psicología de la Interculturalidad de la Universidad de Guadalajara.....	117
<i>Adriana Elizabeth Morales Sánchez, José de Jesús Quintana Contrera, Noé Albino González Gallegos, Oscar Loreto Garibay, Leyna Priscila López Torres, Almeirim Isabel Acosta Bahena</i>	

Introducción

Las universidades latinoamericanas han emprendido un proceso de redefinición y revisión de las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación para adaptarse a las grandes transformaciones que ocurren en las sociedades a las que atienden. Sobre todo, el acceso a la educación superior se está transformando, diversificando y democratizando: jóvenes que provienen de pueblos originarios, de comunidades afrodescendientes o de contextos campesino-rurales procuran ingresar a las instituciones de educación superior para profesionalizarse y ciudadanizarse en carreras que les resulten relevantes y pertinentes para sus propios proyectos de vida (Mato, 2018; Mateos Cortés y Dietz, 2024).

Estos cambios desafían no solamente los mecanismos de selección, admisión, permanencia, egreso e inserción laboral de estudiantes universitarias/os y las políticas de cobertura institucional con enfoque intercultural. Igualmente, tienen consecuencias para los programas académicos que se ofrecen para los planes de estudio y para el currículo en su conjunto, que son elementos necesarios para la transformación de la educación superior en los estados latinoamericanos (Brito Rodríguez *et al.*, 2024). En ese sentido, nuestro horizonte de trabajo intelectual responderá a los siguientes desafíos: ¿qué tipo de profesional se pretende formar en una universidad cada vez más diversa internamente?, ¿qué nuevas carreras se requieren para atender las necesidades formativas del estudiantado?, ¿cómo diversificar los métodos de didáctica de la educación superior para poder abrir diálogos de saberes al interior del aula?, ¿qué lugar tienen los saberes comunitarios que aporta el nuevo tipo de estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué papel juegan las lenguas maternas de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios en la transmisión de conocimientos académicos?, ¿cómo conjugar teoría y práctica, momentos áulicos y trabajos comunitarios en los planes de

estudio universitarios?, ¿cuál es la importancia de la política educativa para la educación intercultural?

Desde este marco, hemos convocado a académicas/os, estudiantes de posgrado y egresadas/os a enviar al presente monográfico de la revista *Punto Cunorte* contribuciones que avancen nuestro conocimiento sobre el currículo intercultural en la educación superior, nuevos modelos curriculares para las carreras o programas de educación superior, diálogos de saberes e incorporación de sabios y sabias en la universidad, formación docente intercultural y bilingüe/plurilingüe, así como sobre la vinculación comunitaria en la educación superior.

Los cinco artículos que componen este monográfico abarcan estas temáticas y aportan reflexiones teórico-conceptuales como estudios de caso empírico que representan varios tipos de instituciones de educación superior: escuelas normales tanto convencionales como bilingües, universidades convencionales y universidades interculturales. Históricamente, las primeras instituciones de educación superior que han incursionado en procesos de interculturalización curricular son las escuelas normales. Consecuentemente, nuestro monográfico abre con dos estudios de caso de escuelas normales mexicanas, una institución “convencional” de formación docente de larga trayectoria, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rebsamen” (BENVECR) de Xalapa, Veracruz, y una institución intercultural de reciente creación, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) de Tlacoahuaya, Oaxaca.

Para el caso de la BENVECR, Olivia Daza Padrón, en su artículo “Herramientas teóricas para la atención a la diversidad en la formación inicial docente. Una discusión breve desde distintas disciplinas”, avanza resultados empíricos de su tesis doctoral de orientación interdisciplinaria en la que explora cuáles serían las herramientas teórico-conceptuales más pertinentes para atender la diversidad en la formación inicial docente para el futuro profesorado de educación básica. La autora identifica la categoría *constelaciones hiperdiversas*, inspirada en la propuesta antropológica de Vertovec, como fértil para la caracterización de las di-

versidades existentes al interior del estudiantado, pero igualmente para impulsar procesos autorreflexivos a lo largo de la formación de las y los futuros docentes veracruzanos.

Roberto Hernández Vásquez y Laura Selene Mateos Cortés, por su parte, aportan en su artículo “Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca” resultados de un estudio etnográfico-colaborativo sobre la ENBIO, una escuela normal creada explícitamente bajo un enfoque intercultural y plurilingüe. Los autores analizan las trayectorias universitarias así como las transformaciones identitarias que observan en las y los estudiantes indígenas en sus procesos de profesionalización docente. Logran identificar cómo la ENBIO procura romper con el legado eurocéntrico de la formación docente, sobre todo preparando a jóvenes originarias/os de comunidades indígenas para la revalorización cultural y lingüística como herramientas de su futura práctica docente. En la interpretación de Hernández Vásquez y Mateos Cortés, los estudiantes de esta escuela normal se van convirtiendo así en “agentes comunitarios interculturales” que protagonizarán los esfuerzos de descolonización en su futuro quehacer docente frente a grupo.

Aparte de las instituciones dedicadas a la formación docente, en las últimas dos décadas han ido surgiendo nuevas instituciones de educación superior que procuran conjugar dos objetivos: por un lado, ampliar y democratizar el acceso de jóvenes hasta ahora excluidas/os de la formación universitaria mediante la creación de nuevas universidades cercanas al medio rural e indígena; por otro lado, ofrecer carreras más allá de la docencia que sean pertinentes y relevantes para los contextos rurales y comunitarios de origen de estas/os jóvenes. Para poder conjugar e integrar ambos mandatos, el de cobertura y el de pertinencia, estas nuevas *universidades interculturales* (UI) requieren de programas educativos y planes de estudio interculturalizados, diversificados y que incorporen los saberes comunitarios y las lenguas originarias en los procesos universitarios de enseñanza-aprendizaje.

Para este monográfico contamos en primer lugar con un estudio empírico que se enfoca en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), una de las UI públicas pioneras, “oficiales”, creadas en 2003 por convenio entre el gobierno federal y el gobierno del estado de Chiapas. En su artículo “Saber y vinculación comunitaria: construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural”, Ángel Horacio Gómez Escobar y Antonio de Jesús Nájera Castellanos aportan reflexiones críticas sobre cómo se articulan las funciones sustantivas en los ejes medulares y transversales del currículo intercultural, y se enfocan particularmente en la vinculación comunitaria, una de las “señas de identidad” de las UI. Como ilustran los datos aportados de la UNICH, solamente una formación intercultural decolonial puede sostener una vinculación entre comunidad y universidad que se base en un diálogo de saberes como apuesta político-educativa. Los autores identifican como aspectos-clave para una vinculación comunitaria decolonial crítica la dialoguicidad y reciprocidad tanto en la planificación didáctica como en el acompañamiento y la retroalimentación dialógica entre los actores estudiantiles, docentes y comunitarios, para así generar sus propios “proyectos de vida”.

Pasemos a otra experiencia de interculturalización curricular universitaria, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). A diferencia de las UI gubernamentales, esta se crea en 2005 en el seno de una universidad pública preexistente, la Universidad Veracruzana, para atender con programas interculturales a estudiantes en sus propias regiones de origen. Cuauhtémoc Jiménez Moyo, en su artículo “Veredas de montaña: educación superior intercultural, pueblos indígenas y empleo en Veracruz, México”, problematiza la relación entre el Estado nación mexicano, los mercados laborales capitalistas y las juventudes nahuas del centro de Veracruz. Para ello, presenta los resultados de un estudio etnográfico llevado a cabo en la sede regional Grandes Montañas de la UVI, ubicada en la comunidad nahua de Tequila, sobre experiencias laborales de egresadas/os de dicha sede. El autor analiza y contrasta experiencias de egresadas/os con las de empleadores, e identifica un conjunto regional de actores que comparten “principios educativos y políticos afines a

la formación de la UVI” y que generan oportunidades y nichos de empleo para sus egresadas/os. Jiménez Moyo rechaza una simple dicotomización de la relación entre pueblos originarios y mercado laboral capitalista, ya que las alternativas sociales y comunitarias de empleo se van abriendo al interior de los mercados preestablecidos, gracias a competencias interculturales específicamente adquiridas por las/os jóvenes en su formación en la UVI y su inserción en redes actorales locales y regionales.

Nuestro monográfico cierra con una investigación generada en el seno del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. En su ensayo “Apuntes y reflexiones sobre la interculturalización del currículo y el racismo epistémico: el caso de la unidad de aprendizaje Psicología de la Interculturalidad de la Universidad de Guadalajara”, Adriana Elizabeth Morales Sánchez, José de Jesús Quintana Contrera, Noé Albino González Gallegos, Oscar Loreto Garibay, Leyna Priscila López Torres y Almeirim Isabel Acosta Bahena tematizan la persistencia del racismo epistémico en las instituciones de educación superior hegemónicas. Como estudio de caso, se centran en los logros y retos a los que se enfrentan quienes promueven el proceso de interculturalización curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología y concretamente de su unidad de aprendizaje Psicología de la Interculturalidad. Como ilustra su estudio, estos procesos de interculturalización únicamente se lograrán afianzar y profundizar si se diversifica la planta docente y se incluyen actores pertenecientes a los pueblos originarios, en este caso, al pueblo wixárika.

Como demuestran estas cinco contribuciones, las innovaciones curriculares que están ensayando y practicando tanto las instituciones de formación inicial docente como las universidades interculturales y algunas universidades convencionales aportan lecciones sumamente relevantes más allá de la misma institución de educación superior de la que proceden en cada caso. La capacidad de identificar y “diagnosticar” adecuadamente la composición diversa del propio estudiantado, la diversificación de la planta docente, la apertura del currículum académico a saberes de origen comunitario, la inclusión de las lenguas originarias

en los aprendizajes universitarios, el desarrollo de estrategias explícitas de vinculación con el medio y la generación de itinerarios metodológicos inductivos y contextualmente significativos son elementos clave de los procesos de interculturalización curricular aquí estudiados.

Con estas aportaciones conceptuales, metodológicas y empíricas esperamos, por tanto, contribuir a profundizar y problematizar el aún incipiente conocimiento sobre las transformaciones que están emprendiendo algunas instituciones aún pioneras en este ámbito de la interculturalización de la educación superior, un ámbito que constituye una “asignatura pendiente” para el conjunto de universidades latinoamericanas.

Gunther DIETZ

Wilfredo QUISPE HUAYHUA

Luis Gerardo GARCÍA CRUZ

REFERENCIAS

- Brito Rodríguez, S., Dietz, G., Basualto Porra, L., Comelin Fornés, A., Carvajal Castillo, M. y Quiroz Arriagada, F. (Eds.) (2024). *Interculturalizando la educación superior: claves y pistas para la construcción de instituciones inclusiva*. Editorial Aún Creemos En Los Sueños (Le Monde Diplomatique Edición Chilena).en https://www.lemondediplomatique.cl/IMG/pdf/interculturalizando_la_edu_superior.pdf
- Mateos Cortés, L. S. y Dietz, G. (2024). Universidades interculturales. En G. Dietz (Coord.), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: estado del conocimiento 2012-2021*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.-Ediciones Universidad Iberoamericana.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova* 6(2), pp. 41-65. <https://portal-derevistas.unsa.edu.ar/index.php/cisen/article/view/1082>

Herramientas teóricas para la atención a la diversidad en la formación inicial docente

Una discusión breve desde distintas disciplinas

Theoretical foundations for attending diversity in initial teacher training

A brief discussion from different disciplines

DOI: 10.32870/punto.v1i19.210

Olivia DAZA PADRÓN*

RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de indagar acerca de las herramientas teóricas más pertinentes para comprender la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes del nivel preescolar. Presenta una breve discusión desde tres disciplinas: la sociología, la pedagogía y la antropología. Enfatiza en la categoría *constelaciones hiperdiversas* para explorar sus aportes al tema de estudio, a partir de evidencias recuperadas en el trabajo de campo mediante entrevistas cualitativas. Por último, se reflexiona acerca de las características de la atención a la diversidad en la escuela normal.

Palabras clave: atención a la diversidad, escuela normal, formación de docentes de preescolar, categorías teóricas.

ABSTRACT

The purpose of this article is to investigate the most relevant theoretical tools to understand attention to diversity in the initial training of

* Profesora adscrita a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" en Xalapa, Veracruz. Maestra en Calidad de la Educación por la Universidad de las Américas, Puebla. Realiza estudios de doctorado en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga, España. odaza@msev.gob.mx; <https://orcid.org/0000-0002-3322-4225>.

preschool teachers. It presents a brief discussion from three disciplines: sociology, pedagogy and anthropology. It emphasizes the category of hyperdiverse constellations to explore its contributions to the topic of study, based on evidence recovered in field work through qualitative interviews. Finally, we reflect on the characteristics of attention to diversity in normal schools.

Keywords: *attention to diversity, Normal school, preschool teacher education, theoretical foundations.*

A MANERA DE INTRODUCCIÓN. ALGUNAS GENERALIDADES SOBRE LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL¹

Las instituciones de educación superior y, por ende, las formadoras de docentes enfrentan nuevos retos ante las condiciones de la sociedad actual, donde a la par de los avances científicos y tecnológicos sin precedentes prevalecen desigualdades sociales y económicas, y se observan fenómenos de gran impacto mundial como la pandemia de Covid-19, las migraciones masivas y el calentamiento global, entre otros.

En el caso de las escuelas normales en México, resulta significativo que en las últimas dos décadas estas han atravesado por distintas transformaciones para fortalecer su función sustantiva –la formación de maestros de educación básica– e integrar otras tareas, como son la investigación, la producción científica y la vinculación. En los últimos años hemos visto una serie de reformas (Arnaut, 2004) que han llevado a implementar nuevos planes y programas de estudio, el último de reciente creación en 2022.

Este artículo se deriva de una investigación doctoral que se sitúa en el ámbito de la formación inicial docente, en particular el caso de la Licen-

¹ Este artículo se ha desarrollado en el marco de la investigación para obtener el grado de doctora en Educación y Comunicación Social por la Universidad de Málaga, España, bajo un convenio con la Secretaría de Educación de Veracruz, México, dirigido a profesores de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

ciatura en Educación Preescolar (LEP, en lo sucesivo) en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENVECR, en lo sucesivo), que aborda como problema de investigación las prácticas pedagógicas de las docentes formadoras de la LEP y cómo atienden a la diversidad existente en los grupos de estudiantes normalistas, para comprender su relación con el desarrollo de las competencias profesionales de las futuras educadoras.

De manera específica, este artículo se dirige a las siguientes preguntas:

- ¿Qué herramientas teóricas son más pertinentes para comprender la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes del nivel preescolar?
- ¿Qué aporta la categoría constelaciones hiperdiversas al estudio de las prácticas pedagógicas y atención a la diversidad en la formación inicial de docentes de preescolar?
- ¿Qué características tiene la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes de educación preescolar?

La estructura del artículo comprende, en primer término, una presentación de las coordenadas de la investigación doctoral en curso, es decir, los objetivos y las preguntas de investigación y una breve descripción de la metodología empleada. Después, abordo generalidades de la formación inicial de docentes del nivel preescolar en las escuelas normales y una contextualización del espacio en donde se realizó la investigación.

En un tercer momento, presento algunas herramientas teóricas trabajadas por diferentes autores desde las disciplinas de la sociología, la pedagogía y la antropología que ofrecen un marco para el estudio de la atención a la diversidad, analizando sus aportes y límites a la formación inicial docente. En especial, reviso la noción de *constelaciones hiperdiversas* proveniente del campo de la antropología, la cual ilustro a partir de algunos de los resultados iniciales de la investigación doctoral.

Cierro mi trabajo con algunas reflexiones y conclusiones sobre la importancia de recurrir a categorías teóricas, como la de constelaciones hiperdiversas, entre otras, para analizar la atención a la diversidad en

escuelas normales y ciencias sociales, así como algunas consideraciones sobre la atención a la diversidad en el aula normalista.

ANTECEDENTES. EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL

A partir de una caracterización de la diversidad de los grupos de generaciones recientes de la LEP vistos como escenarios donde transcurren las interacciones pedagógicas, la investigación doctoral tuvo como objetivo principal analizar las prácticas pedagógicas de docentes formadoras² de la LEP (ciclo escolar 2021-2022) de la BENVOCR de Xalapa, Veracruz, en relación con la diversidad en las aulas, como contexto formativo para desarrollar las competencias profesionales de las futuras educadoras.

Entender cómo se da la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes del nivel preescolar representa una interrogante valiosa a la que subyace un análisis de las prácticas pedagógicas de las formadoras y el perfil de egreso del plan de estudios, ya que se espera que los futuros docentes de educación preescolar sean capaces de reconocer la diversidad en los grupos de niños y atenderla en forma pertinente.

Derivado de esta inquietud, también me propuse explorar los saberes docentes y estrategias que movilizan las formadoras en su práctica pedagógica para reconocer y atender la diversidad en las aulas de la LEP, así como comprender la forma en que la diversidad de las estudiantes se relaciona con las interacciones pedagógicas y cómo puede aprovecharse para enriquecer la formación inicial.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

La Licenciatura en Educación Preescolar se dirige a brindar las bases teóricas, pedagógicas y disciplinares para la formación de docentes que serán responsables de otorgar un servicio educativo a infantes de 4 a

2 Se usa el sustantivo femenino toda vez que las participantes en este caso fueron profesoras mujeres.

6 años en los jardines de niños públicos o particulares de México. Esta carrera profesional se imparte principalmente en escuelas normales públicas y particulares, en universidades pedagógicas, así como en universidades particulares. La duración de los estudios es de ocho semestres. Cuenta con una matrícula mayoritariamente femenina.

Este programa ha atravesado en las dos últimas décadas por varios procesos de reforma, que han dado como resultado los planes de estudio 1999, 2012, 2018 y, el más reciente, 2022. Este último, en particular, tiene la característica de haber sido producto de un proceso de codiseño, en el que los profesores normalistas han contribuido con sus saberes y experiencias a la creación de las mallas curriculares, así como de los programas educativos.

Cabe señalar que este nuevo plan de estudios tiene como uno de sus ejes la educación intercultural, que reconoce la importancia de los saberes de la comunidad, así como la diversidad de las y los estudiantes, y que promueve el aprendizaje en interdependencia con la comunidad (Anexo 03. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar, 2022).

LOS GRUPOS DE ESTUDIANTES DE LA LEP EN LA BENVECR

Empezaré señalando que la BENVECR es una institución formadora de docentes de carácter público, con una trayectoria de más de un siglo de existencia, situada en la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz. Actualmente, ofrece seis licenciaturas, así como tres programas de posgrado.³ Como establecí antes, en el caso particular que me ocupa me referiré solo a la formación en Educación Preescolar.

De manera habitual la LEP tiene 75 estudiantes por cohorte, los cuales se distribuyen en tres grupos: A, B y C. Cada uno se conforma por 25

3 Los programas de licenciatura que imparte son Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, Licenciatura en Inclusión Educativa. En cuanto al posgrado, ofrece la Especialidad en Matemática Educativa, Especialidad en Docencia Multigrado y la Maestría en Innovación en la Educación Básica.

integrantes, en su mayoría mujeres. Si bien, ocasionalmente se inscriben hombres. Este hecho que parece simplificar la diversidad grupal, al enfocarse con mayor precisión, permite descubrir una composición heterogénea determinada por la conjugación de distintas variables como son el tipo de bachillerato cursado,⁴ los contextos socioculturales y las regiones geográficas de procedencia o la pertenencia a diferentes grupos étnicos. De igual modo, otros aspectos que abonan a la diversidad son la edad, los estudios complementarios o formación superior previa o paralela a la formación docente, el estado civil, los roles sociales, las habilidades académicas y hábitos de estudio, entre otros.

Por otro lado, el surgimiento de la pandemia de Covid-19 puso de manifiesto la desigualdad en el acceso a la educación escolar en línea, ocasionada por la diversidad geográfica y cultural de la República mexicana, así como por las brechas económicas que prevalecen en distintos grupos poblacionales, lo cual resaltó la gran diversidad de condiciones de vida, de acceso a las tecnologías de la comunicación y estudio de los alumnos de todos los niveles educativos.

Estas características constituyen un panorama general de las formas que puede asumir la diversidad en el aula, observadas en mi experiencia como formadora de docentes. La investigación realizada condujo a corroborar algunas de estas, así como a identificar nuevas fuentes de diversidad.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas, opté por un enfoque de investigación de corte cualitativo-interpretativo, bajo un diseño de estudio de caso (Latorre *et al.*, 1996). La población se conformó por la planta docente de la LEP, de la cual se obtuvo una muestra de tipo no

4 En la convocatoria de ingreso 2023 para el estado de Veracruz (Convocatoria Ingreso a Normales 2023-2024, 2023) se señala que los aspirantes son las personas que estén por concluir o hayan concluido el nivel de educación media superior (bachillerato en cualquiera de sus áreas y modalidades). Tampoco especifica promedio mínimo ni edad.

probabilístico por conveniencia, integrada en un primer momento por tres profesoras de primer grado del plan de estudios 2018. Posteriormente, se incorporó una cuarta profesora.⁵ Los criterios de selección fueron *a)* ser docente con grupo de la LEP en la BENVECR y *b)* manifestar interés voluntario para colaborar en el estudio.

El plan original de recolección de datos se adaptó ante las restricciones generadas por la contingencia sanitaria derivada de la pandemia por Covid-19 en la institución seleccionada. A lo largo del ciclo escolar 2021-2022 se llevó a cabo la fase de trabajo de campo, con una duración de 10 meses, de septiembre de 2021 a julio de 2022.

Las técnicas de investigación empleadas fueron la entrevista a profundidad y la observación participante. Se efectuaron tres entrevistas virtuales mediante videollamadas en Zoom y cuatro entrevistas presenciales. El instrumento empleado fue un guion de entrevista semiestructurado.

En cuanto a las observaciones participantes, se llevaron a cabo tres de manera virtual, una por cada profesora y, posteriormente, otras cinco observaciones presenciales en las aulas de clase. En este caso se aplicó una guía de observación abierta, así como el diario de campo y una videofilmación.

En la siguiente tabla se muestran las categorías que se indagaron. Cabe mencionar que esta matriz se fue modificando en el transcurso de la investigación.

⁵ En la investigación doctoral se llevó a cabo el proceso de recolección de datos con profesoras que impartían cursos en el plan 2018. En la fase virtual participaron tres docentes, y en la fase presencial se integró otra maestra que fungía como pareja pedagógica, que es una modalidad docente en la cual dos profesores se hacen cargo de impartir un curso de manera conjunta.

Tabla 1. Matriz de categorías de indagación

Categoría	Subcategorías
1. Prácticas pedagógicas	Saberes docentes Interacciones pedagógicas Procesos organizadores, acciones y métodos Estrategias docentes
2. Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista	Diversidad del aula Constelaciones hiperdiversas Singularidad de los estudiantes
3. Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula	Incidentes críticos
4. Implicaciones del trabajo docente en el contexto de pandemia	Diversificación de estrategias docentes ante los ajustes por la pandemia
	Limitaciones para atender a la diversidad
5. Formación y actualización profesional	Acciones de actualización institucionales Acciones por iniciativa propia
6. Opinión y propuestas para atender la diversidad en el aula	Propuestas para la institución
	Propuestas para los docentes

Fuente: Elaboración propia.

El procesamiento y sistematización de los datos recabados comprendió transcripciones de entrevistas, registros descriptivos, elaboración de matrices y tablas, entre otros recursos. De este modo, conjunté un *corpus* para llevar a cabo las tareas de análisis, que tuvieron como eje central el análisis cualitativo por teorización (Mucchielli, 1996), apoyado en la codificación abierta y la pareación de patrones (Knobel y Lankshear, 2005).

ALGUNAS HERRAMIENTAS CATEGORIALES PARA ENTENDER RESULTADOS QUE SE HAN RECUPERADO HASTA EL MOMENTO EN LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL

A la luz de algunas herramientas teóricas me ha sido posible extraer sentido al cúmulo de datos obtenidos de los registros empíricos disponibles. El acercamiento a referentes provenientes de distintas disciplinas

como la sociología, la antropología y la pedagogía me han permitido tener una mejor comprensión del objeto de estudio.

El avance en el procesamiento de los datos ha conducido a generar resultados de algunas categorías de indagación, en particular “Prácticas pedagógicas”, con la subcategoría “Saberes docentes”, así como “Experiencias específicas de trabajo con la diversidad en el aula” y la subcategoría “Incidentes críticos”. En este texto me enfoco de manera específica en la categoría “Conformación del grupo y diversidad del aula normalista”, que se ha desagregado en tres subcategorías: diversidad del aula, constelaciones hiperdiversas y singularidad de los estudiantes.

Tabla 2. Categoría Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista

Categoría	Subcategorías	Definición
2. Conformación del grupo y diversidad en el aula normalista	Diversidad del aula	Cualidad de los grupos escolares que da cabida a la singularidad de todos los estudiantes, valorada como recurso que dinamiza las interacciones grupales en el proceso de formación docente.
	Constelaciones hiperdiversas	Composición heterogénea del grupo normalista, definida por distintas fuentes de diversidad como reflejo de la sociedad contemporánea (género, etnicidad, lengua, religión, etc.), que se ponen de manifiesto en los rasgos socioculturales y personales de sus integrantes y cómo se conectan entre sí (Dietz, 2016).
	Singularidad de los estudiantes	Circunstancia que identifica a cada alumno como único y distinto a los demás. Como perspectiva de atención a la diversidad, implica mirar a toda la persona, reconociéndola como única e irrepetible, superando la postura del déficit (Barrero y Rosero, 2018; Gimeno Sacristán, 1999).

Fuente: Elaboración propia.

Para efectos de este artículo, voy a referirme a nociones de corte sociológico, pedagógico y antropológico para obtener distintos lentes desde dónde mirar la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes de educación preescolar.

Mirada sociológica: diferencias a partir de parámetros

Para comprender la atención a la diversidad desde una mirada sociológica, retomo a Ramos Calderón (2012), quien analiza la diversidad al interior del sistema educativo apoyado en la teoría de sistemas de Luhmann. Se detiene en el significado del término *diversidad*, y considera que no hay un consenso al respecto, ya que tiene distintas acepciones. Destaca que la diversidad se refiere a los atributos cualitativos o cuantitativos que establecen una diferencia o desemejanza entre cosas. Tal diferencia “[...] alude a una distinción entre las personas o cosas a partir de una cualidad, accidente o determinación” (Ramos Calderón, 2012, p. 81). En ese sentido, sostiene que “[...] para indicar las diferencias es necesario utilizar parámetros, criterios, ciertas unidades de medida o categorías, en términos de cualidad y cantidad” (Ramos Calderón, 2012, p. 81).

Ramos Calderón (2012) plantea dos perspectivas para abordar la diversidad en la educación, la primera a nivel operativo, que comprende el aula y las escuelas, y la segunda a nivel de principios rectores del sistema educativo. El primer nivel que corresponde al aula se relaciona con la forma como los profesores aprecian la diversidad, ya sea como “[...] desigual encaje de los alumnos dentro de las normas disciplinarias y de trabajo escolar” (Ramos Calderón, 2012, p. 86), o bien como “[...] desigual rendimiento escolar ante los patrones de aprendizaje exigidos” (Ramos Calderón, 2012, p. 86), es decir, “cuando las exigencias curriculares no son culminadas por todos al unísono” (Ramos Calderón, 2012, p. 86).

Esta forma de enfocar la diversidad trae consigo una connotación evaluativa, pues como agrega Ramos Calderón (2012), “[...] cuando se habla de diversidad se está haciendo referencia a la que se construye en función de un aspecto que se desea describir y que parte de criterios,

leyes, conceptos y parámetros propios de un sistema social en cuestión [...]” (Ramos Calderón, 2012, p. 94). Esta postura rompe con el discurso pedagógico conocido que se expondrá en párrafos posteriores, ya que en forma implícita puede darse el uso de ciertas etiquetas o clasificaciones para colocar a los estudiantes según el atributo que se mida, aunque por otro lado, alude también a los necesarios diagnósticos que se realizan al inicio de cada ciclo o semestre, a fin de que los docentes cuenten con un conocimiento de partida sobre el estado o situación del grupo que les lleve a diseñar su intervención en forma pertinente y congruente con las características y necesidades de los estudiantes.

En el segundo nivel, el del sistema educativo, indica la presencia de tres principios: *a)* la universalidad de la educación más la prolongación de la etapa obligatoria que inciden en la diversidad de los centros escolares; *b)* la sensibilidad por la heterogeneidad cultural que rompe con formas monolíticas del universalismo cultural, y *c)* cómo hacer compatible la igualdad de todos ante la educación (Ramos Calderón, 2012). Estos principios se acercan a los discursos vigentes en torno a las políticas educativas sobre la atención a la diversidad, que convergen con otros autores que se revisan en el siguiente apartado, en donde abordo lo relativo a la mirada pedagógica, la cual aporta otros elementos.

Mirada pedagógica: la singularidad

Desde una posición pedagógica son múltiples los autores que han abordado la atención a la diversidad orientados al aprendizaje tanto en educación básica (Gimeno Sacristán, 1999; Lerner, 2007; Gómez Montes, 2005) como en educación superior (Paz Maldonado, 2018; Amaro *et al.*, 2014; Mas Torelló y Olmos Rueda, 2012; Bausela Herreras, 2002).

Para efectos de este texto recupero aquí algunos planteamientos de Lerner (2007), quien afirma que “[...] el sector social de origen no determina mecánicamente las posibilidades de aprendizaje de los chicos [...]” (p. 8). Este da a los docentes un punto de referencia para enfatizar en ciertas actividades; sin embargo, hay que evitar caer en prejuicios y

generalizaciones y entonces enfocar en el sujeto singular. Lerner (2007) lo refiere como *personas singulares* que están aprendiendo en las aulas, basándose en Charlot, epistemólogo y sociólogo que ha investigado acerca de la desigualdad social frente a la escuela y la relación de los alumnos con el saber. Lerner (2007) enfatiza en la necesidad de “aceptar que la diversidad en el aula es la regla y no la excepción, reconocer la singularidad de los sujetos en el interior de cada grupo social o cultural –sin legitimar prejuicios producto de generalizaciones mecánicas– [...]” (p. 9).

En relación con esto, Ferreiro (1995) considera que la escuela debe afrontar el reto y el desafío de la diversidad, lo que implica instrumentar didácticamente a los docentes para trabajar con la diversidad y transformarla en una ventaja pedagógica. Sin embargo, también señala que esto es complejo para las instituciones escolares, puesto que las escuelas del siglo xx en América Latina heredaron la tradición homogeneizadora del siglo xix que respondió a la tendencia de equiparar igualdad con homogeneidad.

Concluye Lerner (2007) en torno al ámbito de la educación básica que la escuela está obligada a preguntarse “[...] qué condiciones es necesario crear para que todas esas personas singulares –en cada una de las cuales se cruzan múltiples rasgos culturales, familiares, personales...– puedan efectivamente aprender” (p. 10).

En contraparte, Gimeno Sacristán (1999) considera que no todos los estudiantes aprenden igual ni al mismo tiempo ni logran los mismos alcances en sus competencias:

No es realista pensar que una institución como la educativa sea capaz de asumir la diversidad en su totalidad; por razones económicas, no es posible una escuela para las individualidades y para todas ellas. Por otro lado, poco es necesario. Precisamente, la escuela es el primer espacio vital público para los individuos donde la vida común obliga a restringir la contemplación de los rasgos individuales de los sujetos (s.p.).

Este planteamiento cuestiona las expectativas que subyacen en la atención a la diversidad, y llevan a reflexionar en torno a los límites y posibilidades en el quehacer de la escuela y de los docentes. Con base en estas ideas se puede considerar que un criterio razonable para la atención a la diversidad es la búsqueda de un equilibrio entre mirar a las singularidades y al grupo en su conjunto. De este modo, los profesores pueden planear una intervención más realista y viable, tanto quienes trabajan en educación básica como en educación superior. Asimismo, invita a analizar las particularidades para reconocer y atender a la diversidad en los procesos de formación inicial de docentes. En el siguiente apartado abordaré algunos referentes desde la antropología que agregan otros aspectos a este análisis.

Mirada antropológica: constelaciones hiperdiversas

Hernández Sánchez (2009) sostiene que “[...] la aportación más importante que la antropología puede hacer a la educación consiste, en términos generales, en aprender a aceptar las diferencias y valorarlas positivamente” (p. 82). Por lo tanto, en este apartado retomaré algunas nociones de esta disciplina que complementen las miradas sociológica y pedagógica sobre la atención a la diversidad.

Dietz (2014, 2016) realiza una reconstrucción histórica del surgimiento de los discursos sobre la diversidad, el multiculturalismo y la interculturalidad revisando su aparición en distintos contextos geográficos. Apunta que en entornos anglosajones (EEUU y Canadá), a partir de 1960 emergió el movimiento del multiculturalismo, que deriva de la lógica cromática, en la que se opone lo blanco con lo negro, posición muy marcada en Estados Unidos. Es un movimiento que solo logra separar las diferencias para reconocerlas.

Posteriormente, en las décadas de los 80 y 90 aparece en Francia y Latinoamérica la noción de interculturalidad, que implica interacción entre diferentes. “Así, tanto movimientos indígenas como movimientos afrodescendientes y muchos otros movimientos sociales comienzan des-

de los 90 aproximadamente a hablar de propuestas de interculturalidad, en el ámbito educativo, en el ámbito de la jurisprudencia, salud, etc.” (Dietz, 2016, p. 16). Sin embargo, se le critica por ser simplista, ya que todos son interculturales internamente y no solo entre grupos. Es decir, en una comunidad rural puede haber diferentes subculturas y no solo habría diferencia entre la ciudad y la comunidad, como grupos visiblemente distintos.

En la primera década del 2000, Vertovec (2007) acuñó el término *superdiversidad* para referirse a los patrones cambiantes de la migración en Reino Unido, en los que se advierten más países de origen y por tanto múltiples etnicidades, idiomas y religiones, además de cambios en la situación legal, diferentes experiencias laborales, entre otras variables que interactúan entre sí. En relación con esto, en algunos textos antropológicos se identifica la noción de *constelaciones hiperdiversas*, como se lee en la siguiente cita:

[...] en un aula de escuela primaria de cualquiera de las grandes metrópolis de hoy en día, donde hay 20 lenguas maternas, 5 confesiones religiosas, etcétera, no tiene mucho sentido hablar de lo inter, sino que sería más bien, de la diversidad interna que aportan estos actores, y por eso algunos teóricos proponen hablar menos de lo intercultural y más de las distintas fuentes de diversidad, a saber: de género, de etnicidad, de religión, de lengua, etc. y que esa diversidad se concatena en constelaciones como ellos la llaman ‘hiper-diversas’ (Dietz, 2016, p. 16).

Concluye Dietz (2016) que se requieren nuevas herramientas conceptuales para reflejar la diversidad en la sociedad contemporánea, y es posible agregar que, de igual modo, en las escuelas. De esta manera, las constelaciones hiperdiversas pueden aportar elementos para el estudio de la diversidad en los grupos de la LEP. Resulta interesante revisar qué se entiende por constelaciones. Vemos que son un “conjunto de estrellas

que, mediante trazos imaginarios, forman un dibujo que evoca una figura determinada” (Real Academia Española, s.f.). Para los astrónomos, las constelaciones sirven como puntos de referencia en el universo.

En un sentido metafórico, el término puede usarse para aludir a configuraciones significativas trasladables al aula de clases, ya que en ésta se presentan un conjunto de rasgos o características relacionadas con distintas fuentes de diversidad que aportan cada uno de los estudiantes. Estos rasgos pueden servir como punto de referencia al docente para guiar o adecuar las estrategias didácticas, tratando de atender a la diversidad en su conjunto y en la medida de lo posible a las singularidades.

EL ANÁLISIS DE RESULTADOS DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA

En este apartado me propongo exponer algunos resultados obtenidos a partir del procesamiento de las entrevistas virtuales, analizándolos desde las herramientas categoriales desarrolladas al inicio y dando énfasis a la aplicación de la noción de constelaciones hiperdiversas.

El guión de entrevista aplicado a las docentes participantes en la investigación incluyó preguntas para obtener información sobre la categoría “Conformación del grupo y la diversidad en el aula normalista”. Esta comprendía aspectos como matrícula, presencia de mujeres y hombres, tipo de bachillerato cursado, regiones geográficas de procedencia, pertenencia a algún grupo étnico, edad promedio, estudios complementarios, previos o paralelos a la formación docente, habilidades académicas o hábitos de estudio, talento particular o intereses específicos de los alumnos.

A continuación, presento un análisis descriptivo conforme a las distintas características indagadas. La docente entrevistada (Formadora A, entrevista, Xalapa, Veracruz, 6 de diciembre de 2021) proporcionó una serie de datos que permitieron obtener un panorama sobre las características del grupo I “A” Preescolar, que se detalla en las siguientes líneas.

La matrícula estaba integrada por 24 estudiantes, todas ellas mujeres. Como antecedentes escolares, había alumnas de telebachillerato que

provenían de localidades más lejanas en comparación con las demás estudiantes. En cuanto a procedencia geográfica, todas eran de Veracruz, 8 % foráneas, de lugares lejanos a la capital (límites con otros estados); las demás provenían de la capital y otras de comunidades de la región: Martínez de la Torre, Papantla, Coatepec, San Andrés. En el aspecto de edad y roles, señaló que la mayoría tenía una edad promedio. Una estudiante sobrepasaba los 25 años; no había mamás en el grupo y solo una estudiante trabajaba.

En cuanto a otros estudios, había una estudiante con una carrera de Contador Público concluida (la de mayor edad). La docente agregó: “Se observa que tiene interés en la carrera, que cuenta con apoyos para su formación. Es propositiva, participativa, tiene madurez, su forma de hablar, aporta tranquilidad al grupo” (Formadora A, entrevista, Xalapa, Veracruz, 6 de diciembre de 2021).

En el aspecto de habilidades para el estudio, expresó:

[...] quienes tuvieron mayor acceso a clases sincrónicas continuas, desarrollaron otros conocimientos y habilidades en el manejo de plataformas, a diferencia de quienes solo trabajaron por correo o que no tenían sesiones diarias de trabajo [...] Quienes han tenido la experiencia del trabajo virtual se muestran menos temerosas [...] en la cámara, a diferencia de quienes casi no tuvieron esa actividad (Formadora A, entrevista, Xalapa, Veracruz, 6 de diciembre de 2021).

Otros datos que aportó la profesora, fueron en torno a su percepción sobre el desempeño del grupo.

[...] al parecer la forma de integración de los grupos, hizo que en este A, se concentraran las alumnas de mayor puntaje de la prueba de ingreso. Que nota un buen desempeño en general de las estudiantes, que están pendientes

de las observaciones y necesitan aprobación del docente. Buena calidad de los trabajos. No han tenido mayor problema para llevar a cabo las tareas y entender los temas y contenidos del curso (Formadora A, entrevista, Xalapa, Veracruz, 6 de diciembre de 2021).

Cabe señalar que la profesora refirió que recabó esta información al inicio del semestre mediante un instrumento denominado Fichas de diagnóstico. En el siguiente esquema presento una representación gráfica de la conformación del grupo, enfocándolo como constelación hiperdiversa.

Figura 1. Diagrama ilustrativo de la categoría de constelación hiperdiversa en el caso del Grupo I "A" Preescolar



Fuente: Elaboración propia.

Retomando los aportes desde la mirada de la sociología, se observa que en el grupo es posible reconocer algunas diferencias a partir de parámetros como la procedencia, con los porcentajes de estudiantes foráneas y locales, así como la estimación de estudiantes solteras. Otro aspecto a comentar son las diferencias en cuanto a las habilidades digitales que desarrollaron las alumnas durante la pandemia. Es decir, las diferencias presentes en las estudiantes en estos atributos dan forma a la diversidad de este grupo.

Desde la mirada pedagógica, podemos enfocar las singularidades, que pueden demandar del docente acciones pertinentes a sus conocimientos y experiencia. Ejemplo de ello es el caso de la estudiante con estudios concluidos de contabilidad y una edad superior al promedio, o bien, la estudiante que trabajaba, quien es probable que requiera ciertas condiciones que apoyen a su aprendizaje.

CONCLUSIONES

En torno a las herramientas teóricas más pertinentes para analizar las prácticas pedagógicas de las docentes formadoras de la LEP, en relación con la atención a la diversidad, puedo decir que los fundamentos teóricos consultados ofrecen un punto de partida para acercarse al tema de estudio. Al mismo tiempo, son una herramienta que posibilita comprender e interpretar los datos en la etapa de análisis, que trascienda al sentido común de quien investiga. También considero que los referentes teóricos no son un marco rígido que detenten una verdad incuestionable, sino más bien una base para mirar y comprender los fenómenos de interés.

En este objeto de estudio se entrecruzan elementos de distintas disciplinas como la sociología, la pedagogía y la antropología; por lo tanto, adoptar un abordaje interdisciplinario permite apreciar diversas aristas del mismo. Desde los referentes sociológicos expuestos surge la reflexión en torno a cómo reconocer a partir de criterios definidos las diferencias entre los estudiantes, que es el primer paso para atender la diversidad, conocer quienes son los alumnos, sus características y necesidades.

A su vez, los planteamientos recuperados desde la pedagogía nos hacen mirar que la diversidad es una constante en cualquier aula de clases, independientemente del nivel educativo que se trate, así como que la atención a la diversidad requiere buscar las condiciones didácticas para que todos los estudiantes desde su singularidad puedan aprender; es decir, el énfasis va hacia los aprendizajes o competencias que se busca favorecer. Por otra parte, es necesario para los docentes lograr un balance entre atender lo individual sin desatender lo grupal.

En particular, la noción de constelaciones hiperdiversas recuperada desde la antropología es una herramienta útil para reconocer la complejidad de la conformación de un grupo de estudiantes. Ayuda a identificar las fuentes de diversidad que le dan un matiz específico a las interacciones pedagógicas que surjan en ese grupo durante los procesos de formación de docentes.

En ese sentido, finalizo con una reflexión acerca del docente que se pretende formar en una escuela normal de la época actual, en donde los grupos son cada vez más diversos. Es importante mencionar que la atención a la diversidad en la formación de docentes tiene otras particularidades que la distinguen de su aplicación en educación básica.

Los estudiantes normalistas también se desempeñan como profesores cuando acuden a sus jornadas de práctica y perciben la realidad de los niños con quienes trabajan, en donde también se manifiesta la diversidad cognitiva, social, cultural, religiosa, familiar. Esas diferencias constituyen un recurso y un motivo de reflexión con los futuros docentes, orientados bajo el principio de mirar a la diversidad como un fenómeno complejo, que ofrece una oportunidad para propiciar estrategias colaborativas, basadas en un ambiente de respeto que aliente al desarrollo y aprendizaje de todo su alumnado.

REFERENCIAS

Amaro, M., Méndez, J. y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad.

- Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), pp. 199-216.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art10.pdf>
- Anexo 03 Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar (2022, 16 de agosto). Secretaría de Educación Pública. Consultada el 27 de mayo de 2024 en https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/orR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México: continuidad, reforma y cambio*. Serie Cuadernos de Discusión. No. 17. Secretaría de Educación Pública.
- Bausela Herreras, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), pp. 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56751267011.pdf>
- Barrero, A. M. y Rosero, A. L. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), pp. 39-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100039>
- Convocatoria de Ingreso a Normales 2023-2024 (2023, abril). Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave-Secretaría de Educación de Veracruz, Gobierno del Estado de Veracruz. Consultada el 27 e mayo de 2024 en <https://www.sev.gob.mx/educacion-normal/wp-content/uploads/2023/04/CONVOCATORIA-INGRESO-A-NORMALES-2023-2024.pdf>
- Dietz, G. (2014). La antropología latinoamericana ante los desafíos de la diversidad. Un análisis a la educación intercultural: desafíos teóricos y prácticos. *Am. Revista de Pedagogía en Música*, 2(2), pp. 17-42. <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/59da17d1-b577-4496-b1b9-a6bd76245612/content>
- . (2016). La diversidad cultural entre región, nación y diáspora: paradojas y desafíos. Conferencia Magistral. En M. E. Martínez, S. E. Mota, J.I. Rosas y G.A. Mejía (Coords.), *10º Encuentro de Especialistas de la Región Norte de Jalisco y Sur de Zacatecas* (pp. 13-37). Centro Universitario del Norte-Prometeo.

- Ferreiro, E. (1995). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista de Ciencias Sociales*, (2), pp. 21-36. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1362>
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, (81-82). Consultada el 27 de mayo de 2024 en https://altascapacidades.es/insti-internacional/PDF/la_construccion_del_discurso.pdf
- Gómez Montes, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, (28), pp. 199-214. <http://hdl.handle.net/10017/5140>
- Hernández Sánchez, C. (2009). La perspectiva antropológica de la diversidad cultural en Educación. En T. Aguado Odina y M. del Olmo (Eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 69-90). Centro de Estudios Ramón Areces.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2005). *Maneras de ver. El análisis de datos en la investigación cualitativa*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 28(4), pp. 6-17. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf
- La Torre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Mas Torelló, O. y Olmos Rueda, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 159-174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/228>
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Síntesis.
- Paz Maldonado, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE. Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), pp. 67-82. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108

- Real Academia Española (s.f.). Constelación. En *Diccionario de la Lengua Española*, 23.^a ed. [versión 23.7 en línea]. Consultado el 21 de febrero de 2024 en <https://dle.rae.es/constelación?m=form>
- Ramos Calderón, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), pp. 76-96. <https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), pp. 125-139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Daza Padrón, O. (2024). Herramientas teóricas para la atención a la diversidad en la formación inicial docente. Una discusión breve desde distintas disciplinas. *Punto Cunorte*, 10(19), pp. 13-34. <https://doi.org/10.32870/punto.vii19.210>

Fecha de recepción: 5 de marzo de 2024

Fecha de aceptación: 30 de abril de 2024

Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca

Towards the decolonization of teacher education at the Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca

DOI: 10.32870/punto.vi19.205

Roberto HERNÁNDEZ VÁSQUEZ*

Laura Selene MATEOS-CORTÉS**

RESUMEN

El artículo analiza la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, cuyo modelo educativo conjuga el enfoque intercultural con prácticas de la vida cotidiana, y apuesta por la formación de profesionistas indígenas que revolucionen el quehacer pedagógico. En sus hallazgos este estudio etnográfico-colaborativo muestra cómo la institución prepara a jóvenes para la revalorización cultural y lingüística. Estos sujetos se convierten en agentes comunitarios interculturales que se suman a la lucha por la descolonización.

Palabras clave: diversidad cultural, educación intercultural, identidad, educación comunitaria, competencias del docente.

ABSTRACT

The article analyzes teacher training at the Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. The educational model of the institution combines the intercultural approach with everyday practices, thus

*Universidad Veracruzana, México. Maestro en Acción Social en Contextos Globales por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. robberhernandez23@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9500-8288>

**Universidad Veracruzana, México. Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada, España. imateos@uv.mx; <https://orcid.org/0000-0002-1093-4654>

aiming to train indigenous professionals who revolutionize pedagogical practices. In its findings, this ethnographic-collaborative study shows how the teacher training center prepares young people for cultural and linguistic revival. These individuals become intercultural community brokers who join the struggle for decolonization.

Keywords: *cultural diversity, intercultural education, identity, community education, teacher qualifications*

INTRODUCCIÓN

En México, la educación ha sido tema de incesantes debates a lo largo de las décadas. Tras el paso de los años, aún no se han presentado propuestas claras y convincentes. Esta compleja discusión se intensifica cuando se aborda el tema de la educación indígena. Estamos de acuerdo con Briseño-Roa (2013) en que “la educación dirigida a la población indígena ha sufrido transformaciones en su nombre, pero no en su intención” (p. 29). Entre las propuestas, acciones y proyectos educativos existen las que hacen énfasis en potenciar las prácticas y los saberes que emergen al interior de las comunidades indígenas, abriendo así la posibilidad de desarrollar modelos educativos que se ajusten y respeten los estilos de vida propios los pueblos originarios. Estas son cercanas a las dinámicas comunitarias, ya que fomentan su autodeterminación y empoderamiento.

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) es un proyecto educativo que intenta recuperar la cosmovisión y los saberes de los pueblos originarios bajo el paraguas de la comunalidad; fue creada en el 2000 a base de luchas etnopolíticas del “magisterio al gobierno del Estado para formar en ella a los docentes que atendieran las escuelas primarias y preescolares indígenas en el Estado de Oaxaca” (Maldonado Alvarado, 2020, p. 1). Se trazó el objetivo de forjar a profesionales en y para la educación con base en acciones pedagógicas alternativas, con el

fin de desarrollar una educación bilingüe e intercultural que respondiera a las necesidades del entorno.

Así, la Normal como institución de educación superior, buscó fomentar el “rescate de las identidades, la recuperación de la cultura, la lengua, el fortalecimiento de los saberes comunitarios en la formación de docentes indígenas [,] y tiene a la comunalidad como principio rector del modelo de formación institucional” (Reyes Sanabria y Vásquez Romero, 2008, p. 1). De este modo, aunque la malla curricular esté sustentada en los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el quehacer cotidiano está encaminado hacia la construcción de una educación dialógica-intercultural que fundamenta su acción en las matrices culturales de los sujetos que la conforman.

En efecto, las prácticas educativas, tuteladas desde la comunalidad (Reyes Sanabria y Vásquez Romero, 2008; Briseño Maas, 2011; Maldonado Alvarado, 2010; Guadalupe Sánchez, 2015; Espinosa, 2016), han desencadenado procesos de formación híbrida, compleja y profunda. A los planes de estudios emanados desde la SEP se les han incorporado las perspectivas educativas propias y populares generadas desde la intelectualidad indígena y las luchas etnopolíticas de las comunidades excluidas, lo cual pretende que los estudiantes aprendan a ubicarse cultural y epistémicamente en el cosmos y, a su vez, valoren la diversidad cultural y lingüística, tejiendo “relaciones con personas de otras culturas y [que] tengan solidez en su formación cultural, a la par de promover el diálogo entre culturas” (Maldonado Alvarado y Maldonado Ramírez, 2018, p. 2).

La ENBIO se enfoca en jóvenes provenientes de las comunidades indígenas. Entre ellos encontramos a jóvenes mixtecos, zapotecos, mixes, chinantecos y huaves, principalmente, y en menor escala, a amuzgos, cuicatecos, chatinos, ixcatecos, mazatecos, nahuas, triquis y zoques. No solo atiende a jóvenes de Oaxaca, sino de otros estados de la República mexicana. La plantilla docente está conformada por profesores pertenecientes a pueblos originarios. Los fundamentos epistemológicos de la Normal se remiten a la interculturalidad crítica y al diálogo de saberes, así como al plurilingüismo en el quehacer pedagógico y el sentido

comunitario (SEP, 2021), en donde refieren a la problematización de las prácticas coloniales en las que descansan las jerarquías sociales y en los dispositivos de racialización, y al mismo tiempo, hacia las otras formas de construir conocimientos. El plurilingüismo se afianza en el quehacer pedagógico sustentado en los modos y espacios de interacción sociocultural de los actores, por lo que aglutina el ámbito pedagógico y social estableciendo vinculaciones con la diversidad lingüística del contexto.

Nuestro objetivo en este artículo es analizar las experiencias formativas de estudiantes y egresados de esta institución, y destacar cómo su tránsito por la Normal ha contribuido al reconocimiento y aprecio por su cultura, generando así un potencial descolonizador en la formación docente.

La ENBIO parte del supuesto de que seguimos colonizados por los discursos y las metáforas de la cultura occidental. La institución se traza dos objetivos centrales para la descolonización, entendiéndola como “un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser y conocer” (Maldonado-Torres, 2008, p. 66). El primer objetivo consiste en que el sujeto que está llevando a cabo el proceso de descolonización debe tener claridad acerca de este proceso, y el segundo objetivo abarca las técnicas a las que se recurre para la descolonización, cómo realizan este proceso.

La comunalidad¹ constituye la base epistémica para transitar hacia los horizontes utópicos de descolonización. Este ejercicio le ayuda a las prácticas educativas a distanciarse de los procesos coloniales de la escuela moderna convencional, de las prácticas etnocidas y de las matrices ontologicidas-epistemicidas, secuelas de la colonialidad-modernidad. Además, con ella abona a los procesos de trascendencia del “eurocentrismo, pero también [de] la razón occidental helenocéntrica desde su constitución filosófica” (Sánchez-Antonio, 2022, p. 6), episte-

1 La comunalidad es entendida como el modo de vida de los pueblos pertenecientes a la civilización mesoamericana, la cual consta de cuatro elementos principales que sustentan la vida comunitaria: el poder, el trabajo, el disfrute y el territorio comunal (Maldonado Alvarado, 2010).

mológica y metodológica. Sin embargo, el proceso de descolonización no solo implica un alejamiento crítico y reflexivo de las ideologías, discursos y prácticas etnocéntricas, sino también abarca la adopción de propuestas concretas que favorezcan el diálogo intercultural y la construcción de vínculos interculturales en la comunidad escolar.

METODOLOGÍA

Los datos analizados a continuación proceden de la investigación doctoral “Identificaciones en la educación intercultural: una mirada desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca”, realizada en el Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana (UV), reconocido por el Sistema Nacional de Posgrados del Conahcyt y en el marco del proyecto de investigación “Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico” / “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”.² La investigación se llevó a cabo utilizando la metodología cualitativa con un enfoque de etnografía colaborativa (Arribas-Lozano *et al.*, 2020; Dietz y Mateos, 2020). Este enfoque nos permitió la recopilación de “datos descriptivos: las propias palabras de las personas, tanto habladas como escritas, así como su conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 7). Recurrimos a la etnografía colaborativa porque permite visibilizar el compromiso del investigador con el entorno, los actores y la responsabilidad de los sujetos con la investigación, pero sobre todo, la construcción conjunta y colaborativa del conocimiento.

Para la construcción de los datos aplicamos “entrevistas semiestructuradas” (Flick, 2004) y talleres *intersaberes* (Dietz y Mateos, 2020). Como técnicas complementarias utilizamos la observación participante y el diario de campo. A través de la *triangulación* (Majewska, 2020) de estos métodos se establecieron diálogos constantes entre “los decires y

2 Proyecto dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), codirigido por Judith Pérez-Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) y Gunther Dietz (UV) y patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

los haceres” (Mateos-Cortés *et al.*, 2020), acción que permitió complejizar y profundizar el análisis y la interpretación de los datos.

En la selección de la muestra se utilizó un enfoque intencionado teórico (Monje Álvarez, 2011). De esta manera, se eligieron colaboradores entre estudiantes y egresados que se autoidentifican como indígenas y que hablan alguna lengua originaria. En total se incluyeron ocho estudiantes (cuatro hombres y cuatro mujeres) y siete egresados (cuatro mujeres y tres hombres). Por cuestiones éticas, hemos usado seudónimos para proteger la identidad de los participantes del estudio.

Tabla 1. Estudiantes y egresados participantes

Institución	Carrera	Semestre	Participantes	Lenguas
Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (enbio)	Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe	Tercero	Martín, Max, Gis, Rubí, Luna	Huave, mixteco, zapoteco y chinanteco
		Quinto	Alex, Toño	Zapoteco
		Octavo	Rosa Isela	Zapoteco
		Egresados (as)	Michel, Nadia, Ángel, Betty	Zapoteco
			Juan	Zoque
			Raúl	Chatino
			Magali	Mixe

Fuente: Elaboración propia.

En seguida, se obtuvo el consentimiento informado, mismo que permitió la realización de las entrevistas y la participación en los talleres, lo cual incluía la captura de imagen, audio y la publicación de resultados. El trabajo de campo se realizó entre 2020 y 2022. Es importante destacar que, durante los primeros 24 meses, fuertemente afectados por la pandemia por Covid-19, se prepararon los trabajos de campo previstos;

se elaboraron, pilotearon y revisaron las guías de entrevista. Además, debido a las medidas de confinamiento, las entrevistas se llevaron a cabo virtualmente a través del software Zoom.

El taller “Vivencias y experiencias en nuestra formación universitaria” se realizó de manera presencial. Este se utilizó para la validación y triangulación de información (Majewska, 2020). Al mismo tiempo, ayudó a obtener una visión más amplia del estudio, así como a trabajar de manera colaborativa-dialógica en convivencia e intercambio interactoral.

Para el análisis de los datos, se utilizó la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), apoyada por el software ATLAS.ti 7. Las categorías que utilizamos para la construcción de este artículo están relacionadas con experiencias escolares previas a su ingreso a la Normal, experiencias educativas en la ENBIO, sus percepciones sobre los estudios universitarios y las transformaciones que viven en su paso por la institución.

RETRATOS EN CONTEXTO: PERFILES DE LOS COLABORADORES

Los estudiantes y egresados que han participado en el estudio se caracterizan por ser provenientes de diversas comunidades indígenas de Oaxaca y ser hablantes activos de sus respectivas lenguas maternas, tal como narra Michel: “Todo el tiempo nosotros nos comunicamos en zapoteco [...]. Cuando mis papás tienen tiempo nos reunimos y platicamos; a veces organizamos pequeños convivios [...]. Diría un amigo, reímos, cantamos y lloramos en zapoteco” (Entrevista a Michel, ENBIO, 15 de junio de 2021).

La escolaridad de sus padres ronda entre tercero y cuarto grados de primaria. Para ellos, que son albañiles, campesinos, artesanos, ganaderos, amas de casa, entre otros, la escuela no fue un eje rector de su mundo de vida, así que los colaboradores del estudio son los primeros en acceder a la educación superior, como narra Ángel:

De la familia yo soy el único que quiso estudiar. Mis hermanos solamente terminaron la primaria. Para ellos eso también impacta en lo económico, porque somos tres,

connmigo cuatro [...]. La decisión que ellos tomaron de no seguir estudiando y dedicarse a trabajar, a hacer un oficio” (Entrevista a Ángel, ENBIO, 24 de junio de 2021).

Al no existir instituciones educativas suficientes en sus comunidades, algunos jóvenes se vieron obligados a acercarse a las cabeceras municipales o a los sitios conurbados. Asistieron a escuelas convencionales, castellanizadoras y monolingües. En estas han registrado, en su mayoría, experiencias de discriminación, racismo, exclusión cultural y lingüística, como señala Nadia:

En la secundaria, cuando una maestra nos preguntó qué queríamos estudiar cuando termináramos el bachillerato, dije: ‘Yo quiero ser maestra [...]’. Nunca fui la mejor alumna, siempre la intermedia [...], y la maestra se empezó a reír, y me dice: ‘¿Tú vas a ser maestra? No. Tú naciste para quedarte a hacer tortillas’ (Entrevista a Nadia, ENBIO, 16 de noviembre del 2022).

Es importante resaltar que separarse de los padres de familia y de la comunidad hizo que estos jóvenes desde temprana edad fueran responsables de sí mismos, experiencia que forjó una conducta resiliente y de adaptación cuyo impacto se refleja en la adopción de acciones y discursos diferentes a los que habían construido en sus comunidades.

Por otro lado, han podido acceder a la educación básica, medio superior y superior por el apoyo de sus padres, familiares, becas o a través de la realización de trabajos. Su ingreso a la ENBIO ha sido por vocación. La mayoría de ellos narra cómo desde pequeños han querido ser maestros(as), como señala Betty:

Desde chiquita, mi misión era llegar a ser una maestra y [...] cambiar la forma de pensar de los niños de las comunidades originarias, porque mi objetivo era ese: ser

maestra de los pueblos originarios, desde pequeña. Desde ahí comenzó a nacer ese sentimiento de involucrarme en acciones que tengan que ver con los estudiantes o con los alumnos de pueblos originarios (Entrevista a Betty, ENBIO, 12 de junio del 2021).

La ENBIO se muestra como un espacio educativo seguro para vivir su diversidad y diferencia cultural, libre de discriminación:

En la ENBIO, a nosotros, desde la perspectiva de Freire, se nos enseña a ver de manera horizontal y no esa verticalidad. Yo como profesor debo adaptarme al nivel de la comunidad, al nivel del lenguaje de los niños, al nivel del lenguaje de los pobladores de la comunidad. Independientemente de que nos pongamos un saco y una corbata, eso no implica que nosotros debemos ver desde una cúspide, de forma vertical hacia los pueblos (Entrevista a Jimmy, ENBIO, 10 de octubre del 2021).

LA FORMACIÓN CON ENFOQUE INTERCULTURAL: VISIÓN INSTITUCIONAL Y VOCES DE LOS COLABORADORES

La ENBIO como institución de carácter intercultural, cuya encomienda radica en el hecho de atender a los jóvenes provenientes de comunidades indígenas, intenta rastrear los elementos de la vida comunitaria para insertarlos al proceso de formación. Por ello, a partir del curriculum formal/oficial y del curriculum vivido/real (Espinosa, 2016) se construye uno nuevo que busca la gestión educativa desde los fundamentos interculturales. En este sentido, la escolarización o educación “formal” complementa la biografía de un sujeto situado, cuyo locus enunciativo (individual y colectivo) se forja en las relaciones comunitarias e interculturales. En este proceso constructivo los jóvenes son los autores materiales e intelectuales de sus propias subjetividades e identidades.

De este modo, comunidad y escuela son catalogadas como fuentes de formación complementaria y recíproca, en la cual las prácticas y los discursos comunitarios cobijan y dibujan la “nueva” gestión educativa intercultural. En efecto, desde el decreto filosófico de la ENBIO hasta los objetivos de cobertura y pertinencia educativa, enmarcados en la Ley General de Educación Superior promulgada en 2021, el quehacer pedagógico se ha “encaminado en romper esquemas y paradigmas educativos y académicos como institución de educación superior” (Montero-Guttenberg, 2021, p. 6) por medio de la pluriversalización epistémica y metodológica. Por lo tanto, la formación en la ENBIO no solo es pedagógica sino también ética-política, que abona a la lucha para la descolonización.

Así, desde un enfoque intercultural, interepistémico, interontológico e intertextual, la ENBIO descarta la idea de conocimientos globales-universales, la existencia de una “monocultura del conocimiento y el rigor del conocimiento” (Sousa Santos, 2017, p. 213), y aboga por los procesos diversos, interconectados y complementarios, cuyas fuentes epistemológicas son recreadas y actualizadas. Desde el fortalecimiento cultural hasta las estrategias didácticas se trabaja para la justicia cognitiva y se abre el escenario para “la ecología de saberes” (Sousa Santos, 2006). En este sentido, la institución es considerada

pionera en la formación inicial de docentes. La única Normal que tiene docentes hablantes de lenguas originarias y que dan talleres lingüísticos teóricos y prácticos es la Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca [...] somos pioneros en ese sentido porque ofrecemos una formación diferenciada, contextual y específica (Entrevista a Nacho, ENBIO, 27 de abril del 2021).

Las expresiones de Nacho refieren nuevamente a las directrices de la “interculturalidad crítica y el diálogo de saberes, el plurilingüismo en el quehacer pedagógico y el sentido comunitario” (SEP, 2021, p. 28) como elementos constitutivos y constituyentes de la práctica educativa y de

la formación intercultural. De estos sobresalen el lenguaje, el tiempo, el espacio y la forma en la construcción del conocimiento, es decir “el nacionalismo metodológico” (Kniffki, 2019, p. 130) que cobijó las prácticas pedagógicas de sumisión y exterminio sociocultural. Esto indica que los procesos formativos no han sido responsables y amigables con los estudiantes. Al respecto, Michel dice lo siguiente:

Fue una imposición, y la verdad [...] no perdí mi lengua ni mi cultura. No pudieron o no logró la escuela desplazarlos completamente. Cursé un año de preescolar, y fue en ese momento que aprendí el español. Yo entré siendo monolingüe en zapoteco (Entrevista a Michel, ENBIO, 15 de junio del 2021).

Aunado a los procesos de imposición y castellanización, la ideología y política nacionalista de educación como sinónimo de desarrollo rompe con la formación comunitaria e intercultural de los sujetos. Así lo subraya Raúl:

El Estado siempre va a estar con esa mirada de [...] una educación para todos, para que seamos una misma nación, o que nos acepten como parte de la nación mexicana, la educación, pues, tiene que estar al nivel. Ellos tienen esa ideología de que la única manera de sacar adelante a nuestro pueblo es la educación, [de que] un pueblo educado es un pueblo que va a sobresalir (Entrevista a Raúl, ENBIO, 12 de junio del 2021).

Entre tanto, las prácticas de discriminación, exclusión cultural y lingüística son respaldadas desde un discurso político de Estado que subyace al etnocentrismo occidental, cuya misión es fundar sujetos y sociedades monológicas que respondan a los intereses mercantiles, de los cuales la escuela ha sido el instrumento al que se recurre frecuentemente.

No obstante, lo nacional-estatal como antesala de lo universal retorna a los procesos de abstracción epistémica y ontológica que impacta en la formación estudiantil. El diálogo de saberes retorna a las utopías que se dibujan discursivamente en los escenarios institucionales del Estado. Jimmy reflexiona sobre los desafíos que se viven en la transmisión de contenidos educativos nacionales:

No hay un diálogo entre los conocimientos de nuestros pueblos y los conocimientos universales. El lenguaje es muy abstracto. Lo que se maneja en los planes y programas, los temas son muy abstractos. La jerga léxica que se utiliza en los diversos campos de conocimientos que se transmiten o que se pretenden transmitir a partir de los planes y programas diseñados nacionalmente es muy difícil (Entrevista a Jimmy, ENBIO, 10 de octubre del 2021).

En efecto, cuando se añaden los procesos de exclusión y discriminación cultural a las prácticas monológicas y a los planes-programas de estudio centrados en la abstracción conceptual como fin último del conocimiento científico, quedan excluidas otras formas de construir conocimiento. En las instituciones escolares todavía encontramos dinámicas escolares que promueven el consumo y la reproducción de conocimientos descontextualizados e irrelevantes para la vida de estos jóvenes, ya que operan desde un enfoque a-histórico y descontextualizado.

La ENBIO rompe con algunas de estas prácticas, por ejemplo, a través del acompañamiento académico-docente, el fomento de las lenguas maternas y la cultura por medio de la vinculación entre los estudiantes y docentes, encuentros institucionales, procesos de enseñanza-aprendizaje colectivos para ejercitar la lectoescritura, acciones conjuntas en los trabajos y prácticas de campo, debates y círculos de lectura, investigaciones en y con las comunidades, tesis colectivas, etcétera. De este modo, en la ENBIO:

Nos están enseñando a hacer nuestros proyectos y nuestras planeaciones de manera integral como futuros maestros, pues ellos también ya lo están aplicando [...]. De un conocimiento se imparten muchas cosas, y que todos creemos ese conocimiento. Tanto el maestro como el alumno aportan para crearlo [...]. Sus estrategias me parecen muy buenas (Entrevista a Gis, ENBIO, 18 de noviembre del 2021).

La institución en su quehacer gestiona nuevas formas de relación, nuevas prácticas pedagógicas, así como miradas contextualizadoras, afianzadas en las críticas al sistema educativo y social, acciones que convergen en la capacidad de saber-conocer y de detectar los elementos y procesos de discriminación-exclusión. Dicho de otro modo, uno de los mayores logros de la ENBIO en temas de desigualdad social e invisibilización cultural es que los estudiantes saben y reconocen que son y han sido excluidos y discriminados por alguna práctica o ideología en su formación previa. Este hecho lo consideramos como una acción fundamental en la formación intercultural y en las luchas por la descolonización cultural que la Normal está cimentado en los jóvenes.

Las instituciones educativas que atienden a los jóvenes indígenas tienen la tarea de interculturalizar el quehacer pedagógico y la práctica educativa para sumarse a la deconstrucción de los espacios donde se producen y reproducen las relaciones de poder y las prácticas discriminatorias y, posteriormente, emprender acciones que forjen una agenda pedagógica más equitativa e igualitaria con la diversidad, una que trascienda las políticas de reconocimiento y busque acciones que permitan a los estudiantes valorar, resignificar y reproducir sus lenguas, prácticas, conocimientos y valores dentro y fuera de la universidad.

En este sentido, el reconocimiento constituye el primer eslabón para la descolonización; radica en el hecho de autoadscribirse como indígena

y, como complemento, la afirmación³ de que estos son discriminados por ser diferentes y diversos, para después promulgar acciones y metáforas que reinventen el quehacer pedagógico de la universidad. Así lo entiende la ENBIO como formadora de docentes y como institución destinada a la población indígena y a los estudiantes como sujetos que han transformado sus mentalidades y hábitos frente a los procesos de discriminación y exclusión cultural. En su paso por esta institución, las y los estudiantes se percatan de ello, como Rubí indica:

[En la ENBIO] está cambiando mi mentalidad, porque antes yo era muy así de que no me importaban tanto las cosas de la comunidad, pero ya viéndolo desde otro contexto ya es muy diferente. La Normal, pues, me ha ayudado a eso, a querer mi cultura y mi lengua (Entrevista a Rubí, ENBIO, 16 de noviembre del 2022).

LA ENBIO COMO SUJETO COLECTIVO DE TRANSFORMACIÓN

Como puede observarse, la Normal ha servido como lente para examinar la realidad en perspectiva contextual e intertextual. Esta mirada inicia con la reflexión de la trayectoria histórica en la educación básica, luego se traslada al ámbito de la universidad en la que estudian y, finalmente, se profundiza en el análisis de escenarios más amplios, sus comunidades de origen y las relaciones interculturales que emergen en su interior. En estos escenarios los estudiantes trascienden el reconocimiento crítico y emprenden acciones para interculturalizar las relaciones socioculturales en la ENBIO y en las comunidades donde se encuentran. Por lo tanto, se cumplen dos principios epistemológicos planteados por la lucha por la descolonización y las matrices interculturales, la del reconocimiento y la

3 El hecho de reconocer y afirmar que son discriminados por ser diferentes no significa que se acepte dicha práctica, por lo que –más allá de la negatividad de las prácticas– se expande la afirmación, es decir, se afirma que la diferencia forma parte del cosmos que nos rodea para después emprender acciones emancipadoras que contrarresten el racismo y la discriminación.

aceptación de la diversidad cultural del cosmos y la relación complementaria y recíproca entre las culturas.

Dichos principios permiten entrever la capacidad de agenciamiento y de resiliencia individual y colectiva que los estudiantes de la ENBIO construyen respecto a su cultura de origen y a las adversidades a las que se enfrentan por ser diferentes. De este modo, de una afirmación cultural etnocéntrica, predominada en y por la escuela, se construye una intercultural pluricéntrica, donde la simultaneidad espacio-temporal de la vida cotidiana y de las culturas locales posibilita la emergencia de las relaciones recíprocas y complementarias en la formación de los estudiantes y donde las prácticas discriminatorias son los principios para emprender los viajes interculturales y descolonizadores desde los mundos de vida.

Entre tanto, los capitales culturales o elementos de identificación cultural son resignificados y reaprehendidos dentro y fuera de la universidad como activos subyacentes a la vida cotidiana de los estudiantes que se construyen en los procesos de socialización. Así, para los jóvenes participantes de esta investigación la lengua materna es considerada un elemento fundamental de la vida comunitaria. La perciben como una ventana por la cual se puede observar, leer y habitar el cosmos. Es un elemento prioritario en y para la formación del sujeto, al grado de que los trabajos académicos y las tesis tienen que ser escritos en español y en la lengua materna.

De este modo, los estudiantes y egresados reconceptualizan y resignifican sus lenguas, que son revaloradas y redescubiertas como elemento para la apropiación identitaria y cultural. Sucede lo mismo con la vestimenta, la gastronomía, los conocimientos, los valores, etcétera. En síntesis, se ha generado una nueva forma de concebir a sus comunidades y a la forma de vida que en ellas existen. Al respecto, Rubí indica: “En la comunidad no valoramos la lengua, no valoramos nuestra vestimenta. En mi pueblo ya se perdió eso de la vestimenta” (Entrevista a Rubí, ENBIO, 16 de noviembre del 2022).

Sin embargo, su estancia en la ENBIO le permitió revalorar elementos culturales de su comunidad. La ENBIO como institución intercultural

destinada a los jóvenes provenientes de comunidades indígenas es determinante para el desarrollo como profesionistas y como miembros de un pueblo indígena. Es decir, el “proyecto educativo” y el quehacer pedagógico son fundamentales en la formación práctica y discursiva de estos jóvenes. No obstante, las investigaciones, los trabajos académicos (individuales y colectivos), las prácticas profesionales y las dinámicas áulicas son las acciones que resaltan y abonan en el proceso de resignificación cultural. A partir de dichos ejercicios, los estudiantes reconocen la importancia de sus mundos de vida, pero también de la universidad como un campo de disputa que deconstruye el entorno y la imagen de sí mismo en relación con los otros.

Enfatizan la deconstrucción porque la consideran como epifenómeno de las acciones pedagógicas que permiten debatir la función social de las universidades y de la educación superior. Además, les permite abrirse al análisis crítico de las experiencias y trayectorias escolares como transformaciones que son, a la vez, transculturales, transepistémicas y transontológicas y que se matizan en saberes-haceres híbridos. Este hecho permite acentuar el análisis en las prácticas y los discursos educativos que pregonan un quehacer colectivo, multisituado, interactoral e intercultural.

Entre tanto, el hacer y construir comunidad dentro de la ENBIO permite que los estudiantes y egresados entretejan sus redes culturales con los otros. Sus saberes-haceres y prácticas culturales son complementadas y retroalimentadas por el tecnicismo académico. En ese sentido, hablar en público, tener la capacidad de mostrar sensibilidad y flexibilidad con los otros, contextualizar la didáctica al entorno, ser éticos en el proceso formativo, saber hablar la lengua materna, etcétera, son prácticas que hacen posible la deconstrucción cultural y profesional que viven. Al respecto, Magali reflexiona:

Con que sepan que vienes de la ENBIO ese ya es como un filtro, o sea ya la ENBIO hizo todos los filtros ¿no? De que hablas una lengua, de que sabes hacer materiales didác-

ticos, de que puedes trabajar en una comunidad, de que has ido a prácticas [...], y que además tienes fortalecido este ser comunitario; entonces es así como en automático (Entrevista a Magali, ENBIO, 10 de abril del 2021).

La ENBIO como institución formadora de profesionistas interculturales tiene un impacto en las trayectorias y experiencias de sus estudiantes y egresados. Lo anterior significa que los jóvenes indígenas en su paso por la ENBIO deconstruyen sus saberes-haceres-decires y sus matrices axiológicas. Dichos procesos no significan transplantes culturales, más bien se trata de deconstrucciones *sentipensadas* y necesarias para forjar agendas interculturales en el quehacer educativo y en la vida cotidiana individual y colectiva.

Por lo anterior, las políticas y los modelos educativos, así como el tipo de institución de educación superior por las que transitan los jóvenes indígenas, determinan la formación profesional de los estudiantes y egresados. Por ello, el currículo, la permanencia escolar y las prácticas educativas deben analizarse en sus complejidades para colocar en tela de juicio el conflicto entre el hacer y el deber-hacer, entre la teoría y la práctica, entre la comunidad, la escuela y las relaciones interactorales.

Los estudiantes y egresados de la ENBIO se desempeñan como servidores comunitarios comprometidos. A diferencia del planteamiento gramsciano de intelectuales orgánicos y el de intelectuales indígenas (Sánchez, 2016), los servidores comunitarios son aquellos sujetos que están comprometidos con la vida cotidiana de su comunidad. Más allá de una capacidad intelectual dotada, adquirida o construida, ellos poseen elementos concretos de la vida comunitaria que son transformados no por su inteligencia racional sino por su ser-estar-hacer-sentir-pensar con el mundo que les rodea. Los servidores comunitarios luchan contra la abstracción conceptual y de vida sugerida y propuesta desde la racionalidad externa. No se piensan en relación con el Estado, ni por la lucha hegemónica o en correspondencia con el gobierno; más bien enfatizan florecer la vida comunitaria. Se piensan desde lo político para llegar a

construir una política en su dimensión equitativa. El servidor comunitario comprometido es el preámbulo para la construcción-configuración del sujeto intercultural orgánico.

Con el afán de formar servidores comunitarios comprometidos en y con sus comunidades, el quehacer de la ENBIO se finca en desarrollar capacidades de agenciamiento para que se diseñen políticas vinculadas con la justicia social y la vida intercultural de la comunidad. Por lo tanto, la función social de la Normal cobra relevancia, puesto que se aleja del modelo educativo tradicional de laceración cultural, lingüística, ontológica y epistémica. Lucha contra la “estructura triangular de la colonialidad; la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (Castro-Gómez, 2007, pp. 79), contra las relaciones verticales, de poder y de dominio entre las civilizaciones. Así, los jóvenes construyen nuevas y variadas posibilidades de ser-pensar-hacer-vivir-sentir fuera de los nacionalismos epistémicos, metodológicos y axiológicos.

La ENBIO trasciende los muros áulicos-nacionalistas para convertirse en un “laboratorio vivo” (Ruiz, 2019) y desde ahí luchar “contra la desigualdad y la sumisión que ese mismo Estado y sus aparatos, incluida la universidad, favorecen” (Martínez de la Escalera, 2019, p. 74). De esta manera, el proceso formativo de los estudiantes y egresados está centrado en lo experiencial, la cotidianidad, lo lingüístico y no desde el profesionalismo academicista occidentalizado.

Por ello, las trayectorias educativas se convierten en una experiencia deconstruida, continua y en movimiento, donde la subjetividad se fortalece a partir de los elementos de identificación étnica en diálogo constante con la diversidad y la alteridad cultural. Desde la exclusión y discriminación cultural como práctica habitual de las escuelas tradicionales, la ENBIO presenta un cambio hacia el reconocimiento de la diversidad como otredad trascendental que fortalece sus identidades. En ese sentido, los estudiantes y egresados de la ENBIO son servidores comunitarios comprometidos con la vida intercultural de sus pueblos. Desde sus lugares de enunciación, pregonan el establecimiento de “diálogos

interculturales con otras culturas del norte y sur global” (Sánchez-Antonio y Solórzano-Cruz, 2020, p. 8), diálogos en acción que posibilitan su deconstrucción integral, pero también la de la propia Normal.

Por lo anterior, reconocemos que el trabajo pedagógico-académico que la ENBIO realiza aboga por la gestión y formación de sujetos interculturales que se comprometan con la vida comunitaria. En ese sentido, a través de su modelo educativo y de los procesos de enseñanza, la Normal contribuye a detonar procesos de descolonización al reconocer la importancia de los saberes, las lenguas y las prácticas de sus estudiantes y de las comunidades a las que pertenecen, pero principalmente, al generar prácticas educativas críticas, propias y vinculadas a los contextos. Subrayamos también el esfuerzo que realiza curricularmente para revitalizar elementos culturales desde dinámicas colectivas-colaborativas, experiencias que parten de un escenario local y abordan crítica y reflexivamente el género, la cultura, la religión, la edad, las ideologías, etcétera. En ese sentido, Nadia señala:

Tengo que defender mi lengua, tengo que defender mi origen, mi pueblo, mi gente [...]. Qué interesante conocer mi pasado para que yo pueda defender mi presente [...], construir algo propio con las comunidades, escuchar a las comunidades realmente qué necesitan, qué quieren, qué desean (Entrevista a Nadia, ENBIO, 16 de noviembre del 2022).

Estos testimonios ilustran el carácter ético, político y pedagógico que la ENBIO adquiere en la formación de los jóvenes indígenas como actores constituidos colectivamente y, sobre todo, como sujetos corresponsables de sus respectivos futuros comunitarios.

CONCLUSIONES

La educación superior es determinante para el desarrollo no solo de los jóvenes, sino también de las comunidades originarias de las que son parte. Aunque es cierto que la educación básica, como estandarte del Estado para la reproducción de la cultura nacional, ha sido uno de los instrumentos colonizadores más eficaces, consideramos que la educación superior y exclusivamente la formación docente, es el espacio en el cual reposan las ideologías y prácticas coloniales de sumisión. Por lo tanto, es el punto de partida para analizar la producción, reproducción y deconstrucción de las prácticas y discursos discriminatorios-excluyentes, así como para fomentar la resistencia y lucha en pro de la descolonización. Por ello, la formación de los sujetos profesionales sigue siendo la clave para la transformación de la educación.

La Normal, como institución formadora de profesionales para la educación indígena, permite a los estudiantes y egresados revalorar sus elementos culturales, reconfigurar sus identidades y reconciliarse socio-cultural y políticamente con sus culturas de origen. Las experiencias formativas, el currículo, las prácticas áulicas y extraáulicas, el trabajo con las comunidades, etcétera, hacen que la ENBIO como institución intercultural deje una profunda “huella comunitaria” (Rivera Olvera *et al.*, 2023) en estos jóvenes, desmontando con ello la falsa idea de que un sujeto letrado posee “mejor calidad de vida” y que ser profesionista significa “ser alguien en la vida”. El tránsito por esta institución hace que estudiantes y egresados abandonen el mito de un futuro esperanzador-individualista y meritocrático transitando hacia un imaginario colectivo, donde el contexto como “sujeto colectivo de conocimiento” (Kniffky, 2019) y como “sujeto doliente” (Adorno, 2014) ordena y coordina las acciones con las condiciones del contexto.

De este modo, en la Normal se trasciende la praxis educativa tradicional hegemónica y excluyente para dar paso a un proceso intercultural emergente, amigable y respetuoso con la diversidad que aboga por la justicia epistémica y por la construcción colaborativa de conocimiento.

Así, aunque su caminar esté condicionado por reformas, políticas, presupuestos, infraestructuras y equipamientos, su misión principal sigue siendo formar profesionales en, para y con la diversidad. La ENBIO se muestra como una institución política-académica que intenta ir más allá de la formación profesional, impulsando procesos formativos que les permitan a los estudiantes y egresados construir acciones pedagógicas que buscan superar los nacionalismos epistemológicos para abrir las puertas a la diversidad cultural y lingüística. Por lo tanto, forja agendas comunes para la construcción de nuevas redes de aprendizaje y la creación de nuevas comunidades, de manera que busca interculturalizar y comunalizar no solo el ámbito escolar sino también la vida misma.

Los profesionales formados en esta institución fungen como servidores comunitarios, que en su quehacer ético fomentan el respeto, el compromiso, la solidaridad y la *compartencia* colectiva. Este aún reciente y emergente cambio de perfil y función de sus egresados requerirá futuras investigaciones que profundicen en sus experiencias profesionales frente a grupo, donde coincidirán con docentes que aportan una formación magisterial mucho más convencional. Instituciones de educación superior como la ENBIO, que han iniciado un proceso de interculturalización y descolonización, desafían el sistema educativo en su conjunto. Para transformar este sistema hace falta repensar la escuela y la interculturalidad en sí misma, para pensar y practicar otras formas y posibilidades de diálogo, así como para pilotear innovaciones en las gestiones del quehacer pedagógico. Se requieren redes interactorales de intercambio de experiencias para afianzar los avances logrados tanto como para contemplar y construir horizontes de esperanzas y voluntades que pregonen la urgencia y emergencia de construir otras experiencias en la educación intercultural.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (2014). *Dialéctica negativa*. Akal.
- Arribas-Lozano, A., Dietz, G., Álvarez-Veinguer, A. (2020). Producir conocimiento de otros modos. Etnografía más allá del método. En *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 13-17). CLACSO.
- Briseño-Roa, J. (2013). La formación de educadores comunales. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 18(34), pp. 39-56.
- Briseño Maas, M. L. (2011). *La construcción de la sexualidad y el género en los estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca* (ENBIO) [Tesis de doctorado en Pedagogía]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castro-Gómez, S. (2007). La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre Editores-Universidad Central-Pontificia Universidad Javeriana.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En A. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz (Eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 47-79). CLACSO.
- Espinosa, R. M. (2016). *La experiencia de la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca sobre el medio ambiente como elemento de recuperación de contenidos académicos*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Guadalupe Sánchez, V. (2015). *La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Experiencias en la formación inicial de maestros: una aproximación como docente Ayuuk jaay* [Tesis de maestría en Desarrollo Educativo]. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

- Kniffki, J. (2019). La generación colaborativa de conocimiento: una propuesta a partir de la construcción de una maestría internacional, interdisciplinaria y profesionalizante en Oaxaca, México, en conjunto con la maestría Gestión de conflictos interculturales de la Alice Salomón Hochschule, Berlín. En V. G. Reyes de la Cruz (Coord.), *La necesidad de la acción social*. Gedisa-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Ley General de Educación Superior (2021, 20 de abril). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, México. Consultada el 4 de mayo de 2024 en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Majewska, R. (2020). La triangulación múltiple en la investigación-acción con ejemplos de investigación propia. *NeoFilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 2(131): 223-243. <http://dx.doi.org/10.14746/n.2020.54.2.3>
- Maldonado Alvarado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca-Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado-Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca-Coordinación Estatal de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena.
- . (2020). Entre colonización y descolonización: elementos para repensar la educación indígena desde la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca. *De Prácticas y Discursos*, 9(13). <https://doi.org/10.30972/dpd.9134310>
- y Maldonado Ramírez, C. L. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica*, (50). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (9), pp. 61-72. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>

- Mateos Cortés, L. S., Dietz, G. y Mendoza Zuany, R. G. (2020) ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. En G. Dietz, L. S. Mateos-Cortés y L. Budar (Eds.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados* (pp. 227-253). Universidad Veracruzana.
- Martínez de la Escalera, A. M. (2019). Implicaciones del concepto de crisis: universidad, educación, saber. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (Coords.), *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reforma educativas en México y América Latina* (pp. 69-76). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana-Programa de Comunicación Social y Periodismo Neiva.
- Montero-Gutenberg, G. (2021). Las lenguas indígenas en educación superior: su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), pp. 37-45. <http://dx.doi.org/10.29057/lc.v3i5>
- Reyes Sanabria, S. y Vásquez Romero, B. (2008). Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Trace*, (53), pp. 83-99.
- Rivera Olvera, M. del C., Morfín Otero, F. y Mateos-Cortés, L. S. (2023). Huellas comunitarias en las trayectorias formativas de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), pp. 579-612. <http://dx.doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.590>
- Ruíz, A. (2019). Posgrado en acción social en contextos globales: métodos de análisis y mundo social y métodos de análisis para la acción social. En V. G. Reyes de la Cruz (Coord.), *La necesidad de la acción social* (pp. 107-126). Gedisa-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Sánchez-Antonio, J. C. (2022). Hacia una descolonización de las ciencias sociales y humanas desde un horizonte-dialógico mundial transmo-

- derno y pos-capitalista. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), pp. 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615903>
- Sánchez-Antonio, J. C. y Solórzano-Cruz, M. (2020). Hacia una experiencia educativa otra. *Revista de Educación y Cultura del Centro de Investigaciones de Educación Liberadora en Oaxaca*, (1), pp. 34-42. https://www.academia.edu/45007349/Ala_de_Colibr%C3%AD_rivista_electr%C3%B3nica_de_educaci%C3%B3n_y_cultura
- Sánchez, K. (2016). *Intelectuales indígenas como protagonistas de un proceso de autogestión*. Juan Pablos Editor.
- Secretaría de Educación Pública (2021). *Propuesta curricular base para la formación profesional de docentes en educación básica intercultural, plurilingüe y comunitaria*. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Sousa Santos, B. de (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO.
- (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Hernández Vásquez, R. y Mateos-Cortés, L. S. (2024). Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. *Punto Cunorte*, 10(19), pp. 35-59. <https://doi.org/10.32870/punto.vii19.205>

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2024
Fecha de aceptación: 30 de abril de 2024

Saberes y vinculación comunitaria

Construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural

Knowledge and community connection

Building decoloniality in intercultural higher education

Ángel Horacio GÓMEZ ESCOBAR*

DOI: 10.32870/punto.v1i19.206

Antonio de Jesús NÁJERA CASTELLANOS**

RESUMEN

El presente artículo aborda una reflexión crítica de la reconfiguración de una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior intercultural, que se conciben como uno de los ejes medulares y transversales del currículo intercultural. Se trata, pues, de la vinculación comunitaria como apuesta a la construcción de procesos de formación intercultural decoloniales y con sentido interepistémico. Esta experiencia parte del cuestionamiento de si es posible construir una vinculación comunitaria-universitaria decolonial y que además asuma el diálogo de saberes e intersaberes como apuesta político-educativa.

Desde este posicionamiento, se plantea una perspectiva teórica centrada en procesos decoloniales críticos y la construcción del diálogo de saberes a partir de la experiencia de agentes universitarios como interlocutores de los procesos de aprendizaje en la Universidad Intercultural de Chiapas. La ruta metodológica que guió el proceso de investigación vinculada se posiciona desde una perspectiva comprensiva cualitativa y desde una etnografía crítica como descripción densa de la perspectiva

*Universidad Intercultural de Chiapas. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas. 22ps002@unich.edu.mx/; <https://orcid.org/0000-0001-7043-2632>

**Universidad Intercultural de Chiapas. Doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco. anajera@unich.edu.mx; <https://orcid.org/0000-0002-0416-8682>

que se tiene de los agentes educativos con relación a la participación comunitaria en la vinculación y la apuesta por la construcción de una ruta crítica que posibilite el diseño de una vinculación comunitaria decolonial crítica. Finalmente, esta posibilidad de reflexión dialéctica entre teoría y práctica dibuja referentes éticos-metodológicos como principios articuladores en procesos de vinculación comunitaria, como apuesta transformadora en espacios de formación universitaria que trastoca los currículos convencionales y posibilita la interculturalización de las prácticas formativas no como una condición funcional sino como apuesta crítica-transformadora.

Palabras clave: universidad, vinculación comunitaria, decolonialidad, diálogo de saberes, interculturalidad.

ABSTRACT

This article addresses a critical reflection on the reconfiguration of one of the substantive functions of intercultural higher education institutions that are conceived as one of the core and transversal axes of the intercultural curriculum; it is therefore about community bonding as a commitment to the construction of decolonial intercultural formation processes with an interepistemic sense. This experience is based on the question of whether it is possible to build a real decolonial community-university connection? and that also assumes the dialogue of knowledge and inter-knowledge as a political-educational commitment. From this positioning, a theoretical perspective is proposed focused on critical decolonial processes and the construction of the dialogue of knowledge based on the experience of university agents as interlocutors of the learning processes at the Universidad Intercultural de Chiapas. The methodological route that guided the linked research process is positioned from a comprehensive qualitative perspective and from a critical ethnography as a dense description of the perspective held by educational agents in relation to community participation in linking

and the commitment to construction of a critical route that enables the design of a critical decolonial community connection. Finally, this possibility of dialectical reflection between theory and practice draws ethical-methodological references as articulating principles in community bonding processes as a transformative commitment in university training spaces that disrupts conventional curricula and enables the interculturalization of training practices not as a condition functional but as a critical-transformative commitment.

Keywords: *university, community linkage, decoloniality, dialogue of knowledge, interculturality.*

INTRODUCCIÓN

En América Latina surge el movimiento social, cultural y político más importante del siglo xx: el indigenismo (Bengoa, 1995), el cual entre 1920 y 1970, marcó la oficialización de una ideología estatal, intervencionista y asistencialista, respaldada por recursos para implementar el proyecto nacional (Favre, 1999). Esta visión no solo prevaleció en América Latina, sino también, en México, Norteamérica y Europa. Sin embargo, este movimiento ideológico fue implantado por intelectuales y políticos no indígenas para la integración de indígenas a la sociedad nacional (Aguirre Beltrán, 1976) y para consolidar el proyecto político moderno basado en el modelo de sociedad monocultural y monolingüe (Stavenhagen, 2013).

En este contexto, el Estado nación, en la convicción de consolidar la sociedad nacional monolingüe a través del mestizaje, apuntó a la supresión de las lenguas maternas a través de la castellanización, siendo la educación indígena¹ un medio para la asimilación blanda de los pueblos indígenas (Bengoa, 1995). No obstante, dentro de la resistencia de comunidades rurales, indígenas y campesinas se conformaron movimientos

¹ Educación indígena, educación bilingüe-bicultural y educación propia se utilizan para referir el antecedente histórico de la actual educación superior intercultural (ESI) en México.

sociales como posibilidad de buscar alternativas a la administración política-económica, que implicó reivindicaciones étnico-culturales conectadas a la autonomía indígena² y la lucha histórica-política de grupos sociales subalternos.

En relación con lo anterior, la demanda social por una educación con mayor pertinencia cultural y lingüística se suscitó en 1974 en el primer Congreso Indígena en Chiapas, reflejo del reclamo político de sectores sociales excluidos y marginados de la educación superior (Bartra y Otero, 2008). Para los años ochenta, la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea el subsistema de educación bilingüe-bicultural³ en México. Por otro lado, a finales del siglo pasado, con la creación del pacto Acuerdos de San Andrés y la firma del convenio 169⁴ de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se reconoce la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas en los estados nacionales en el marco del derecho a la educación intercultural en Latinoamérica. Lo anterior, en los noventa, se establece en la Constitución mexicana⁵ como un derecho educativo la educación bilingüe-bicultural de la sociedad multicultural.

2 López Bárcenas (2005) refiere sobre la autonomía de los pueblos indígenas como “[...] necesaria porque existen diversas sociedades con culturas diferentes a la dominante, con presencia previa incluso a la formación del Estado mexicano y que, a pesar de las políticas colonialistas, conservan su propio horizonte de vida” (p. 31).

3 Por medio de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1970 el INI y la SEP, fundaron la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), institución encargada de la formación de docentes promotores de la educación indígena.

4 En 1989 se firma el Convenio 169 de la OIT para superar la política indigenista de los años cincuenta. Se establece con ello “una nueva relación entre los pueblos indígenas del país y el Estado, sus instituciones y niveles de gobierno [...] para reconocer a los pueblos indígenas como nuevos sujetos de derecho” (Aubry, 2003, p. 26). Es decir, se posibilita el reconocimiento de la condición de los pueblos indígenas como sujetos de derechos, entre ellos, al acceso a la educación superior.

5 En el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) se establece el derecho a la educación bilingüe bicultural de los pueblos indígenas, en el que se señala “La educación que imparta el Estado, tendrá [que] promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas [...]” (Ley General de Educación, 1993, p. 88). Es decir, la educación con pertinencia cultural y lingüística sería un derecho de los pueblos indígenas.

Posteriormente, se plantean dos coyunturas históricas que marcaron el surgimiento de la Educación Superior Intercultural en México. Por un lado, se generó a partir de 1994 con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN),⁶ pero por otro, en 2001 se institucionaliza y oficializa la interculturalidad a través de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-SEP) (Bermúdez-Urbina, 2015).

POSICIONAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El presente texto da cuenta del análisis comparativo de las perspectivas de actores educativos sobre la vinculación comunitaria en la Universidad Intercultural de Chiapas y la reflexión teórico-crítica de los elementos ético-metodológicos que fundamentan una apuesta de vinculación comunitaria universitaria desde la decolonialidad y el diálogo de saberes crítico.

De esta manera, la universidad como institución en la modernidad del siglo XXI se encuentra en crisis (De Sousa Santos, 2007), dado a la ideología política que reproduce cánones de pensamiento occidental instalado en las academias (Grosfoguel, 2013), históricamente legitimada como lugar único de producción de conocimiento y de fronteras epistémicas intransgredidas (Castro-Gómez, 2007), que niega otras epistemologías deslocalizando su realidad regional (Walsh, 2009). En contraparte, los sujetos históricos, a menudo de pueblos originarios, se reconocen a partir de un complejo sistema de conocimientos contextualizados, es decir, lo marcado geo-históricamente por el sujeto, contrastando con la visión de mundo occidentalizada (Mignolo, 2003).

En este sentido, se asume que en la educación superior la instrumentalización del conocimiento científico aún prevalece, arraigada en el paradigma científico-técnico, y que es necesaria la construcción de un proyecto educativo ético-político-ontológico-epistémico que tienda a “la

6 En 1994 el surgimiento del EZLN fue un acto de rebelión de los pueblos indígenas ante el desarrollo de políticas públicas neoliberales, y generó confrontaciones por espacios de negociación y reivindicación política de los pueblos frente al Estado. En este sentido, una de sus demandas centrales sería la educación con pertinencia cultural y lingüística.

decolonización de la universidad [como] pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda enlazarse con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la educación deje de ser aliados del capitalismo” (Castro-Gómez, 2007, p. 90). Desde esta perspectiva, superar el modelo epistemológico moderno-colonial o la *hybris* del punto cero es crucial para trascender la producción convencional de conocimiento disciplinar en la universidad.

En relación con la idea anterior, la universidad colonizada se manifiesta en tres niveles: dominada por sistemas científicos y conocimiento experto, perpetuando la colonialidad del saber y enraizada en una geopolítica del conocimiento dentro del sistema mundial (Restrepo, 2018). Por ello, el desafío radica en transformar los discursos retóricos a acciones tangibles, con el fin de no solo trascender el enfoque disciplinar y fortalecer la colaboración interdisciplinaria, sino también involucrar activamente a los actores comunitarios en la definición de proyectos educativos con pertinencia cultural y lingüísticas como función sustantiva universitaria para abordar los desafíos comunitarios.

Cabe mencionar que los pueblos originarios resisten la educación instrumental y la negación de las racionalidades otras frente a la transformación de procesos de aculturación en la educación, dado que “los tiempos actuales nos están marcando nuevas pautas en los procesos educativos, puesto que los esquemas tradicionales universitarios cada día son más obsoletos, en el que el predominio había sido la cátedra docente en un espacio definido y delimitado” (Nájera, 2020, p. 10). Es decir, desde otras geografías se generan perspectivas educativas del sur-global, bajo enfoques dinámicos y flexibles, que persiguen la reivindicación de la diferencia étnica como herramienta pedagógica para generar entornos de interaprendizaje experienciales, dialógicos y constructivistas.

Sucede, pues, que la vigencia de las universidades, como espacios educativos homogéneos, radica en su aspiración por integrar a la sociedad en la vida moderna occidental. De esta manera, “uno de los principales retos que enfrenta la educación pública en México ha sido el de romper con el encapsulamiento moldeado por el capitalismo” (Nájera, 2020,

p. 13). De este modo, las múltiples expresiones de resistencia y lucha del movimiento político-pedagógico frente al capitalismo cognitivo y al multiculturalismo neoliberal apuntan hacia la justicia epistémica de sociedades cada vez más diversas.

El desarrollo de la investigación se enmarca en la metodología cualitativa, recuperando a Taylor y Bogdán (1989) y Lincoln *et al.* (2012), quienes plantean que es de suma importancia las experiencias de las y los interlocutores como sujetos que interpretan y reinterpretan el mundo social.

Para situarse en una universidad intercultural fue prioritaria la generación de espacios de encuentros horizontales con los colaboradores de la investigación como posibilidad de cuestionamiento de la realidad social para la comprensión gradual del problema de investigación (Rappaport y Rodríguez, 2007). Así mismo, el método etnográfico fue de utilidad para observar de manera participativa⁷ la praxis de la figura docente, dado que “[...] se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta [...] en las maneras de comprender la transformación” (Rockwell, 2009, p. 30). Es decir, la transformación educativa parte de la praxis educativa de quien colabora como investigador.

Es importante captar las prácticas educativas que inciden en la construcción de la vida académica de manera cotidiana y el sentido que figura la vinculación como práctica docente. Se parte del hecho de que “todo conocimiento social se encuentra en las relaciones concretas que el investigador mantiene con su campo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 226). Por ello, la interpretación de la cultura universitaria implicó una descripción densa, es decir, “rescatar ‘lo dicho’ en el flujo del discurso social” (Geertz, 2000, p. 32), sobre los hilos conductores y focos de atención que guían el presente texto.

El desarrollo de la investigación se basó en el muestreo de tipo teórico o intencionado con actores educativos de la Universidad Intercultural

7 Con relación a las técnicas para la construcción de datos, fue de utilidad la observación participante para realizar “descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones, conductas y sus manifestaciones” (Hernández y Baptista, 2010, p. 9). Además, para el registro de datos fue de utilidad la libreta de campo en la documentación de las experiencias de investigación.

de Chiapas. En este sentido, el acercamiento con los colaboradores estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas fue a través de diálogos concentrados, y se accedió a participar en la discusión con relación al sentido de la vinculación comunitaria desde el ámbito de la educación superior intercultural, solicitando guardar el anonimato para la protección de su identidad.

Finalmente, la sistematización y el análisis de los datos se realizó a partir de un proceso hermenéutico-dialéctico, comparando y contrastando dichas comprensiones para lograr una síntesis de las construcciones (Lincoln *et al.*, 2012). Para Wiesenfeld (2001), “las categorías son descubiertas por el investigador, como se sustenta en la teoría fundamentada” (p. 160). En atención a esto se procedió al agrupamiento temático para la formulación de proposiciones teóricas, es decir, la triangulación (Denzin, 1978). Además, posibilitó incorporar la hermenéutica diatópica como referente para la comprensión crítica de la experiencia de las y los colaboradores y la incidencia de su participación en la identificación de elementos ético-metodológicos que participan en la construcción de una vinculación comunitaria comprometida con, para y desde la comunidad.

EL PROYECTO DE CREACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO

Inicialmente, la interculturalización de la educación superior en México como política educativa nacional se impulsó con la creación de las universidades interculturales (UUII), en el sexenio de Vicente Fox, por la Coordinación General de Educación Intercultural de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP).⁸ En este contexto, las UUII son un tipo de instituciones interculturales de educación superior (IIES) (Mato, 2009) promovidas por la política multicultural de equidad en la educa-

8 La CGEIB es actualmente nombrada Dirección General de Educación Superior y Universidades Interculturales (DGESUI). Para Dietz y Mateos Cortés (2019) las UUII se crean “[...] ‘desde arriba y desde afuera’, de financiación pública y figura jurídica ‘organismo público descentralizado estatal’” (p. 169). Es decir, responde a una propuesta educativa oficial.

ción superior y de continuidad en las propuestas educativas de Felipe Calderón, Peña Nieto y el actual gobierno de la cuarta transformación (4T)⁹ de Andrés Manuel López Obrador.

Por su parte, las UUII buscan transformar la educación hegemónica de la fase del indigenismo, como plantea Mateos Cortés *et al.* (2016) al mencionar que la apuesta es “superar las estrategias asimilacionistas adoptadas por las políticas educativas generadas en gobiernos anteriores [...]” (p. 810). Es decir, en esta propuesta educativa se considera la realidad regional en sus programas educativos, articulando una formación profesional de jóvenes indígenas, no indígenas, afrodescendientes abordando los sistemas de conocimientos locales.

EL DEBER SER DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES: RETOS CONTEMPORÁNEOS

El subsistema de las UUII nace como parte de las demandas históricas de los pueblos indígenas en la lucha político-social por una educación propia. Actualmente, la Subsecretaría de Educación Superior ha oficializado 17 UUII¹⁰ en diferentes entidades federativas del país. Su oferta educativa promueve el ingreso de jóvenes preferentemente indígenas, mestizos y afrodescendientes. En relación con el aspecto formativo en las UUII, estas se rigen bajo el Modelo Educativo Intercultural, que propicia la formación constructivista sociocultural. De ahí que la intención social

9 En la propuesta educativa de la 4T, la SEP crea las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBJG) para la atención de jóvenes y adultos rechazados de las universidades públicas en el país.

10 Este subsistema de 17 UUII se encuentra conformado por las siguientes instituciones: Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural de Guerrero, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Universidad Intercultural de San Luis Potosí, Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Universidad Intercultural de Baja California, Universidad Intercultural de Colima, la Universidad Intercultural de Guanajuato, Universidad Intercultural de Campeche, Universidad Intercultural de Tlaxcala y la Universidad del Pueblo Yaqui de Sonora.

de sus programas educativos sea “preparar a jóvenes indígenas para que sean agentes activos de transformación en su entorno” (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006, p. 22). Así mismo, su sello distintivo reside en la formación universitaria intercultural.

En este sentido, los estudiantes desarrollan habilidades para la construcción de competencias profesionales, el cual versa en que “el saber hacer integra conocimientos, habilidades y actitudes que implican [...] toma de decisiones y solución de problemas en las experiencias de vinculación con la comunidad” (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006, p. 188). Además, la formación se basa en ejes transversales: disciplinar, lenguas, sociocultural y vinculación con la comunidad, y ejes formativos: básico, profesional y especialización.

Por su parte, el eje transversal de vinculación con la comunidad tiene que ver con procesos educativos relacionados con la vinculación como función sustantiva de la práctica docente en la formación de las y los estudiantes orientada a la construcción de conocimientos durante el desarrollo de los proyectos integradores¹¹ (PI) a partir de la creación de equipos de trabajo a los sectores y comunidades de vinculación.

11 Los PI permiten la integración de las diferentes áreas del conocimiento y la solución de problemas de manera integral, articulando la investigación y la formación metodológica de este proceso como elementos del proceso de aprendizaje basado en proyectos académicos (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006).

Figura 1. Funciones sustantivas de las UUI



Fuente: Elaboración propia a partir de Casillas Muñoz y Santini Villar (2006).

LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y LA DECOLONIALIDAD COMO POSICIONAMIENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Históricamente, se relaciona la universidad con el surgimiento del Estado nación y el capitalismo global, ambos sistemas de dominación en el sistema-mundo y procesos históricos que conforma una estructura social geopolítica entre centro y periferia desde la perspectiva eurocéntrica (Wallerstein, 1992). Desde esta óptica, la crítica decolonial plantea

la imposición de un sistema mundo-moderno-colonial, producto de la centralidad geopolítica del norte global, en la producción hegemónica del conocimiento en donde se imponen formas de pensamiento que legitiman las desigualdades sociales.

En este contexto, diversos teóricos (Quijano, 1992; Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007) plantean la existencia tres dimensiones de la colonialidad:¹² del poder, del saber y del ser. Es decir, a través de dispositivos del poder se subsume la matriz epistémica de los pueblos indígenas. De modo que, de acuerdo con Mignolo (2003), se suma la presencia de geopolíticas del conocimiento y el pensamiento fronterizo¹³ que desnaturaliza la episteme colonial y la construcción horizontal de racionalidades “otras”, muy conectado con la ecología de saberes¹⁴ De Sousa Santos (2009) en la revitalización de las pluralidades epistémicas.

Así mismo, la interepistemología indígena¹⁵ de Walsh (2009) y el diálogo intercultural¹⁶ proponen una construcción de conocimientos que cuestiona las múltiples formas de negación histórica de los cono-

12 Maldonado-Torres (2007) refiere sobre la colonialidad del poder la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, la colonialidad del saber, el rol de la epistemología y la producción del conocimiento y la colonialidad del ser la experiencia vivida de la colonización.

13 Mignolo (2003) señala sobre el pensamiento fronterizo “lugares de historia, de memoria, de dolor, de lenguas y saberes diversos [...]” (p. 22). En ese sentido, se deduce la importancia de dar un giro epistémico en la universidad ante la imposición de narrativas pedagógicas eurocéntricas y una relación vertical entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual genera asimetrías y obstaculiza la construcción horizontal de interaprendizajes.

14 Siguiendo a De Sousa Santos (2009), la ecología de saberes es un “conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes [...], incluido el saber científico, [que] se pueden enriquecer en este diálogo” (p. 70). Es decir, la posibilidad del diálogo interepistémico basado en la transformación a las condiciones de desigualdad histórica en la producción del conocimiento.

15 Parafraseando a Walsh (2009), plantea sobre interepistemologías una forma de referir el campo relacional entre el conocimiento indígena y el occidental, para la construcción de categorías propias.

16 Según la CGEIB (2004), dentro de las reflexiones que elabora Fornet se plantea que la educación enfocada en la convivencia y el diálogo intercultural debe basarse en el intercambio de saberes dentro de los procesos educativos. Esto conlleva la construcción de conocimientos que permitan trascender lo propio y valorar lo diferente, reconociendo lo propio en lo ajeno. Así, es una alternativa al pensamiento único occidental, dado que la memoria histórica y la tradición oral de los pueblos nos invitan a repensar la dinámica social sin lentes coloniales, desde otros universos de existencia.

cimientos culturales que junto a la transmodernidad¹⁷ de Dussel (1994) y el pluriverso¹⁸ de Escobar (2003) posibilitan la construcción de un paradigma intercultural ético-político con justicia epistémica en espacios universitarios. De acuerdo con lo anterior, la interculturalidad desde una perspectiva crítica implica la construcción de un proyecto político-pedagógico, que siguiendo a Walsh (2009), puede asumirse como “herramienta pedagógica que cuestiona los patrones de poder [...] que alienta la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar” (p. 13), es decir, a contracorriente del racismo epistémico a estudiantes indígenas y no indígenas.

RESULTADOS

De esta manera, el contexto de estudio se realizó desde la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) particularmente de la sede central ubicada en San Cristóbal de Las Casas, en el estado de Chiapas. Esta fue fundada en 2004¹⁹, sin embargo, comenzó a operar oficialmente para 2005 luego de un estudio de factibilidad para el diseño de los primeros programas de estudios²⁰ en consonancia al contexto local y regional (Fábregas Puig, 2008). Así mismo, la UNICH oferta servicio educativo en la sede central de San Cristóbal de las Casas (SCLC) y en cuatro unidades

17 Ante la crisis civilizatoria, una vía alterna de emancipación social y estrategia transformadora se considera la transmodernidad de Dussel (1994), la cual versa en el “intento liberador [...] de momentos culturales propios negados, despreciados que se encuentran en la exterioridad de la Modernidad; valores tradicionales ignorados, que deben ser el punto de arranque de una crítica interna, esto supone un tiempo largo de resistencia” (p. 24).

18 Se plantea la existencia de diversos universos de existencia políticos-étnicos-territoriales-autónomos que expresan las plurales formas de vivir, sentir y hacer bajo la lógica de “mundos u ontologías relacionales y defensa del pluriverso” (Escobar, 2014, p. 77). Es decir, la construcción de *un mundo donde quepan muchos mundos* en pro del bienestar y justicia social de los pueblos.

19 Decreto publicado en el Periódico Oficial del Estado No. 276, de fecha 1 de diciembre de 2004.

20 De acuerdo con el Plan Rector de Desarrollo Institucional (2021-2024), en la UNICH se imparten siete programas educativos: Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Lengua y Cultura, –años más tarde– Derecho Intercultural, Medicina Intercultural y Agroecología (Plan Rector de Desarrollo Institucional, 2021).

académicas multidisciplinarias: Las Margaritas, Oxchuc, Yajalón, Valle del Tulijá (Salto de Agua), y recientemente, hace no más de dos años se abrieron dos unidades académicas multimodales en la localidad El Porvenir y el ejido Bachajón.

Ahora bien, es importante mencionar que uno de los elementos más importantes de la vinculación es que los estudiantes se ganen la confianza de los actores locales de los espacios en donde se realiza la vinculación comunitaria, lo cual implica respeto, escucha atenta y disposición al diálogo con otros modos de vida. Por su parte, en un grupo de discusión de la sede central SCLC, un estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Médico Cirujano compartió:

Para mi vinculación, no solo nace en el aspecto comunitario. Nace desde cómo es que tú te relacionas con las personas. Vincularse es como cada uno se conecta con las personas y como aprendes y convives con ellos (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

En este sentido, se comprende el concepto de vinculación más allá de lo comunitario, en tanto que la relación interpersonal y el aprendizaje mutuo en la convivencia con actores sociales es central. Debe señalarse que las experiencias en la vinculación son diversas durante el trayecto formativo de los estudiantes. Una estudiante de tercer semestre de Desarrollo Sustentable menciona:

Nos enseñan que ir a la vinculación comunitaria, de una manera más interna, estar en la cocina de la comunidad, es hacer una excelente vinculación, porque no estamos en lo superficial de la comunidad, nos estamos integrando con las familias [...]. Ellos te enseñan muchos procesos de cómo tomar la vida, la importancia que le dan a su espiritualidad, ese conjunto de formas de expresión, aprender la

lengua, es todavía más interno (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

En su reflexión, la estudiante señala que estar en la cocina es un espacio social de convivencia con las familias de la comunidad, esencial en el aprendizaje de sus modos de vida. En relación con la idea anterior, se deduce que la vinculación interna es un proceso en el que las estudiantes se involucran en la vida y prácticas de la comunidad con las que se relacionan. Sin embargo, es necesario establecer una vinculación más cercana y fraterna con las familias, así como una participación en las actividades cotidianas de la comunidad. Sucede, pues, que en el mismo grupo de discusión se reflexiona en torno a estrategias de integración en la comunidad de los estudiantes para colaborar con las familias. Al respecto, una estudiante bilingüe tsotsil de tercer semestre de la carrera en Desarrollo Sustentable refiere:

A nosotros se nos enseñó a que no vas a ir a exprimir información, que vas a incorporarte con ellos. Nosotros, con mi, equipo ya conocemos a la comunidad. Siempre cuando llegamos y vemos a las personas trabajando les decimos si les podemos ayudar. Llega la noche y dicen ‘vamos a mi casa y cenamos’. Al inicio llegas con ese miedo de que si haces algo malo te sacan. Vas aprendiendo (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

En esta experiencia, la estudiante originaria de la comunidad desempeña un papel muy importante en cuanto al conocimiento previo sobre la organización comunitaria, autoridades comunitarias y la selección de informantes clave para el proceso de vinculación. De esta manera, el proceso de integración a la comunidad implica involucrarse en sus actividades cotidianas y compartir experiencias, lo cual enriquece el aprendizaje convivencial al posibilitar una comprensión más amplia de

la vida comunitaria, sus dinámicas y fortalecer los vínculos interpersonales más allá de únicamente buscar información.

Cabe considerar que la integración en la comunidad, especialmente cuando se trata de un estudiante hablante de la lengua originaria, aumenta la confianza y facilita la interacción con los actores locales para el aprendizaje convivencial. De acuerdo con la experiencia de una estudiante tsotsil de séptimo semestre de Turismo Alternativo de la sede central SCLC:

Estuve trabajando en dos comunidades, en Tila tres semestres y en Simojovel. Ahora, en 7.º ya es otra modalidad. Es el proceso de titulación. Tendría que elegir, y pues, seguir en esa comunidad [...] yo hablo la lengua tsotsil. Puedo dominar más, y ya estoy más en confianza con la comunidad. Yo me siento más segura y me brindan más información. Me da más confianza a mi seguridad (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

En esta óptica, ser hablante de lengua originaria no solo brinda seguridad y confianza en la interacción con la comunidad, sino que también promueve un intercambio cultural y un diálogo profundo con los actores locales, lo cual facilita la obtención de información en el proceso de investigación y continuidad en la comunidad hasta el proceso de titulación. En ese sentido, se comprende que las experiencias en las salidas a campo contribuyen a la retroalimentación de los aprendizajes teóricos adquiridos en la universidad.

Por su parte, el eje transversal de las lenguas originarias es fundamental en el proceso de vinculación comunitaria. No obstante, esta situación se vuelve relevante para los estudiantes al adquirir una lengua originaria acorde a la comunidad de vinculación. Al respecto, una estudiante de tercer semestre de Desarrollo Sustentable en sede central SCLC sostiene:

En mi equipo no hablamos ninguna lengua, pero no lo vemos como una barrera de vinculación con las personas. Hay señoras que nos apoyan con la traducción, y es de las cosas más interesantes del proceso de vinculación. Es estar con ellos y convivir. No es como nos enseñan en la UNICH: tienen que ir a investigar esto. Como investigadores crecemos con la comunidad, nos fortalecemos con nuestra formación académica (Comunicación personal, San Cristóbal de Las Casas, 18 de septiembre de 2023).

La estudiante sostiene que el respaldo de las familias en la comunidad de vinculación es importante en cuanto al recibimiento de estudiantes *kaxlanes* (no perteneciente a la comunidad), específicamente cuando no se domina la lengua originaria. En este sentido, al menos en esta experiencia de vinculación el obstáculo lingüístico se superó con la traducción de la lengua originaria por parte del propio informante, en los espacios de diálogo y convivencia familiar, misma que es una herramienta de aprendizaje convivencial en la comunidad. No obstante, ser un estudiante bilingüe tseltal que realiza procesos de investigación en su municipio de origen no significa tener retos al comunicarse con actores locales en su lengua. Al respecto, un estudiante de la Licenciatura en Lengua y Cultura de séptimo semestre refiere:

En mi caso, siento mucha facilidad de palabra en la comunidad. Los retos que yo tuve fue cuando nos presentamos por primera vez a la comunidad. Se reunieron todos los habitantes y elegimos a la persona que iba a hablar del equipo. Es bien complicado hablar la lengua tseltal con los habitantes, porque al momento de que quieres hablar, no te sale como tú quieres y sientes pena (Comunicación personal, Oxchuc, 15 de septiembre de 2023).

Desde esta mirada, la presentación del proyecto integrador por parte del equipo de vinculación ante las autoridades comunitarias para su aprobación es clave. Ahora bien, se infiere que el manejo de escenarios y la seguridad en el diálogo es un reto para el estudiante hablante de lengua originaria en el encuentro con sabias y sabios de las comunidades. En relación con el análisis sobre los hallazgos encontrados, el proceso de vinculación comunitaria revela una serie de temas fundamentales que articulan la discusión y que tienen implicaciones profundas tanto en la formación profesional de los estudiantes como en su interacción con las comunidades originarias.

En este sentido, entre los temas fundamentales que abordan la vinculación comunitaria son la perspectiva y significado de la vinculación comunitaria, el aprendizaje convivencial desde la comunidad de vinculación, el intercambio cultural y el diálogo con actores locales, la adaptación y flexibilidad al contexto, así como la ética y responsabilidad en la integración cultural. Asimismo, la perspectiva y significado de la vinculación comunitaria es un pilar fundamental en la formación profesional de los estudiantes, más allá de los conocimientos teóricos. Se reconoce la importancia de la interacción social, la retroalimentación mutua y el diálogo en este proceso, lo cual subraya la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación y comprensión cultural.

Por ello, el aprendizaje convivencial desde la comunidad de vinculación se presenta como un elemento fundamental para obtener la confianza de los actores locales y llevar a cabo procesos de investigación significativos. Además, la convivencia y el aprendizaje mutuo en la interacción con la comunidad son esenciales para profundizar la comprensión de las dinámicas sociales y culturales, de allí que el diálogo con actores locales facilite la integración en la comunidad y promueva un entendimiento más profundo de sus tradiciones, valores y formas de vida.

Sin embargo, la adaptación y flexibilidad al contexto se destacan como elementos esenciales para el trabajo en las comunidades locales. Es fundamental poder adaptarse a las circunstancias específicas de cada contexto y ser flexible en los enfoques metodológicos para garantizar el

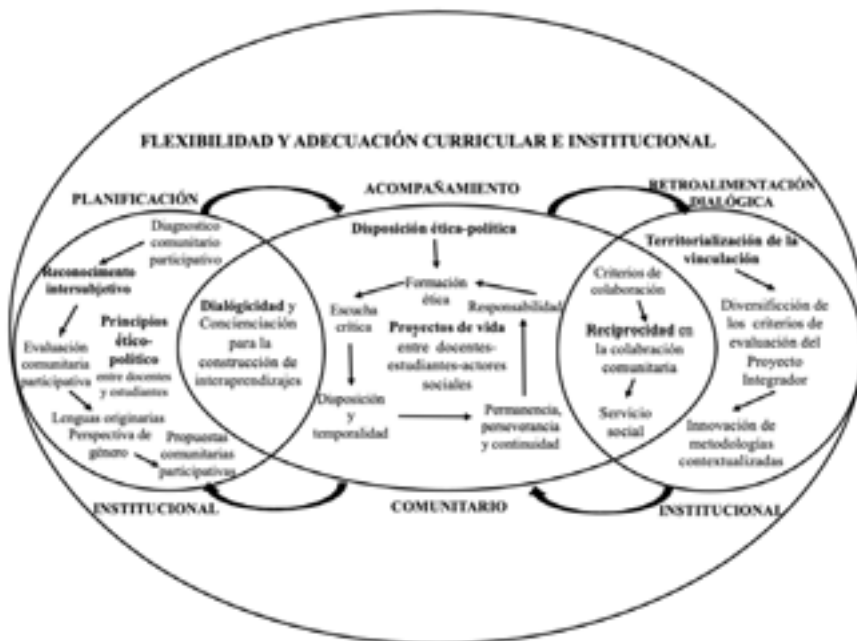
éxito de la vinculación. Finalmente, la ética y la responsabilidad en la integración cultural son aspectos cruciales para tener en cuenta durante todo el proceso de vinculación comunitaria, así como respetar la identidad y privacidad de las comunidades, actuar con ética en el manejo de la información, que son principios fundamentales que deben guiar la interacción de los estudiantes con las comunidades originarias.

CONCLUSIONES

Finalmente, la vinculación comunitaria como eje transversal y potenciador de interaprendizajes y con ello un ejercicio interepistémico se convierte en una apuesta decolonial no solo para la interculturalización del currículo, sino como apuesta que deconstruye las prácticas de vínculo entre universidad y sociedad. Por ello, se plantean referentes éticos-metodológicos para la vinculación comunitaria, fundamentados en la vinculación comunitaria crítica, que parte de principios ético-políticos y criterios de colaboración, los cuales propician procesos de interaprendizaje y construcción de conocimientos pertinentes cultural y lingüísticamente (Nájera, 2020).

En esta perspectiva de la vinculación crítica se aportan pautas que aunque no pretendan ser una fórmula mágica, representan esfuerzos por acercarse a la complejidad de las situaciones en las que se lleva a cabo la vinculación con la comunidad. Por un lado, se destaca la importancia de reconocer a los sujetos como históricos-colectivos en la vinculación comunitaria, promoviendo una ética-política y diálogo centrales que permiten la territorialización y la escucha crítica, y que ofrecen una alternativa a enfoques extractivistas (Nájera, 2020).

Figura 2. Referentes éticos-metodológicos para la vinculación comunitaria



Fuente: Elaboración propia a partir de Nájera (2020).

El esquema gráfico presenta una síntesis de las complejidades que se construyen en torno a la vinculación comunitaria. Por un lado, el ejercicio de planificación institucional marca el sentido y compromiso de la vinculación que se pretende poner en práctica, puesto que estará atravesada por el reconocimiento intersubjetivo, principios ético-políticos y se articulará a partir de la dialogicidad y la concienciación con el referente comunitario. Desde este referente comunitario, los actores tanto educativos como comunitarios parten de la disposición ético-política por construir proyectos de vida, es decir, proyectos de acompañamiento y colaboración que promuevan la escucha crítica, la responsabilidad, la permanencia, perseverancia y continuidad, elementos que se traducen en la reciprocidad como criterio de colaboración comunitaria, pero también

posibilidad para que las y los estudiantes realicen el servicio social. Es decir, se trata de un *continuum* en el que institución y comunidad territorializan la vinculación a través de la retroalimentación dialógica, en el que todos los actores participan en esta construcción compleja.

En este sentido y a partir del esquema presentado, la dialogicidad y la reciprocidad se convierten en dos elementos medulares que tejen la urdimbre en la vinculación comunitaria, puesto que un diálogo transparente, comprometido y franco entre actores sociales y educativos no solo propicia el diálogo de saberes, sino que se construye una concienciación como posibilidad de construcción de interaprendizajes vinculado a la reciprocidad como “la mutua cooperación y solidaridad como rasgos fundamentales de las acciones colectivas” (Nájera Castellanos y Castiñeira, 2022, p. 80); es decir, la reciprocidad se trata de un ofrecimiento como don de modo gratuito y con voluntad de agradar. Justamente esta práctica es la que docentes y estudiantes construyen cuando han tejido ya procesos de vinculación comunitaria, cuando son reconocidos como actores que colaboran y contribuyen al bienestar de la dinámica comunitaria.

Por tanto, como don “no exige un retorno equivalente, y por lo tanto, no es un trueque en el que se tenga que retribuir con valores equivalentes. El don no crea obligaciones necesarias de restitución” (Melia, 1988, p. 47). En este sentido, la condición ética en los procesos de vinculación comunitaria no solo se refleja en los actores comunitarios ni solamente en los actores educativos, sino que es un elemento inherente en la construcción del acompañamiento sociedad-universidad. En ese contexto, a partir del esquema presentado, las lenguas originarias juegan un papel muy importante porque se convierte en una posibilidad de establecer diálogos horizontales con los actores sociales que participan en la vinculación comunitaria.

Las y los estudiantes que tienen y han adquirido las habilidades y competencias para la comunicación en lenguas originarias visualizan un campo de reflexión e identificación de categorías epistémicas desde la propia cultura de los actores sociales; sin embargo, para aquellos

que son hablantes únicamente de castellano, se convierte en una de las dificultades que debe ser afrontada al participar en proyectos de vinculación comunitaria en contextos en los que se habla una lengua originaria (Gómez Escobar y Reyes Trujillo, 2023). Esto subraya la necesidad de que estas instituciones continúen en la apuesta política de la revitalización de las lenguas originarias, en concreto a los estudiantes para propiciar competencias lingüísticas que permitan justamente un proceso dialógico horizontal. Esto no solo fomentará la participación efectiva en proyectos comunitarios, sino que también fomentará la equidad lingüística y cultural como proyecto educativo institucional.

Sucede, pues, que la vinculación comunitaria desde una perspectiva intercultural implica desplazamientos epistémicos, lingüísticos y territoriales en el encuentro con la otredad. Por consiguiente, requiere disponer-nos y reconocer-nos intersubjetivamente en experiencias compartidas, integrando la diferencia étnica al diálogo interepistémico en las relaciones político-pedagógicas. De esta manera, la vinculación exige la participación entre los actores involucrados a las actividades cotidianas comunitarias como elemento de reciprocidad que alterna relaciones verticales desde la construcción de confianza en el lenguaje propio y lugar de enunciación en espacios sociales de aprendizaje convivencial.

A la vez, que situar-nos con los grupos familiares y sus conocimientos culturales en el *entre* del proceso de deconstrucción dialógica y acción territorial hacia el empoderamiento de subjetividades históricas, en una suerte de tejer fino entre la pluralidad ontológica-epistémica desde los referentes éticos-morales de los pueblos originarios y resignificación de las experiencias de vinculación con sentido práctico-existencial en espacios universitarios. De este modo, los procesos de formación profesional intercultural pueden ser una apuesta política de reafirmación de identidades étnicas como puente hacia la construcción colectiva de proyectos de vida común ético-político y de agentes de cambio social.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1976). *Obra polémica*. Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Aubry, A. (2003). *Los acuerdos de San Andrés*. Edición bilingüe español-tsotsil. Trad. al tsotsil de Enrique Pérez López. Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literaturas Indígenas-Gobierno del Estado de Chiapas.
- Bartra, A. y Otero, G. (2008). Movimientos indígenas campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia. En S. Moyo y P. Yeros (Eds.), *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina* (pp. 401-423). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bengoa, J. (1995). Los indígenas y el Estado Nacional en América Latina. *Revista de Antropología*, 38(2), pp. 151-186. <http://www.jstor.org/stable/41616172>
- Bermúdez-Urbina, F. M. (2015). “Desde arriba o desde abajo”: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *LiminaR*, 13(2), pp. 153-167.
- Casillas Muñoz, M. de L. y Santini Villar, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En R. Grosfoguel y G. Castro-Gómez (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2004). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural IIZ/DVV-CREFAL-CEAAL-CGEIB-SEP-AYUDA en Acción. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00040.pdf
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural editores.

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Siglo XXI.
- Denzin, N. (1978). *Triangulación: un caso de evaluación metodológica y combinación*. Métodos sociológicos, 2ª ed. McGraw Hill Book.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), pp. 163-190.
- Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Plural Editores.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), pp. 51-86. <https://doi.org/10.25058/20112742.188>
- Fábregas Puig, A. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina* (pp. 339-348). Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina Y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Favre, H. (1999). *El indigenismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gómez Escobar, A. y Reyes Trujillo, O. (2023). Formación, desarrollo profesional e inserción laboral en egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI)*, 7(2), pp. 31-47.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), pp. 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Hernández, R. y Baptista, P. (2010). *Metodología de investigación*. McGraw-Hill.
- Ley General de Educación (1993). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Consultada el 28

- de mayo de 2024 en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. y Guba, E. G. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. *Manual de metodología*. Gedisa.
- López Bárcenas, F. (2005) *Autonomía y derechos indígenas en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México-Ediciones Coyoacán.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En R. Grosfoguel y G. Castro-Gómez (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.
- Mateos Cortés, L. S., Dietz, G. y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 809-835.
- Mato, D. (Coord.) (2009). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina*. Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina Y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Melia, B. (1988). *Ñande Reko nuestro modo de ser y bibliografía general comentada* (Colección Los Guaraní Chiriguano, 1). Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal. <https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/11-mignolo-un%20paradigma%20otro.pdf>
- Nájera, C. (2020). Vinculación universitaria crítica y el modelo de las universidades interculturales de México: reflexiones preliminares.

- Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI)*, 7(2), pp. 31-47.
- Nájera Castellanos, A. de J. y Castiñeira, S. D. (2022). Interculturalidad y Decolonialidad desde la aproximación al pensamiento de dos pueblos americanos: guaraníes y tojolabales. *Devenir: Revista de estudios culturales y regionales*, 15(43) pp. 69-88).
- Plan Rector de Desarrollo Institucional (PREDI 2021-2024) (2021). Universidad Intercultural de Chiapas. <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/Doctosoficiales/PREDI%202021-2024.pdf>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En H. Bonilla (Ed.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-447). Tercer Mundo Editores.
- Rappaport, J. y Rodríguez, M. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, pp. 197-229. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1108>
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En J. L. Barbosa y L. Pereira (Eds.), *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 9-23). Cekar.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo xx. En B. Baronet y U. Tapia (Eds.), *Educación e Interculturalidad: política y políticas* (pp. 23- 46). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.
- Wallerstein, I. (1992). Creación del sistema mundial moderno. En P. Bernardo (Ed.), *Un mundo jamás imaginado 1492-1992* (pp. 201-209). Santillana.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA. Revista (entre palabras)*, 3(30), pp. 1-29.

Wiesenfeld, E. (2001). *La autoconstrucción. Un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Universidad Central de Venezuela.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Gómez Escobar, A. H. y Nájera Castellanos, A. de J. (2024). Saberes y vinculación comunitaria: construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural. *Punto Cunorte*, 10(19), pp. 61-87. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.206>

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2024

Fecha de aceptación: 30 de abril de 2024

Veredas de montaña

Educación superior intercultural, pueblos indígenas y empleo en Veracruz, México

Mountain pathways
Intercultural higher education, indigenous communities, and employment in Veracruz, Mexico

DOI: 10.32870/punto.vi19.205

Cuauhtémoc JIMÉNEZ MOYO*

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es discutir la relación actual entre Estado mexicano, el mercado capitalista y los pueblos indígenas en México, a partir de un estudio etnográfico sobre experiencias laborales de egresadas y egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). En este sentido, se analizan experiencias laborales y se contrastan sus testimonios con experiencias de empleadores, revisadas desde una visión intercultural para comprender la complejidad contemporánea de la relación entre Estado, mercado y pueblos indígenas. Además, el presente estudio permite valorar la propuesta formativa de una universidad intercultural en México, lo que posibilita repensar la educación superior intercultural en su conexión con el Estado y el mercado. Entre los principales resultados se identifica que las y los egresados de la UVI no han conocido un modelo de empleo caracterizado por estabilidad laboral, seguridad social y pensión, aun quienes han tenido experiencias laborales exitosas. Se observa la conformación de un conjunto de actores con principios educativos y políticos afines a la formación de la UVI que muestra apertura para ofrecer trabajo a egresadas y egresados de una propuesta formativa con enfoque intercultural. Esta información ofrece

* Académico de la Universidad Veracruzana Intercultural. Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. cujimenez@uv.mx; <https://orcid.org/0000-0002-5404-7985>.

indicios sobre las conexiones entre las estructuras sociales que interesan en este trabajo, y muestra una apertura del Estado a discursos y actores anteriormente marginales, la emergencia de alternativas sociales y comunitarias a través de sinergias entre universidad y sociedad y la generación de competencias interculturales en egresados de la UVI. Finalmente, las principales conclusiones del estudio ayudan a responder preguntas como ¿las y los egresados de la UVI han desarrollado sus competencias al margen del mercado capitalista? o ¿han contribuido a crear alternativas sociales en sus comunidades? Mostrando la complejidad de un fenómeno histórico de profunda relevancia actual.

Palabras clave: Universidad Veracruzana Intercultural, empleo, egresados

ABSTRACT

The objective of this article is to discuss the current relationship between the Mexican State, the capitalist market, and indigenous peoples in Mexico, based on an ethnographic study on the work experiences of graduates from the Intercultural University of Veracruz (UVI). In this sense, work experiences are analyzed and their testimonies are compared with those of employers, providing empirical information analyzed from an intercultural perspective to understand the contemporary complexity of the relationship between the State, the market, and indigenous peoples.

This study also allows for an evaluation of the educational proposal of an intercultural university in Mexico, which enables a reconsideration of higher intercultural education in its connection with the State and the market. Among the main findings, it is identified that UVI graduates have not experienced a work model characterized by job stability, social security, and pensions, even those who have had successful work experiences. What is observed is the formation of a group of actors with educational and political principles aligned with the UVI's educational

approach, which shows openness to offering employment to graduates of a formative proposal with an intercultural focus.

This information provides insights into the connections between the social structures of interest in this work, showing a State's openness to discourses and actors that were previously marginal, the emergence of social and community alternatives through synergies between university and society, and the development of intercultural competencies in UVI graduates.

Finally, the main conclusions of the study help answer questions such as: Have UVI graduates developed their competencies outside the capitalist market? Or have they contributed to creating social alternatives in their communities? Showing the complexity of a historically relevant current phenomenon.

Keywords: *Intercultural University of Veracruz, graduates, work experiences*

INTRODUCCIÓN

Las universidades interculturales (UI) en México serán entendidas en este artículo no solo como una opción de educación superior destinada prioritariamente a población indígena de nuestro país, sino sobre todo, como un fenómeno educativo a través del cual comprender la relación actual entre estado nacional, mercado global y pueblos indígenas. Participo del interés por entender qué son las universidades interculturales y qué sentido tienen, desde su constitución en el ya lejano 2005, en el sexenio del panista de Vicente Fox hasta nuestros días¹. Hay un ya extenso estado del arte que permite orientarse en tal desafío.

Algunos trabajos consideran que las UI dan continuidad a las políticas indigenistas en nuestro país (Hernández *et al.*, 2004) y consideran que forman parte de una estrategia para volver a inducir una identidad ima-

¹ Se muestra el interés por comprender el sentido de las universidades interculturales en los siguientes trabajos: Jiménez Moyo, 2015, 2017 y 2023.

ginada por no indígenas, negando sus derechos a la autonomía. Otros más las consideran como una oportunidad para descolonizar la educación y vincular la escuela con las comunidades asegurando pertinencia social y cultural de las universidades (Dietz y Mateos-Cortés, 2013, 2019; Dietz *et al.*, 2020; Mato, 2009; Schmelkes, 2008). Otros las miran desde un enfoque decolonial y las consideran como funcionales al sistema que reproduce estructuras coloniales racistas (Walsh, 2011; Erdösová, 2011; Navarro Martínez, 2016); y finalmente, hay otros trabajos que invitan a reconocer la complejidad social, política, educativa y cultural de estas instituciones para entenderlas mejor (Meseguer Galván, 2013; Ávila Pardo, 2016; Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016; Vargas-Moreno, 2020).

La revisión del estado del arte me lleva a pensar que las UI son propuestas que están conectadas con otros fenómenos sociales en diferentes escalas, desde escalas micro, representadas por sujetos históricos específicos, con una historia concreta, que habitan comunidades y regiones con ciertas características; hasta escalas macro, como políticas públicas o modelos económicos como el capitalismo actual. Para abarcar esa complejidad requerimos de esfuerzos interdisciplinarios. En este trabajo busco contribuir a dilucidar esa complejidad a través de un estudio etnográfico con enfoque intercultural en el que pude dar seguimiento a siete estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), tanto en su papel de estudiante como de profesionista. Se trató de un estudio que me permitió dar acompañamiento a sus procesos de investigación vinculada.² En algunos casos pude identificar cómo problematizaron su temática junto con las personas de las comunidades. Las estudiantes me permitieron contribuir sugiriendo estrategias teóricas y metodológicas para desarrollar su trabajo. Realicé observación participante³ y entrevis-

2 Para mayor información sobre la investigación vinculada, véase el artículo Jiménez Moyo y Ávila Pardo (2024).

3 La observación participante se vió limitada con la llegada de la pandemia por Covid-19. Se desarrollaron alternativas metodológicas, las cuales son explicadas con mayor amplitud en Jiménez Moyo y Dietz (2022).

tas a profundidad con estudiantes y, en algunos casos, con personas que trabajaron con ellas. Además, pude entrevistar a empleadores de egresadas de la UVI.

Las conexiones entre este trabajo empírico y el estado del arte me permitieron desarrollar algunos supuestos que buscan indagar respuestas a cómo es la relación actual entre Estado nación, pueblos indígenas y mercado global, y además, repensar si la educación superior intercultural es una alternativa para mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas de México.

LA UVI, UN CASO PECULIAR

El conjunto de UI muestra una diversidad interesante. Tenemos, por un lado, las que son promovidas por el Estado, entre las que encontramos las UI de Estado de México, Chiapas, Guerrero, Hidalgo; la UI indígena de Michoacán; la de Puebla; la UI maya de Quintana Roo; la de San Luis Potosí; la Universidad Autónoma Indígena de México; la de Tabasco y la de Colima. Por otra parte, tenemos las que son promovidas por actores no gubernamentales, como el Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur de Guerrero y la Universidad Campesina Indígena en Red en Puebla y Chiapas. Encontramos otras universidades que comparten principios políticos-educativos con las UI y que son promovidas por actores no gubernamentales las cuales, sin embargo, no se reconocen como tales –como la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)–, ya que prefieren remarcar su carácter comunal antes que intercultural. Por otro lado, integrantes de los pueblos yaquis en Sonora y personal de la Secretaría de Educación Pública y del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas en México, en noviembre de 2020, acordaron crear la Universidad Intercultural Yaqui. Siguiendo la información oficial del gobierno de México al respecto, está por ponerse en marcha la primera generación.

La UVI si bien fue creada por el Estado como una universidad intercultural en 2005, tiene una peculiaridad que la condiciona y que la

diferencia sustancialmente del resto: depende de la Universidad Veracruzana, una institución pública autónoma de educación superior con más de medio siglo de existencia. Esto conlleva un cierto blindaje contra la toma de decisiones políticas guiadas por el beneficio a corto plazo, imprevista innegable de los políticos en México, blindaje que el resto de las UVI del Estado no tienen.⁴ La UVI podría vislumbrarse como una institución anfibia cuya identidad se entiende por su origen estatal, por la naturaleza de la universidad pública autónoma que la acoge y por las organizaciones civiles y no gubernamentales presentes a la hora de pensarla y diseñarla.⁵

La UVI da inicio en 2005 en cuatro sedes regionales, en los municipios veracruzanos de Ixhuatlán de Madero (región Huasteca), Espinal (región del Totonacapan), Tequila (región de las grandes montañas) y Huazuntlán (región de las selvas) con un par de licenciaturas: Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Regional Sustentable. En 2007 se da la primera reforma curricular que promueve la fusión de las licenciaturas en una: Gestión Intercultural para el Desarrollo. Esta licenciatura se ofertó hasta 2022, año en el que se impulsó la segunda reforma curricular, que culminó con la Licenciatura en Gestión Intercultural.

En la UVI tienen presencia otros programas educativos, como la Licenciatura en Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico en la sede del Totonacapan y la Licenciatura en Agroecología y Soberanía Alimentaria en las sedes de las selvas, en Xalapa y en Tequila, así como la Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl en la sede de Tequila. Por otra parte, el modelo político-educativo de la UVI puede rastrearse en la educación popular

4 Con esto no afirmo que carezcan de condiciones para desarrollar una oferta educativa pertinente para las comunidades donde están insertas. Menciono únicamente que, por depender de los gobiernos de los Estados, están más propensas a ser condicionadas por las dinámicas y necesidades de dichas autoridades.

5 Para mayor información de quienes participaron en el diseño e implementación de la UVI, véase Ávila Pardo y Mateos Cortés (2008).

freiriana (Freire, 1994, 1997) y en la investigación acción participativa construida por el colombiano Orlando Fals Borda (2008).⁶

LA NOCIÓN MODERNA DE TRABAJO Y SU RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES DE LA UVI

Ser testigo de la trayectoria de jóvenes universitarios, verles crecer en todos los sentidos y platicar con sus familias me ha dado una perspectiva diacrónica de la problemática. Este enfoque me lleva a pensar que el sentido que le dan al empleo tanto las jóvenes como sus familiares se relaciona con la noción moderna de trabajo. Esta se caracteriza por ser una de las bases de la familia patriarcal, por ofrecer empleos remunerados y por consolidar el destino social tanto de hombres como de mujeres. A los primeros los condiciona a una ocupación productiva, y a las segundas, a una vida doméstica. La noción moderna de trabajo asegura el imaginario de un trabajo permanente y de tiempo completo y establece la relación entre clase social y actividad productiva (Fresa, 2004).

Para entender parte de esta noción tan familiar para nuestros padres nacidos en los 50 y que las nuevas generaciones veremos con nostalgia, debemos tomar en cuenta que la modernidad se basa en una razón totalizadora, única y universal: totalizadora porque se dirige a todo lo real, única porque se considera la única válida sobre otras racionalidades y universal porque se considera válida para todo el mundo (Villoro, 1993). El sujeto moderno no solo comprende o explica el mundo: lo transforma, y una manera de transformar el mundo es mediante el trabajo, entendido como una actividad racional que asegura la función social del hombre y de la mujer.

Esta noción moderna de trabajo está en crisis, sobre todo a partir de la caída del muro de Berlín, del cambio paulatino y constante de la función social de la mujer, de la transformación del capitalismo actual y de

6 Remito a otros trabajos que han dado cuenta del modelo político-educativo de la UVI con el fin de mostrar algunas de sus principales dimensiones: Ramos García, 2022; Olivera Rodríguez, 2014; Ávila Pardo, 2016.

los constantes cambios que trajo la globalización económica y cultural, como el fin del estado de bienestar y la entrada de políticas económicas neoliberales.

LA NOCIÓN MODERNA DE TRABAJO SE ACABÓ

De acuerdo con Anthony Giddens (1994), hay algunos síntomas sociales que nos permiten reflexionar sobre el cambio en la noción de trabajo. La incorporación de las mujeres al trabajo remunerado, el autoempleo, el trabajo de media jornada, el trabajo en casa o la poca estabilidad de los empleos son algunos de los fenómenos que promovieron el desgaste de la noción moderna de trabajo. Bauman (1999) considera que la crisis de la noción moderna de empleo puede verse reflejada en el desgaste de la relación del trabajo con el sentido del deber cumplido, para pasar a una noción que él llama *estética* del trabajo, donde la satisfacción y la realización personales son cruciales. Muy poca gente anhela un empleo permanente que no le gusta. Son muy pocos aquellos que pueden esperar la recompensa de una pensión y de un patrimonio que beneficiará a las generaciones venideras: en la visión moderna del empleo, el sacrificio que representa llevar a cabo una rutina (en algunos casos desagradable) en el trabajo durante 30 años vale la pena. Parte del sentido de la vida representa el sacrificio por los tuyos, además de la sensación de ser parte de un proyecto más grande que te trasciende como sujeto.

En cambio, el relato meritocrático clásico se articula hoy día con la búsqueda de la vocación y la necesidad vital de cumplir los sueños personales. Sociólogos como Richard Sennett (2013) consideran que este cambio no surgió, fundamentalmente, de sujetos insatisfechos, sino de un cambio de nuestro sistema económico:

¿Cómo pueden perseguirse objetivos a largo plazo en una sociedad a corto plazo? ¿Cómo pueden sostenerse relaciones duraderas? ¿Cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en

una sociedad compuesta de episodios y fragmentos? Las condiciones de la nueva economía se alimentan de una experiencia que va a la deriva en el tiempo, de un lugar a otro lugar, de un empleo a otro (p. 25).

En América Latina quizá podrían encontrarse sujetos a los que el ideal moderno de empleo no les sea indiferente, pero simplemente, esa posibilidad ya no existe. A pesar de que el mundo ha cambiado, de que la economía se ha transformado, en América Latina seguimos considerando que tener un trabajo estable nos ayudará a transitar a la adultez y lograr la anhelada independencia económica y la autonomía personal (Fresa, 2004). Es como si en un mismo momento histórico convivieran, al menos en América Latina, dos épocas diferentes: el anhelo de estabilidad laboral y empleos precarios y efímeros. Estudiosos del fenómeno del empleo consideran que a pesar de los cambios estructurales de la economía actual y del impacto de estos cambios en el mundo del trabajo, el empleo es para la mayoría de jóvenes en América Latina “un lugar definitivo en el proceso de constitución como sujetos, esto es, su proceso de incorporación a la vida adulta” (Fresa, 2004, p. 395).

Esto lo puedo confirmar con los hallazgos empíricos de mi investigación, pues descubro que el empleo es deseado por la totalidad de mis entrevistadas. Su deseo de empleo lo expresan con emociones diferentes, de acuerdo a su condición laboral actual. Por ejemplo, algunos confirman su deseo con frustración y enojo: “Yo necesito herramientas para poder trabajar, para encontrar un trabajo bueno, estable, que me mantenga, porque soy un profesionalista” (Ando, comunicación personal, marzo de 2019); otros, con ansiedad por las expectativas que tienen sus padres puestas en ellas: “Y ahora era ‘búscate un trabajo’, ‘¿por qué no trabajas si ya tienes tu título?’ [...] Entonces ahí fue donde me sentí presionada. Y sentí esa pregunta de... ¿ahora en qué trabajo?, ¿qué hago?” (Adhara, comunicación personal, febrero de 2020). Aunque las condiciones económicas estructurales actuales se materialicen en desempleo o empleos precarios por diferentes fenómenos sociales (Gallart, 2011; Fresa,

2004), las jóvenes de la UVI aún entienden el trabajo como el fenómeno social que confirma su llegada a la adultez y su tránsito a la autonomía personal.

Identificar los significados que tiene el trabajo en nuestros contextos nos ayuda a vislumbrar las conexiones entre la educación ofertada en la UVI y el mercado laboral; sin embargo, para entender la complejidad hay que mirar cómo esta relación condiciona a nivel estructural a los actores que estudian en una universidad intercultural como esa.

EMPLEO, DESIGUALDAD Y RACISMO ESTRUCTURAL

Tenemos entonces que existe una tensión estructural entre el significado que tiene el empleo en nuestros contextos y las condiciones económicas del mundo, la cual se genera porque se confirma una posición desventajosa de los actores que estudian en la UVI. En esta tensión observamos que se muestra claramente la desigualdad social.

La mayoría de las estudiantes entrevistadas viven esta tensión estructural como desencanto. Ando, un egresado que muestra una actitud sarcástica digna de su irreverente inteligencia, me compartió unos audios en los que explicaba su situación laboral actual: “Fui, al salir de la escuela, a una agencia de empleos y me preguntaron qué era esa licenciatura. Yo les dije que del área de administración” (Ando, comunicación personal, marzo 2019). Su desencanto se tornó en frustración y enojo, ya que no obtuvo ningún empleo: “Yo digo que, si es de esa área, méntale materias de esa área. Porque esta onda de que todos somos hermanos, ayudamos, no nos da de comer” (Comunicación personal, marzo 2019). El audio contiene una frase que se reitera: “no da de comer”. Ando, en otro momento de su audio, relaciona la formación recibida en la UVI con actitudes y comportamientos *new age*, entendida la *nueva era* como un conjunto de creencias y comportamientos que se establecen como alternativa a los conocimientos científicos convencionales y que recuperan saberes ancestrales de culturas indígenas, ubicándolas en occidente, renombrándolas, sin necesariamente recuperar las dimensiones culturales

que les dieron soporte. Ando forma parte de los egresados que identifican una contradicción entre los discursos que se fomentan en la UVI y sus expectativas de vida. A pesar de que gran parte de su profesorado es originario de municipios de la sierra de Zongolica y de que los discursos han sido apropiados por muchas estudiantes, los que muestran esta tensión lo interpretan como poco auténtico, como un engaño.

No los ilusionen, no les metan fantasías [...]. No se vale que cuando terminas la carrera dices 'yo sé esto, pero ante un mundo globalizado, capitalista, no me sirve' [...]. Yo necesito herramientas para poder trabajar, encontrar un trabajo bueno, estable, que me mantenga. Porque soy un profesionista. [...] Porque los docentes, ¡ellos qué! Ellos ya tienen su trabajo. No estudiaron la licenciatura de la UVI. Estudiaron otra cosa que sí les dio trabajo (Ando, comunicación personal, marzo de 2019).

La tensión estructural entre la formación recibida en una institución de educación superior intercultural y el mercado laboral no se traduce únicamente como desencanto, también se vive como desilusión, como un desengaño al no encontrar lugar la conciencia política forjada en la UVI en el mundo laboral, caracterizada por cuestionar estructuras sociales que permiten la reproducción de condiciones de desigualdad social y de racismo.

Valentina es una egresada avispada, interesada en el tema de la afrodescendencia. Gracias a sus evidentes aptitudes académicas, tuvo la oportunidad de estudiar una maestría afín a la de la UVI en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Valentina afirma con desilusión:

No quiero decir que no exista un vínculo entre los trabajos que ya egresados desempeñamos, o que la academia no tenga ningún interés en resolver problemas sociales [...],

pero no es como el sueño hecho realidad de las discusiones que teníamos en clase e imaginábamos cambiar al tener un trabajo [...]. Existe ya una estructura, una jerarquía que es difícil de cambiar, y el diálogo del que tanto se habla en la UVI queda en la utopía (Comunicación personal, mayo de 2021).

La misma Valentina me comenta: “Cuando salimos de esas burbujas académicas y vemos el racismo con el que se siguen enfrentando hoy en día los indígenas y los afrodescendientes, me doy cuenta de que mi conocimiento no es valorado” (Comunicación personal, mayo de 2021). Considero que podemos interpretar la tensión que muestra el testimonio de Valentina como el efecto que tienen las estructuras sociales en una joven con una conciencia crítica de la sociedad o, también, podríamos pensar que el enfoque con el que nos aproximamos en la UVI a la realidad no permite identificar la complejidad de las problemáticas sociales: las tensiones éticas y económicas; las conexiones entre elementos culturales y sociales que tienen papeles simbólicos diferentes de acuerdo a quién y desde dónde se miren; es decir, la complejidad que no puede comprenderse con un enfoque que entiende los fenómenos interculturales como si se tratase de entidades esenciales que pertenecen a realidades reificadas completamente opuestas (occidente vs. pueblos originarios, consumismo vs. buen vivir...). Pareciera que de lo que hablan algunas egresadas es de una simplificación ideológica que condiciona a las estudiantes para sumarse a una comprensión del mundo dicotómica y reificadora.

Si bien podemos encontrar en los programas que sustentan a la UVI un enfoque esencialista y dicotómico, considero que las tensiones que viven las egresadas no se debe únicamente a limitaciones de la institución, sino sobre todo, a fenómenos económicos y sociales de carácter estructural. En este caso, resulta pertinente reconocer el mercado laboral como una estructura que condiciona la experiencia subjetiva de las egresadas.

El sociólogo Gonzalo Saraví realizó una investigación etnográfica que pone atención en las experiencias subjetivas en la universidad de jóvenes

de distintas clases sociales para comprender el fenómeno de la desigualdad social. Una de sus principales aportaciones es que jóvenes de clases sociales no privilegiadas quedan limitados por *cadena de desventajas* que los condicionan a experimentar exclusión social. Dicha metáfora resulta de utilidad para comprender la tensión entre egresadas de la UVI con el mercado laboral.

Una de las egresadas con la que tuve oportunidad de trabajar experimentó condiciones desfavorables durante su periodo formativo: falta de apoyo familiar, violencia de género, embarazo no deseado. Fueron desventajas que complicaron su tránsito por la universidad, y a pesar de que no evitaron que concluyera sus estudios, su trayectoria terminó siendo irregular, ya que tuvo que dejar de estudiar por algunos periodos. Concluir con su universidad requirió no únicamente afrontar desafíos académicos sino sobrepasar un desgaste emocional constante. Sin embargo, quienes hemos estudiado en universidades públicas en México sabemos que estas circunstancias afectan a una gran cantidad de estudiantes. En las universidades interculturales puede verse otra desventaja más que se articula desfavorablemente con el resto: el racismo punzante en nuestras sociedades.⁷

La socióloga Natividad Gutiérrez Chong (2021) lo hace notar en uno de sus más recientes trabajos, donde puntualiza:

Las instituciones educativas a las que tienen acceso, si es que lo tienen, son precarias e incompletas. El mercado laboral al que se insertan es de informalidad, sin especialización y de baja remuneración, por ejemplo trabajos que demandan fuerza física y rutina, como lo son bajos rangos en la industria de la construcción, en la domesticidad, en el ambulante, en la carga y embalaje de mercancías y objetos, alrededor de mercados y centros de abasto (p. 136).

7 Mis entrevistados abundan en testimonios sobre racismo escolar, por ejemplo, exclusión por su color de piel, discriminación por hablar náhuatl, ninguna referencia a los saberes de sus padres.

Después de revisar el trabajo de Saraví uno entiende por qué las tasas de empleabilidad de algunas de las principales universidades privadas en nuestro país están mucho más arriba de la media. No se trata de mayores conocimientos ni de habilidades o actitudes más completas, se trata de privilegios concatenados que trabajan de manera inversa a como lo hacen las cadenas de desventajas. Las biografías de estudiantes exitosos de universidades privadas demuestran la existencia de redes previas a la consecución del grado académico que les permitieron articularse al mercado laboral de manera casi natural. Mientras tanto, quienes egresan de universidades públicas carecen, en muchas ocasiones, de esas redes donde se articula el privilegio con las oportunidades del mercado. Si anexamos el racismo estructural a nuestro análisis, podemos entender las tensiones que se traducen en frustración y enojo de las y los egresados de la UVI.

No obstante, sabemos que estas circunstancias son vividas por muchas y muchos de los estudiantes de universidades públicas. El universo estudiado por Saraví abarca estudiantes de universidades exclusivas de Ciudad de México y de las principales universidades públicas de la ciudad. Sus conclusiones sobre las desventajas y la consecuente exclusión de los beneficios de un empleo digno apuntan a estudiantes de universidades públicas. Sin embargo, las biografías de estudiantes de la UVI dejan ver la desventaja del racismo. Para comprender en su complejidad la exclusión social a la que son sujetos estudiantes de universidades públicas en general y estudiantes de universidades interculturales en particular quizá debemos entender la desigualdad social en articulación con otras disposiciones ideológicas, como el racismo, pues “a nivel experiencial, la desigualdad social se ha tornado cada vez más multidimensional y colectiva” (Saraví, 2015, p. 79).

TRÁNSITO EXITOSO AL MERCADO LABORAL

El curso de la investigación de campo fue mostrando también testimonios de jóvenes que transitan exitosamente al mercado laboral. Freira,

por ejemplo, asombra con su testimonio, pues pareciera que sus actitudes y decisiones tomadas como estudiante de la UVI se articularon para entrar al mundo del mercado laboral casi como si fuera un fenómeno natural y lógico: “Cuando egresé de la UVI yo ya estaba dando clases en cuatro lugares al menos, en particulares de Orizaba o en la Casa de Cultura en Tlilapan o en Tequila o con profesores de la SEP” (Comunicación personal, mayo de 2021). Siendo aún estudiante, se involucró con la asociación civil Calli Luz Marina, que tiene como objetivo promover los derechos humanos de mujeres indígenas de la región de la sierra de Zongolica. De tal manera, al egresar ya era promotora de derechos humanos y ya había acompañado y asesorado a mujeres en situación de violencia. Freira me compartió que dicho trabajo no fue remunerado, pero que se sentía orgullosa de haberlo realizado, porque un trabajo así “sí es necesario en nuestras comunidades” (Freira, comunicación personal, mayo de 2021).

Por si esto fuera poco, Freira se vinculó en un proyecto con un investigador de la universidad de Copenhague, Dinamarca, a quien conoció en la UVI, pues este se encontraba haciendo una estancia debido a que su tema de interés era el idioma náhuatl. Al reconocer el conocimiento y la actitud proactiva de Freira, el investigador la invitó a un conversatorio sobre náhuatl en la ciudad de Austin, Texas; además, la incluyó en su proyecto de investigación que, a decir de Freira, “busca encontrar elementos del náhuatl que se encuentran presentes en diferentes puntos de México” (Comunicación personal, mayo de 2021). Además de todo esto, Freira tiene el sueño de crear una escuela comunitaria donde se enseñe con pertinencia lingüística y cultural. Me compartió que ha adquirido ya un terreno para construirla.

Adhara, por su parte, fue una estudiante tímida gran parte de su trayectoria en la UVI hasta que encontró una temática que la apasionó: el cacao. Durante los primeros semestres de su licenciatura mucha gente le advirtió que ya no había cacao en la sierra de Zongolica, que desistiera de ese tema. Familiares y amigos le decían que optara por trabajar junto con productores de café. Sin embargo, no desistió y obtuvo su recom-

pensa. Pudo identificar productores de cacao y trabajar junto con ellos para impulsar la comercialización del producto. Identificó regiones de la sierra con producción de cacao y regiones que consumían cacao en sus fiestas patronales o en Día de Muertos. Hizo lo posible por contactar a productores y a consumidores para impulsar tanto la comercialización del cacao como, al mismo tiempo, la motivación de campesinos que ya no veían rentable la producción de cacao. Después de que concluyó su estancia en la UVI, además, desarrolló una microempresa de elaboración de chocolate que permitía impulsar la producción de cacao, el comercio justo y, finalmente, obtener una ganancia económica para ella. Bautizó su microempresa como Agua de Estrellas.

Adhara me compartió que el inicio de su empresa fue cuando le prestaron una conchadora (un molino de cacao) y se puso a hacer chocolate: “La probé [...], me puse a tostar cacao a las ocho de la noche y pensé que como a las diez ya iba a tener mi chocolate” (Comunicación personal, agosto de 2019), pero el proceso le llevó mucho tiempo más del considerado inicialmente.

No dormí, pero tenía la idea aquí en la mente. No tenía moldes, y entonces, con papel aluminio y unas calaveritas [se acercaban las fiestas de todos santos] lo hice. [...] Sentí en el estómago un fuego de hacer cosas. Tienes esa idea en la mente y dices ‘hasta que se haga, duermo’. Es como un ímpetu o una pasión” (Adhara, comunicación personal, agosto de 2019).

Al conocer ambos testimonios, pude identificar que tanto en el relato de Adhara como en el de Freira existía una estructura sentimental articulada por ideas de transformación social. Algo muy semejante a lo que Fals Borda (2015) llamó *sentipensar*. En ambas estudiantes encontramos el deseo de transformar la sociedad en un lugar mejor para vivir, y en ambos casos también, fue la UVI el espacio que encauzó ese deseo y lo tradujo en una vocación e, incluso, en parte esencial de su identi-

dad individual. Tanto Freira como Adhara no pensaron en desarrollar competencias que les facilitaran su tránsito al mercado laboral. Esas cualidades son características de su ser. No son algo adquirido, anexo de manera pragmática para cumplir una función. Adhara y Freira son esos ideales: su identidad se define por una semilla de cacao o por una escuela comunitaria; sus acciones definen su ser.

De acuerdo con Fernando,⁸ los principales espacios que emplean a jóvenes de la UVI son dependencias estatales como el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, el cual impulsa proyectos productivos con comunidades indígenas de la sierra de Zongolica en organizaciones que tienen la finalidad de impulsar el desarrollo local, como World Vision, Ayuda en acción, Fondo para la Paz o Kalli Luz Marina; en medios de comunicación como en la radio Zongolica o en XEZON “La voz de la Sierra de Zongolica”, en las que desarrollan contenidos de interés local o como locutores; en programas de gobierno destinados al impulso del desarrollo regional, como Sembrando vida; en instituciones educativas como el Consejo Nacional de Fomento Educativo, la Normal Benito Juárez de Atlahuilco o escuelas privadas de Orizaba y de Zongolica como docentes o administrativos; así como también en iniciativas propias como las que Adhara y Freira impulsaron a través de una escuela comunitaria o de una microempresa de chocolates. Otros más continúan estudiando un posgrado, ya sea en la UV (en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad [MEIS] o en la Maestría en Investigación Educativa o en la nueva Maestría ipan Totlahtol iwan Tonemilis [Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl]), en la Universidad Autónoma de México (UAM) en la Maestría en Desarrollo Rural o en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en la Maestría en Antropología Social.

Para comprender la complejidad del problema me di la tarea de entrevistar también a empleadores de egresadas de la UVI. Una activista de la región que tiene un café donde se promueve el comercio justo y la exposi-

8 Fernando es una figura de la UVI responsable del seguimiento de egresados.

ción del arte local ha incorporado a egresadas y egresados hasta el punto de cederles casi por completo el control del negocio. Al pedirle su opinión sobre ellos y ellas, comenta que tienen “el conocimiento del territorio, las relaciones que ahí se tejen, las jerarquías, dinámicas, intereses en juego, su capacidad de moverse ahí, motivar diálogos, procesos, reflexiones en lo local, familiar, comunitario” (Rebela, comunicación personal, marzo de 2021). Me compartió, además, que tener esos conocimientos les ayuda a “hacer visibles problemas normalizados e imaginar caminos para su posible solución” (Rebela, comunicación personal, marzo de 2021). Señaló también que tienen el desafío de superar “inseguridades introyectadas (relacionadas con prejuicios y estereotipos asumidos: edad, origen étnico, idioma, clase, género [...]), y profundizar el autoconocimiento de ellxs mismxs y de su profesión” (Rebela, comunicación personal, marzo de 2021).

Otro empleador, un exfuncionario de la Secretaría de Salud del Gobierno del Estado de Veracruz, puntualizó que los estudiantes de la UVI tenían cualidades que los hacían diferentes de egresados de otras instituciones. Comentó: “Sabén trabajar con la gente, en comunidad [...]. La mayoría habla náhuatl, y se ganan la confianza de las personas” (Palacios, comunicación personal, marzo de 2022). El ahora exfuncionario es un aliado de la UVI en tanto que ha sido un enlace entre instituciones del gobierno y estudiantes, egresados y académicos de la intercultural.

Por otra parte, pude entrevistar también a la coordinadora de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, en la cual continúan sus estudios varios de las y los egresados de la UVI. Me compartió:

[Ellos y ellas] traen otra sensibilidad diferente en cuanto a temáticas y realidades, mucho más aterrizadas a sus territorios [...]; incluso, los que no son indígenas pero pasaron por la UVI tienen otras experiencias de vida, de haber convivido con los indígenas, de estar muy cercanos con

otras epistemologías. Tienen una sensibilización especial, yo diría (Ange, comunicación personal, mayo de 2021).

Por otra parte, también compartió que tienen algunas deficiencias: “Tienen problemas con la parte más escolarizada en el sentido de que les cuesta mucho más trabajo escribir el documento recepcional. No traen la experiencia de escribir uno con el nivel de maestría. Por lo mismo, les cuesta mucho trabajo dialogar con trabajos académicos” (Ange, comunicación personal, mayo de 2021).

Después de conocer la percepción de empleadores me percaté que en las y los egresados de la UVI se valoran no únicamente sus capacidades desarrolladas en la institución sino también el conjunto de creencias políticas que se apropiaron. Lo que pude advertir también es la generación de una comunidad de sentido con afinidades discursivas y prácticas con la UVI.⁹ Pienso que es una comunidad en ciernes que actúa como red de actores con principios políticos semejantes.¹⁰ Si esto fuera cierto, permitiría comprender por qué las y los egresados de la UVI que más apropiados tienen los principios políticos y éticos de la institución son quienes se han insertado con mayor éxito al mercado laboral, un mercado, además, afín a las competencias que desarrollaron en la universidad.

Para explicar el tránsito exitoso al mercado laboral de las y los egresados de la UVI nos ayuda también tomar en cuenta que tras el cambio en el gobierno nacional en 2018, la interculturalidad crítica como principio político formó parte de una política de estado. Cuando la UVI estaba en ciernes en 2004 se hablaba poco de interculturalidad en el ámbito académico, casi nada en el discurso estatal: en suma, se trataba de un discurso marginal. Ahora, 20 años después, ya no digamos la interculturalidad

9 Principios que se basan en el cuestionamiento del sistema-mundo (Wallerstein, 2007) hegemónico basado en preceptos modernos (Villoro, 1993) y en un modelo capitalista.

10 Para pensar esta nueva comunidad de sentido quizá nos ayude tener en cuenta aportaciones teóricas como la comunidad imaginada de Anderson (1997) o el concepto de grupo social de Goffman (2006) debido a que hablamos de discursos afines entre sí que han permitido la generación de redes entre sujetos e instituciones con creencias compartidas.

sino la versión crítica y decolonial de la interculturalidad se ha convertido en discurso de Estado. La interculturalidad crítica es un eje articulador del currículo actual en el plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria de 2022. El viraje que estamos contemplando en materia educativa ha posibilitado la apertura de las instituciones del estado a proyectos, instituciones y sujetos con afinidades políticas a la UVI.

A MODO DE CIERRE: ESTADO, MERCADO, PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

El modelo de empleo en América Latina está cambiando lenta e irremediabilmente. Caracterizado por su precariedad, ha abandonado el modelo moderno para dar paso a empleos efímeros, sin estabilidad, altamente demandantes e injustamente remunerados. Las y los egresados de la UVI, incluso aquellos que incursionaron de manera exitosa en el mercado laboral, no han conocido ya el modelo que conllevaba estabilidad laboral, seguridad social y pensión. Ellos y ellas no solo han tenido que enfrentar esta nueva realidad, sino que además se encuentran en medio de la tensión actual entre el Estado, mercado y pueblos indígenas. Para entender esta tensión, seguimos pistas que han dejado otros, al analizar las conexiones entre profesionistas egresados de la UVI y el mercado laboral. Por ejemplo, Shantal Meseguer Galván (2016), menciona:

La intención de formar nuevos perfiles profesionales no convencionales en las universidades interculturales ha resultado en la formación de profesionales subalternos que, aunque realizan trabajo de mediación cultural y traducción lingüística, no pueden sustituir a los profesionales tradicionales que ocupan puestos nodales en las instituciones y son ubicados como promotores de salud, traductores en el sistema de justicia o educadores sociales en ayuntamientos, fuera del sistema educativo, tal como

pasa frecuentemente con los egresados de la UVI, cuyos puestos laborales son los últimos de los profesiogramas oficiales o dependen de campañas institucionales finitas y periódicas, lo que marca su inestabilidad laboral, no obstante que su labor para la implementación de tales políticas es reconocida por los empleadores (p. 294).

Otros estudios ya puntualizaron en la desfavorable condición de las y los egresados de la UVI cuando incursionan en sus primeros empleos (Dietz y Mateos-Cortés, 2019; Mateos-Cortés *et al.*, 2016; Dietz *et al.*, 2020). En los distintos estudios se observa la preocupación de que la precariedad laboral de los egresados de las universidades interculturales pudiera explicarse, en parte, por un racismo institucionalizado, que condicione a profesionistas indígenas a laborar en puestos subalternos, lo cual mantienen su condición económica y social desfavorable.

Un hallazgo del presente estudio es que si bien podemos reconocer aún la inercia indigenista que ha caracterizado la relación entre el Estado y los pueblos indígenas desde el siglo XIX, la complejidad de esta relación no puede comprenderse sin entender la ubicación de los sujetos en el mercado actual. Las conexiones entre educación superior intercultural y mercado laboral muestran que oposiciones dicotómicas como pueblos originarios y occidente son empíricamente insostenible. Sirven, quizá, como modelos formales para reconocer modos de vida arquetípicos, pero no corresponden a la vida diaria de jóvenes de la sierra de Zongolica. Pensar desde dicotomías sin tomar en cuenta la evidencia empírica podría terminar siendo incluso racista, pues se estaría cancelando la posibilidad de que dentro de esta complejidad, existieran condiciones que favorezcan a profesionistas indígenas en este mundo tan complejo y contradictorio. Recordemos a Silvia Rivera Cusicanqui (2018) cuando advirtió una cuestión similar.

La satanización del mercado, ¿no será acaso una forma de simplificar, en busca de la idílica armonía de la 'economía

natural', otra variante del sueño europeo del buen salvaje?, ¿no será una forma de negar que en la historia las complejidades pueden jugar a nuestro favor? (p. 70).

Los testimonios y las historias de las y los jóvenes con los que pude convivir durante varios años muestran que la juventud rural e indígena actual, al menos en la sierra de Zongolica del estado de Veracruz, no puede comprenderse sin sus conexiones económicas, sociales y culturales con el sistema occidental, moderno, capitalista y patriarcal, pero también muestra que esas conexiones pueden favorecer la emergencia de discursos y acciones críticas a ese sistema. Por ejemplo, la red de actores afines con los discursos y prácticas de la UVI, que generan prácticas alternativas en instituciones del estado, en la sociedad civil o en el terreno educativo y que se vuelven empleadores de egresadas y egresados. La red está ahí, enarbolando principios basados en la equidad de género, en los conocimientos de los pueblos indígenas, en la sustentabilidad ambiental y en la visibilización de las identidades afro-mestizas en México, todo ello en tensión con una realidad que puede ser lacerante.

Las conexiones actuales entre Estado, mercado y pueblos indígenas muestran una apertura del Estado a discursos y actores marginales; muestran también la emergencia de alternativas sociales y comunitarias para atender problemáticas locales; que esas alternativas no han generado, todavía, condiciones sociales, políticas y culturales que favorezcan procesos autonómicos en las comunidades de la sierra de Zongolica. Se observan competencias en las y los jóvenes que podrían denominarse interculturales, ya que muestran la capacidad para transitar de sus contextos comunitarios a contextos institucionales urbanos y viceversa. La comprensión actual de la relación entre Estado, mercado y pueblos indígenas ha de tomar en cuenta esta complejidad regional, pues la diversidad cultural en nuestro país exige abandonar esquemas maniqueos o principios metafísicos esencialistas, pues la realidad de nuestro país es vasta y compleja. Es nuestra tarea como científicos sociales desvelar esa complejidad y construir alternativas social y culturalmente pertinentes.

REFERENCIAS

- Anderson, B. (1997). *Comunidades imaginadas*. Trad. L. E. Suárez. Fondo de Cultura Económica.
- Ávila Pardo, A. (2016). *La interculturalización de la educación superior en México: Actores y discursos en el proceso fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural* [Tesis de doctorado en Antropología Social]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/43422>
- Ávila Pardo, A. y Mateos Cortés, L. S., (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE*, (53), pp. 64-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509005>
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Trad. V. Boschioli. Gedisa.
- Dietz, G. y Mateos-Cortés, L. S. (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- . (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), pp. 163-190.
- Dietz, G., Mateos-Cortés, L. S. y Budar, L. (Eds.) (2020). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. Universidad Veracruzana. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/2341>
- Erdösová, Z. (2011). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple. Una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos Interculturales*, 11(21), pp. 59-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55229413004>
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Peripecias*, (110).

- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Fresa, J. L. (2004). *Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional-Organización Internacional del Trabajo.
- Gallart, M. A. (2001). Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: las respuestas de los programas de formación en América Latina. En E. Pieck (Coord), *Los jóvenes y el trabajo*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Trad. A. Lizón. Alianza.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis: los marcos de la experiencia*. Trad. J. L. Rodríguez. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gutiérrez Chong, N. (2021). *Jóvenes e interseccionalidad: color de piel-etnia-clase. Zona Metropolitana del Valle de México*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Hernández, A., Paz, S. y Sierra, M. T. (Coords.) (2004). *El Estado y los indígenas en tiempos del pan: neoindigenismo, legalidad e identidad*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Porrúa.
- Jiménez Moyo, C. y Dietz, G. (2022). Reflexividad y colaboración en pandemia: procesos interculturales en estudiantes y egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Tabula Rasa*, (43), 125-150. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.06>
- Jiménez Moyo, C. y Ávila Pardo, A. A. (2024). La investigación vinculada y los propósitos de la educación superior intercultural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), pp. 139-164. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.611>

- Mateos-Cortés, L. S., Dietz, G. y Mendoza, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 809-835. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/90/90>
- Mato, D. (Ed.) (2009). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. En *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13-78). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Meseguer Galván, S. (2013). *Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.
- Meseguer Galván, S. (2016). Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 281-298). Eduntref.
- Navarro Martínez, S. I. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas* [Tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas]. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. <https://hdl.handle.net/20.500.12753/4055>
- Olivera Rodríguez, I. (2014). ¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. *Revista Antropológica*, 32(33), 179-207. <https://doi.org/10.18800/antropologica.201402.009>
- Ramos García, A. (2022). Interculturalidad y feminismos en la Universidad Veracruzana Intercultural para contrarrestar discriminaciones

- y violencias de género. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6719>
- Rivera-Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Rojas-Cortés, A. y González Apodaca, E. (2016). El carácter interacto-
ral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), pp. 73-91. <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v14i1.424>
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Sennet, R. (2013). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 329-337). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Vargas-Moreno, P. A. (2020). *Mas allá de la dicotomía 'desde arriba' vs. 'desde abajo': educación superior intercultural en Ecuador y México. Apuntes para la construcción de un campo* [Tesis de doctorado en Ciencias Políticas y Sociales]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TESO1000798911/3/0798911.pdf>
- Villoro, L. (1993). *Filosofía para un fin de época*. Nexos.
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y geocultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Trad. E. Vázquez. Kairos.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva de-
colonial. En *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina* (pp. 93-105). Centro de Desarrollo Étnico.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Jiménez Moyo, C. (2024). Veredas de montaña: educación superior intercultural, pueblos indígenas y empleo en Veracruz, México. *Punto Cunorte*, 10(19), pp. 89-115. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.205>

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2024
Fecha de aceptación: 2 de mayo de 2024

Apuntes y reflexiones sobre la interculturalización del currículo y el racismo epistémico

El caso de la unidad de aprendizaje Psicología de la Interculturalidad de la Universidad de Guadalajara

Notes and reflections on the interculturalization of the curriculum and epistemic racism

The case of the learning unit Psicología de la Interculturalidad at the University of Guadalajara

DOI: 10.32870/punto.v1i19.207

Adriana Elizabeth MORALES SÁNCHEZ*

José de Jesús QUINTANA CONTRERA**

Noé Albino GONZÁLEZ GALLEGOS***

Oscar LORETO GARIBAY****

Leyna Priscila LÓPEZ TORRES*****

Almeirim Isabel ACOSTA BAHENA*****

- Doctora en Ciencias de la Salud en el Trabajo por la Universidad de Guadalajara. Profesora titular del Centro Universitario del Norte (Cunorte) de la Universidad de Guadalajara (UDG). Miembro del cuerpo académico Salud, Bienestar y Calidad de Vida. adriana.morales@academicos.udg.mx; <https://orcid.org/0000-0003-0000-7555>
- Doctor en Innovación e Investigación Educativa por la Universidad de Málaga, España. Profesor investigador de tiempo completo del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la UDG. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Conahcyt, nivel candidato. Profesor con perfil deseable PRODEP. Miembro del cuerpo académico Derechos Humanos y Seguridad Ciudadana. dejesus.quintana@academicos.udg.mx, mtro.quintana@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0332-8194>
- Maestro en Ciencias de la Salud Pública. Profesor del Cunorte de la UDG. albino.gonzalez@academicos.udg.mx; <https://orcid.org/0000-0001-7974-6283>
- Doctor en Ciencias de la Salud Pública. Profesor adscrito al Departamento de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (cucs) de la UDG. Miembro del SNI de Conahcyt, nivel candidato. oscar.loreto@academicos.udg.mx; <https://orcid.org/0000-0002-1515-0111>
- Doctora en Alimentación y Nutrición, Universidad de Barcelona. Profesora asociada C, adscrita al Departamento de Ciencias Sociales del cucs de la UDG. Profesor con perfil deseable PRODEP. pris-cila.torres@academicos.udg.mx; <https://orcid.org/0000-0002-5644-8416>
- Maestra en Dirección de Mercadotecnia. Adscrita al Departamento de Ciencias Sociales del cucs de la UDG. almeirim.acosta@academicos.udg.mx; <https://orcid.org/0000-0002-4233-5226>

RESUMEN

La interculturalización curricular es indispensable para la internacionalización del currículo en las instituciones de educación superior (IES). El racismo epistémico se ha perpetuado de manera silenciosa, privilegiando al mundo occidental sobre los pueblos originarios respecto del conocimiento científico, y esto se refleja en el interior de los planes de estudios así como en los contenidos de las unidades de aprendizaje. El objetivo principal de este artículo, es hacer una puesta de partida sobre el tema, que nos permita reflexionar sobre la interculturalización del currículo y el racismo epistémico en el programa de la unidad de aprendizaje “Psicología de la Interculturalidad” perteneciente al plan de estudios en la carrera de psicología en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara.

Palabras clave: racismo epistémico, interculturalización del currículo, grupos étnicos, dominación estructural, educación superior.

ABSTRACT

Curricular interculturalization is essential for the internationalization of the curriculum in Higher Education Institutions (HEIs). Epistemic racism has been silently perpetuated, privileging the Western world over indigenous peoples with respect to scientific knowledge, and this is reflected within the curricula and in the contents of the learning units. The main objective of this article is to make a starting point on the topic, which allows us to reflect on the interculturalization of the curriculum and epistemic racism in the program of the learning unit Psychology of Interculturality belonging to the curriculum in the psychology degree at the Centro Universitario del Norte of the University of Guadalajara.

Keywords: *epistemic racism, interculturalization of the curriculum, ethnic groups, structural domination, higher education.*

ANTECEDENTES

Un tema vigente en la educación es la internacionalización del currículo, que se refiere a la integración de las dimensiones internacional y multicultural en los programas de curso y en sus contenidos con el propósito de que los egresados sean competentes profesionalmente en contextos internacionales y multiculturales (Gacel-Ávila, 2014). Cabe señalar que dentro de la internacionalización debe considerarse como eje primordial la interculturalización curricular que, a su vez, guarda estrecha relación con el racismo epistémico. Su análisis precisa eslabonar estos tres conceptos.

Para comprender los contenidos curriculares es preciso hablar de la internacionalización del currículo en dos sentidos: *a*) su implementación y *b*) el impacto del contexto dentro de un marco de cooperación internacional con instituciones de educación superior. El currículo basado en competencias debe fundamentarse en los conocimientos logrados a través de la investigación y el análisis de los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales. Entonces será necesario integrar las competencias interculturales en el currículo, además de precisar la forma en que se desarrollan, se miden y se evalúan como parte de los aprendizajes (Arango, 2018).

En un estudio colombiano, Castillo Guzmán (2020) hace referencia a las políticas de conocimiento de las instituciones de educación superior (IES), a las que se les considera sustentadas en el modelo del capitalismo cognitivo (Torres, 2011). Se habla de la imposición de esa cognición capitalista sobre los aprendizajes que se requieren para competir en los mercados laborales, al tiempo que desdeña ámbitos como las humanidades y los conocimientos no disciplinares o científicos. Esta situación, reconocida como injusticia curricular (Castillo Guzmán, 2020), es una de las grandes calamidades del racismo epistémico de las IES.

El *racismo epistémico* se refiere a un tipo de discriminación que opera en el ámbito del conocimiento y la producción intelectual. Este término se utiliza para describir cómo ciertos sistemas de conocimiento,

paradigmas, teorías o métodos de investigación pueden subestimar, desvalorizar o ignorar los saberes, perspectivas y contribuciones de ciertos grupos étnicos o culturales, mientras que privilegian y otorgan mayor legitimidad a los conocimientos producidos por grupos considerados dominantes o hegemónicos en la sociedad (Grosfoguel, 2011).

Este concepto destaca cómo el poder y las relaciones de dominación estructural también se reflejan en el ámbito del conocimiento y la academia, y cómo estas dinámicas pueden perpetuar desigualdades y exclusiones basadas en la raza, la etnia o la cultura (Grosfoguel, 2011). El racismo epistémico subraya la importancia de cuestionar y desafiar las estructuras y prácticas que perpetúan este tipo de discriminación en la producción y circulación del conocimiento.

Continuando con el orden de ideas, el racismo epistémico se considera invisibilizado en el sistema mundo globalizado (Grosfoguel, 2011). Los privilegios del conocimiento y la epistemología los acaparan las cosmologías occidentales y se institucionalizan en el sistema universitario global. En la misma ruta se detectan el monologismo y el diseño global monotópico de occidente, donde la relación con otras culturas y personas toman una postura de superioridad y es negligente a las cosmologías y epistemologías de contextos no occidentales (Grosfoguel, 2006).

En este sentido, Grosfoguel (2007) menciona que los estudios étnicos continúan debatiéndose como estudios interdisciplinarios, dentro de un marco colonizado por las disciplinas académicas eurocentradas con enfoques de transdisciplinariedad, descolonización y transmodernidad.

Para Grosfoguel (2011), el *racismo epistémico* se legitima de manera tradicional en el pensamiento moderno-occidental como único en la producción del conocimiento, universal, racional y verdadero. De este modo, el conocimiento no occidental se presenta como inferior al conocimiento occidental (Grosfoguel, 2011, p. 343). Lo anterior se opera desde la corpo-política o la geopolítica del conocimiento¹ (Grosfoguel, 2011,

1 Cómo el poder, la geografía, la economía y la cultura afectan la producción, distribución y circulación del conocimiento a nivel global, así como su influencia para perpetuar desigualdades en el acceso y la producción de conocimiento entre diferentes regiones y grupos sociales.

pp. 343-344). Eso podría subyacer en formas inconscientes que perpetúan el racismo epistémico en los contextos universitarios.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de reflexionar sobre sobre la interculturalización del currículo y el racismo epistémico de los contenidos del programa de la unidad de aprendizaje Psicología de la Interculturalidad en la carrera de Psicología en el Centro Universitario del Norte (Cunorte) de la Universidad de Guadalajara (UDG), se utilizó una metodología de tipo documental teórica basada en revisión de literatura intencionada sobre los temas de interculturalización del currículo y el racismo epistémico. Se revisaron datos de archivos relacionados al plan de estudios del 2014. Se recabó información del Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU). Se recogieron experiencias de profesores involucrados en la reforma del plan de estudios en cuestión, a través de relatos de experiencias biográficas.

La interpretación se sustenta en el contenido del plan de estudios de la licenciatura en psicología de la red de la UDG, de manera particular los contenidos del programa de la unidad de aprendizaje de Psicología de la Interculturalidad que se imparte actualmente en Cunorte.

APOORTE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

En la reforma del plan de estudios de 2014 se logró agregar la unidad de aprendizaje Psicología de la Interculturalidad; sin embargo, la presente reflexión invita al análisis de los contenidos actuales en su programa, con la firme intención de otorgar mayor espacio a las propuestas que tengan los profesores procedentes de los diversos pueblos originarios, frente a una próxima reforma al plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la red de la UDG. La presente reflexión tiene la intención de sensibilizar a los actores de dicha reforma a buscar nuevas perspectivas para integrar un currículo con perspectiva intercultural.

HALLAZGOS

Dicho lo anterior, es ineludible presentar un panorama general del contexto universitario para la presente reflexión. La UDG está conformada por una red universitaria de centros universitarios regionales que abarcan geográficamente el estado de Jalisco; además, cuenta con el sistema de universidad virtual, que ofrece múltiples programas de pregrado y posgrado.

El Cunorte se encuentra ubicado en la zona geográfica del norte de Jalisco. Esto permite mayor accesibilidad a la adscripción de estudiantes pertenecientes de pueblos originarios, con presencia tanto en pregrado como en posgrado; lo anterior, permite un contexto multicultural. De acuerdo con información obtenida del SIAU a través de una solicitud a la Coordinación de Control Escolar del Cunorte, en la actualidad hay 257 estudiantes matriculados que pertenecen a las etnias wixárika, náhuatl, tepehuana, achimec, mazahua, zoque, akateca, chatina, coca, cora, mixteca, popoluca, tlapeneca o totonaca.

El Cunorte no es normativamente una universidad intercultural; sin embargo, acoge a la comunidad universitaria con mayor número de estudiantes de pueblos originarios (más del 50 % de los alumnos pertenecientes a un pueblo originario que estudian en el nivel superior lo hacen en Cunorte), siendo la comunidad Wixárika la de mayor proporción de estudiantes pertenecientes a algunos programas de la red universitaria de la UDG; en este sentido, han sido vastos los esfuerzos por lograr equidad en el acceso y promover la interculturalidad; como ejemplo, existe una acción afirmativa para estudiantes indígenas, se trata de la condonación de la matrícula al registrarse en Cunorte certificando su origen étnico.

La tarea de integrar estudiantes pertenecientes a pueblos originarios no ha sido sencilla, pero la intención es clara al reducir la brecha de oportunidades en el acceso a estudios de nivel superior, procurando disipar actos de discriminación, desigualdad y racismo. Uno de los propósitos de estas políticas de inclusión ha sido incrementar la riqueza de los procesos interculturales en contextos universitarios multiculturales; sin embargo,

aún se manifiestan prácticas significativas que podrían estar incidiendo en un racismo epistémico subyacente al pensamiento monoculturista, monolingüe y monoepistémico de la comunidad universitaria y a cierta distancia en la interculturalización del currículo en su oferta académica.

Dentro de estas reflexiones se ha contemplado para el análisis el caso de la Licenciatura en Psicología, la cual es ofertada en los siguientes centros universitarios: Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), Centro Universitario de los Altos (Cualtos), Centro Universitario de los Lagos (Culagos), Centro Universitario de los Valles (Cuvallés), Centro Universitario de la Ciénega (Cuciénega), Centro Universitario del Sur (Cusur), Centro Universitario de la Costa Sur (Cucosta) y Centro Universitario del Norte (Cunorte).

Para dar sentido al análisis, se pone a discusión el actual plan de estudios de esta carrera, de manera particular la unidad de aprendizaje Psicología de la Interculturalidad,² la cual fue incluida en la última reforma del plan de estudios. Dicho programa muestra una marcada tendencia en sus recursos bibliográficos, que siguen basados en concepciones epistémicas occidentalizadas. En términos generales, esto no significa que dichos contenidos no aporten a un conocimiento amplio y flexible respecto a la interculturalidad, sobre todo en aspectos teóricos; sin embargo, cabe destacar que el eje central es compartir las cosmogonías desde los espacios étnicos y no occidentalizados tanto en lo teórico como en lo práctico, sobre todo con la participación de profesores pertenecientes a pueblos originarios.

La unidad de aprendizaje Psicología de la Interculturalidad fue propuesta por Cunorte y aprobada en el plan de estudios actual, que data de 2014, de acuerdo con el Dictamen I/2014/192 (2014). Fue puesta en marcha en el ciclo escolar 2014B (agosto 2014-enero 2015). Pese a los esfuerzos por aportar contenido desde otras cosmogonías, estos provienen de las epistemologías occidentalizadas, bibliografía en todo sentido más teórica que práctica, lo que deviene en apenas una pincelada

² Disponible en <http://www.pregrado.udg.mx/sites/default/files/unidadesAprendizaje/i9134.pdf>

respecto a la meta de fundamentar una psicología de la interculturalidad entendida desde perspectivas diferentes a las occidentales. Por tanto, la propuesta es redireccionar el sentido hacia nuevos paradigmas provenientes desde otras cosmogonías.

Aquí se expone parte de la razón de ser de la unidad de aprendizaje que tiene cabida dentro del contenido del programa original que fue diseñado por profesores del CUCS y un profesor del Cunorte. Debe destacarse que existen versiones modificadas de este mismo programa en los otros centros universitarios de la red; sin embargo, no será en el presente artículo donde se debata su pertinencia. En las siguientes líneas se presentan las generalidades más sobresalientes del programa en cuestión que se aborda en la actualidad en Cunorte.

El curso taller Psicología de la Interculturalidad (clave I9134) tiene una duración de 48 horas de teoría y 18 horas de práctica, que equivalen a siete créditos en la carrera de Licenciatura en Psicología, pertenece a la Academia de Disciplinas Psicológicas del Departamento de Bienestar y Desarrollo Sustentable y a la División de Cultura y Sociedad del Cunorte. Esta unidad de aprendizaje pertenece al área de formación básica particular obligatoria, y es prerrequisito del resto de las unidades de aprendizaje que forman parte del área de formación especializante selectiva en la orientación de Psicología Social. Tiene como prerrequisito el curso de Psicología y Contexto Socio-Histórico: Vínculo Global-Local (clave: I9116).

Al coexistir diversidad de alumnos, con distintos patrones culturales, se desata una cadena de cambios, peticiones y retos que los mismos deben enfrentar y sobre los cuales recaen transformaciones constantes en la toma de decisiones. El ámbito de la psicología intercultural resulta clave para comprender la interacción de las personas en todos los grupos (Berry, 2013). Esta categoría general de los fenómenos incluye procesos tales como aculturación, relaciones interculturales, globalización e hibridación cultural, identidad cultural, comunicación, educación y salud intercultural, entre otros. Valdría la pena considerar a profesores indígenas que egresan recientemente y no cumplen con el requisito de la

experiencia docente pero sí con la vinculación de espacios transdisciplinarios; que, además, estos perfiles aportarían sin duda en los saberes que a continuación se presentan.

PROPUESTAS DEL PROGRAMA RESPECTO A LOS SABERES

Respecto a los saberes prácticos, reconocer que estos son solo una de las formas que existen de comprender, relacionarse y resolver el mundo; propiciar el diálogo con el otro con una postura de apertura y aprendizaje de los procesos psicosociales.

En el ámbito teórico, busca identificar las posturas filosóficas y teóricas acerca del otro y su importancia para la construcción de saberes: filosofía de la liberación, interculturalidad (crítica), psicología social, psicología comunitaria, psicología cultural, psicología e interculturalidad, psicología y pueblos originarios.

De los saberes formativos, respeta y acepta con responsabilidad, profesionalismo y congruencia los conocimientos adquiridos.

PROPUESTA DEL PROGRAMA RESPECTO A LAS COMPETENCIAS

Respecto a las competencias profesionales, investiga, interviene, previene y evalúa, desde una perspectiva psicosocial y transdisciplinaria, proyectos, planes y programas relacionados con procesos socioestructurales e interculturales y de transculturación, relacionados con problemáticas sociales, como son medio ambiente, desarrollo urbano-rural sustentable, calidad educativa, salud mental para incidir en la reorientación y aplicación de políticas públicas en el ámbito local, estatal, regional, nacional y global, con un alto espíritu de liderazgo, profesionalismo, colaboración, respeto y solidaridad (Dictamen I/2014/192, 2014).

En las competencias socioculturales, comprende y participa con los diversos grupos sociales y culturales, en contextos y escenarios económico-políticos, con una postura reflexiva y crítico propositiva. Aplica los elementos teóricos-metodológicos y técnicos desde una postura

transdisciplinaria, con respeto a la diversidad e identidad, y contribuye al desarrollo de las instituciones y sociedades democráticas, con congruencia ética y responsabilidad profesional. Promueve comportamientos ambientalmente responsables y de cooperación en proyectos de desarrollo sustentable que generen relaciones armónicas entre seres humanos, sociedad y naturaleza, desde una visión global.

En cuanto a las competencias técnico-instrumentales, participa, desarrolla y gestiona creativamente proyectos sociales, laborales, deportivos y culturales de forma individual, grupal y social. Se busca desarrollarlos desde una perspectiva histórica, con orientación a futuro, ante los retos y cambios de la realidad, con sentido profesional, responsabilidad, equidad, respeto y compromiso.

Dicho lo anterior, es indispensable apuntalar una perspectiva ideológica que ofrece datos impactantes que marcan la diferencia de la occidentalización de la psicología sobre los pueblos originarios. Se profundiza en resaltar que más allá de ser psicológicos, sus saberes ancestrales en América implican incompatibilidad con la psicología y tienen poderosos argumentos para cuestionarla. Se aborda lo anterior críticamente con base en una ideología subyacente al conocimiento psicológico.

La discusión toma sentido sobre la concepción de los saberes de Abya Yala, de los cuales tiene basto conocimiento, los de la región mesoamericana septentrional hoy ocupada por México. Sus saberes son escenario del debate que aportan ideas opuestas a 15 tendencias ideológicas de la psicología: etnocentrismo, universalismo, normalizacionismo, antropocentrismo, androcentrismo, binarismo, preceptismo, realismo, objetivismo, individualismo, posesivismo, asertivismo, vitalismo, interiorismo y dualismo (Pavón, 2023).

Existe una preocupación por abonar a las cuestiones epistemológicas, metodológicas y ontológicas desde perspectivas no occidentalizadas. Pareciera que los estudiantes de orígenes étnicos formados en Cunorte han pasado por una formación que podría estarlos *aculturizando*, siendo necesario incentivar a la comunidad intercultural para recabar aportes no solo teóricos, sino también prácticos que emerjan desde sus

cosmovisiones y que abonen a nuevos paradigmas que respondan a las problemáticas actuales en los currículos interculturales.

En este sentido, una propuesta sería modificar el programa de la unidad de aprendizaje en cuestión, con el afán de otorgar el derecho de la voz a los profesores wixaritari que forman parte de la planta docente de Cunorte, sobre todo aquellos de la Licenciatura en Psicología. El objetivo sería transformar el programa desde su cosmovisión y, a la vez, enriquecer a toda la comunidad estudiantil con el acceso a nuevas perspectivas epistémicas desde la psicología o la *no psicología* de la interculturalidad, la cual sale a colación dentro de un debate intenso en los trabajos que se realizaron para esa modificación del plan de estudios. Por cierto, está próxima una nueva transformación a dicho plan, lo que invita a la reflexión de cuáles serán las nuevas propuestas para la interculturalización del currículo.

En el recorrido de estas reflexiones cabe señalar que cuando se modificó el presente plan de estudios la propuesta de una unidad de aprendizaje en psicología de la interculturalidad surge como aporte de profesores mestizos de Cunorte, y de manera posterior, se retoman los trabajos con participantes de la red UDG en un intento por abonar al currículo intercultural, pues en ese momento no se contaba con docentes indígenas formados en psicología.

Sin embargo, varios años después se presentó el caso de un profesor de origen wixárika egresado de la carrera de psicología de Cunorte, quien impartió esta unidad de aprendizaje por varios semestres. Este compartió sus experiencias a través de un relato oral en entrevista cara a cara, las cuales deben considerarse como aportes invaluable. Desde su práctica, dejó de lado la mayoría las lecturas del programa de la unidad de aprendizaje en cuestión haciendo hincapié a la libertad de cátedra. Menciona haber abordado contenidos desde su cosmogonía. Además, en el diálogo explica no contar con materiales escritos que pudieran ser agregados al programa, pero deja en claro que la tradición de la oralidad en este sentido forma parte de los pueblos originarios. Desafortunadamente, en la actualidad ya no imparte esa unidad de aprendizaje, pues

ahora tiene nuevas responsabilidades, e imparte cátedra en la carrera de Educación Indígena, la cual enriquece con sus conocimientos y su cosmogonía sobre el currículo intercultural.

No es la intención en este ensayo continuar en el anterior debate, pero sí es relevante tomarlo en consideración, pues podría ser a partir de estas cosmogonías donde se finquen cimientos en el rediseño del próximo plan de estudios de la carrera de psicología en la red universitaria con novedosas propuestas de unidades de aprendizaje que abonen a la interculturalización del currículo.

CONCLUSIONES

La idea no es deslegitimar la manera de abordar los temas curriculares por parte de las IES sobre la modificación de sus planes de estudios; al contrario, se trata de reconocer todas las acciones que se promueven en el tema de la interculturalidad, la no discriminación, la inclusión y la equidad. Sin embargo, es tiempo de hacer consciente lo que subyace a la carencia institucional en los planteamientos de participación sobre dichas interculturalidades, que caen como infortunio en forma de racismo epistémico.

En segundo lugar, los debates casi interminables en las mesas de trabajo en el rediseño del plan de estudios actual con otras dependencias de la red que ofertan la Licenciatura en Psicología manifestaron posturas que perpetran el racismo epistémico, por una parte, proponiendo vasta bibliografía de corte occidental en la unidad de aprendizaje Psicología de la Interculturalidad, no dando pie a la inclusión o menoscabo de algunas propuestas de apertura para, por lo menos, dar reconocimiento a otras cosmovisiones.

En cuestiones prácticas, el programa de materia de la unidad de aprendizaje de psicología de la interculturalidad solo reconoce en su creación a un docente de Cunorte, y de los diez docentes de otras dependencias en ninguno de los casos se declara su origen étnico. Lo anterior obedece a los cotos de poder que ha ejercido el centralismo la red, en la cual la

carrera de psicología se ofertó de manera exclusiva por varias décadas solo en la ciudad de Guadalajara.

La propuesta es incluir licenciados en psicología pertenecientes a pueblos originarios como parte de la comisión para la modificación del plan de estudios actual, el cual está próximo, con la firme intención de lograr procesos más horizontales hacia la interculturalización del currículo.

REFERENCIAS

- Arango, A. M. y Acuña, L. E. (2018). La Internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES*, 2, pp. 35-49. <https://doi.org/10.14483/25905449.12739>
- Berry, J. W. (2013). Intercultural relations in plural societies: Research derived from multiculturalism policy. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(2), pp. 1122-1135. <http://dx.doi.org/10.1353/ces.2011.0033>
- Castillo Guzmán, E. (2020). Sentí que estaba en el lugar equivocado. Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria. En D. Mato (Ed.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendiente en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 269-276). Eduntref.
- Dictamen N° I/2014/192. Que modifica el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, bajo el sistema de créditos y en la modalidad escolarizada (2014, 8 de octubre). Comisión de Educación y Hacienda, Consejo General Univeristario. Guadalajara, Jalisco. <http://www.hcgu.udg.mx/dictamenes/dictamen-ndeg-i2014192>
- Gacel-Ávila, J. (2014). *Internacionalización del currículo* [ponencia]. Seminario Responsabilidad y Rehumanización, Obligaciones Territoriales. Observatorio de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe. Consultada el 27 de mayo de 2024 en https://www.uv.mx/cuo/files/2014/08/9.-Joselyn_Gacel_Avila.pdf
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. *Tabula Rasa*, (4), pp. 17-48. <http://www.>

scielo.org.co/scielo.php?pid=S179424892006000100002&script=sci_arttext

- . (2007). Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanística*, (63), pp. 35-47.
- . (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, (14), pp. 341-355. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1418>
- Pavón, D. (2023, 11 de marzo). Saberes ancestrales mesoamericanos ante quince tendencias ideológicas de la psicología. *En Lugar de la Psicología*. Consultada el 28 de mayo de 2024 de <https://sujeto.hypotheses.org/1736>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Morales Sánchez *et al.* (2024). Apuntes y reflexiones sobre la interculturalización del currículo y el racismo epistémico: el caso de la unidad de aprendizaje Psicología de la Interculturalidad de la Universidad de Guadalajara. *Punto Cunorte*, 10(19), pp. 117-130. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.207>

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2024

Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2024

Punto Cunorte es la revista académica del Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la Universidad de Guadalajara. Se trata de una publicación semestral cuyo objetivo principal es acercar a especialistas en una plataforma interdisciplinaria e intercultural que propicie el diálogo y promueva el pensamiento crítico con relación al tema tratado en cada edición.

Cada número está enfocado en un problema o debate específico de las áreas temáticas que atiende el CUNorte: administración de negocios, antropología, contaduría pública, derecho, enfermería, electrónica y computación, educación, mecánica eléctrica, salud pública, tecnologías para el aprendizaje, nutrición, psicología y turismo. Por lo tanto, la revista se dirige a investigadores, profesores, estudiantes y público general interesado en las disciplinas mencionadas. Se publican trabajos originales e inéditos. Los tipos de manuscritos aceptables se enlistan a continuación.

- Artículos científicos que reporten resultados de investigación inéditos.
- Ensayos científicos que aviven la discusión sobre los temas propuestos para su análisis. Se contemplan aquellos documentos inéditos que contribuyan al esclarecimiento de la realidad del fenómeno que se aborda.
- Estudios o diagnósticos acerca de un tema, programa o política gubernamental.
- Reseñas de libros clave o clásicos, baterías de pruebas o protocolos de medición, páginas web, aplicaciones (apps), entre otros. Se podrá consultar con la directora la pertinencia de otro tipo de materiales sujetos a reseñar.

Todos los contenidos están disponibles de manera totalmente gratuita para todo el público en cualquier parte del mundo inmediatamente después de su publicación. Punto Cunorte se une a la iniciativa del acceso abierto en tanto que una gran parte de las investigaciones publicadas fueron financia-

das con fondos públicos.

Los usuarios pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos de esta revista siempre y cuando sea para un propósito legítimo y se cite la fuente.

Se permite compartir, copiar y redistribuir la obra en cualquier medio o formato, y adaptar, transformar y crear a partir la obra si y solo si se cita adecuadamente la autoría y la fuente —sin que ello sugiera que se tiene el apoyo del autor/coautor o de la universidad, o lo recibe por el uso que hace—; se utiliza el material de la obra para una finalidad no comercial, y la obra derivada se pone a la disposición de usuarios o lectores de la misma manera.

Esta revista se adhiere a las normas de la Universidad de Guadalajara y seguirá recomendaciones del Committee on Publication Ethics, especialmente de su Código de conducta. Cualquier práctica deshonestas será rechazada y tendrá las consecuencias correspondientes a la gravedad de la situación, siguiendo a estos organismos. En Punto Cunorte se utiliza el software especializado para la detección de plagio iThenticate. Los textos recibidos serán sometidos a revisión antes de enviarlos a dictamen editorial y académico, se rechazarán si el porcentaje de similitud con otro texto publicado o disponible en línea es superior a 25%. La versión completa de estas políticas se encuentra disponible en el sitio web, al que se puede acceder a través del código QR.



La revista publica trabajos de autores de cualquier institución, con cualquier grado académico y de cualquier parte del mundo siempre que los textos cumplan las condiciones técnicas y estructurales, no incurran en prácticas que falten a la ética de publicaciones y sean considerados valiosos por los especialistas. Un manuscrito que no satisfaga lo descrito a continuación no continuará con el proceso editorial y no será sometido a la evaluación por pares a menos que los autores realicen las modificaciones necesarias. No se aceptará que el trabajo se presente de manera simultánea en dos medios distintos para evaluar su publicación. En caso de que los autores incurran en estas prácticas, se considerará como una falta a la ética de publicaciones y se emprenderán las acciones correspondientes.

Condiciones técnicas

- Los artículos que sean postulados para su posible publicación en Punto Cunorte deberán remitir la siguiente documentación completa y en su versión final a través de la interfaz Open Journal Systems. No se aceptarán postulaciones que no sean enviadas por este medio.
- Entregar el contenido textual en archivos en formato electrónico para procesador de textos, sin clave de contraseña (el envío de archivos en PDF no es pertinente para el proceso editorial).
- Entregar fotografías e imágenes en archivos electrónicos en formato jpg (o compatible) con al menos 300 dpi de resolución. Si el artículo cuenta con gráficas, tablas o cuadros generados desde hojas de cálculo, es indispensable anexar estos archivos de hoja de cálculo por separado. Las imágenes de gráficas, cuadros o tablas no son pertinentes para el proceso editorial.
- Contar con los derechos de reproducción de material gráfico, imágenes, fotografía, obra artística, etcétera, ya sea por parte del propio autor (autores), o bien de terceros.

- Naturaleza de los trabajos: Las contribuciones que se reciban para su eventual publicación deben ser resultados originales e inéditos derivados de un trabajo académico de alto nivel.
- Extensión y formato: Los artículos deberán estar escritos en procesador de textos, con una extensión de entre 20 cuartillas y máximo 7 000 palabras, tamaño carta con márgenes de 2.5 centímetros, Arial de 12 puntos, interlineado doble, sin espacio entre párrafos. Las páginas deberán estar foliadas desde la primera hasta la última en el margen inferior derecho. La extensión total incluye abordaje textual, bibliografía, gráficas, figuras, imágenes y todo material adicional.
- Exclusividad: Los trabajos enviados a Punto Cunorte deberán ser inéditos y sus autores se comprometen a no someterlos simultáneamente a la consideración de otras publicaciones; por lo que es necesario adjuntar una carta de originalidad (disponible en la plataforma de la revista)
- Idiomas de publicación: Se recibirán textos en español, inglés y lenguas originarias. Si el envío original es en inglés, se deberá enviar la traducción al español. Si el envío original es en lengua originaria, se deberá enviar la traducción al español. De no enviar la traducción en tiempo y forma, el artículo podrá ser rechazado o se pospondrá su publicación.

Condiciones estructurales

- ID Autores: Es indispensable que todos y cada uno de los autores proporcionen su número de identificador normalizado ORCID.
- Institución de adscripción: Es indispensable señalar la institución de adscripción y país de todos y cada uno de los autores, indicando exclusivamente la institución de primer nivel, sin recurrir al uso de siglas o acrónimos. Se sugiere recurrir al uso de

la herramienta wayta de Scielo para evitar el uso incorrecto de nombres de instituciones. Si el autor o autores no se encuentran adscritos a una institución, deberán señalar que son investigadores independientes y acompañar el país de origen.

- Anonimato en la identidad de los autores: Los artículos no deberán incluir en el cuerpo del artículo, ni en las notas a pie de página o propiedades del documento ninguna información que revele su identidad, esto con el fin de asegurar una evaluación anónima por parte de los pares académicos que realizarán el dictamen. Si es preciso, dicha información podrá agregarse una vez que se acredite el proceso de revisión por pares.
- Estructura de los artículos: Los artículos incluirán una introducción que refleje con claridad los antecedentes del trabajo, el método o estrategia de análisis a la que se recurre, desarrollo, resultados, conclusiones y bibliografía.
- Título: Máximo 15 palabras y deberá estar en español e inglés, y si es su caso, en una lengua originaria, y deberá expresar de manera clara, concisa y descriptiva el contenido del artículo.
- Resumen/Abstract: Deberá integrarse un resumen en español e inglés, y si es su caso, en una lengua originaria, de máximo 600 caracteres incluidos los espacios, donde se describa el tema, propósito y resultados principales del trabajo.
- Palabras Clave/Keywords: Se deberá incluir una lista de 3 a 5 palabras clave en español e inglés, y si es su caso, en una lengua originaria, que permitan identificar el ámbito temático que aborda el artículo. Se recomienda utilizar el tesoro Unesco para manejar un lenguaje controlado en palabras clave.
- Las colaboraciones se acompañarán de una hoja aparte con una breve referencia de los (las) autores(as) que contenga: nombres completos, institución de pertenencia o declaración de investigación independiente, áreas de investigación, teléfono, y correo electrónico. Deberá incluir el nombre de la institución que financia la investigación de la cual se desprende el artículo. Asimismo, se eliminará del texto

toda referencia o dato que pueda sugerir la autoría del mismo

- Las notas a pie de página deberán tener una numeración consecutiva y se utilizarán para hacer comentarios y aclaraciones, mientras que la lista de referencias bibliográficas se agrupará al final del artículo en orden alfabético según las normas de estilo de APA (séptima edición).
- Anonimato/Carta de confidencialidad: Todo trabajo que conlleve, implique o involucre la participación de personas, en su calidad de informantes, sujetos de estudio o participantes en la investigación o en cualquier parte del trabajo de campo, deberá contar con la aprobación propia e individual de cada persona para el uso y publicación de la información cedida; en el caso de que se tratara de menores de edad es necesario contar con el permiso de los padres o tutores para la publicación de los resultados y, en todo momento y para todos los casos, la aprobación deberá constar en una carta de consentimiento informado debidamente autografiada. Punto Cunorte podrá solicitarlas, en todo momento, como requisito para poder someter un artículo a la revista. Asimismo, se deberá respetar el anonimato de estas personas en los trabajos a menos que conste el consentimiento explícito, por escrito y firmado por parte de ellas, en donde se especifique manifiestamente que se permite el uso de sus nombres reales.

La versión completa de estos lineamientos se encuentra disponible en el sitio web, al que se puede acceder a través del código QR.





UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco



CENTRO
UNIVERSITARIO
DEL NORTE



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE



EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE OFERTA LAS MAESTRÍAS:

- TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE
- ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS
- DERECHO
- SALUD PÚBLICA
- ESTUDIOS TRANSDISCIPLINARES EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA
- ANTROPOLOGÍA

INFORMES

www.cunorte.udg.mx/posgrados

CORREOS

mta@cunorte.udg.mx
maestria.administracion@cunorte.udg.mx
maestria.derecho@cunorte.udg.mx
msp@cunorte.udg.mx
maestria.metcyt@cunorte.udg.mx
maestria.antropologia@cunorte.udg.mx

CARRETERA FEDERAL NO. 23, KM 191, C.P. 46200, COLOTLÁN, JALISCO, MÉXICO.

TELS: 01 800 5055 399, (499) 9921333, 0110, 2466, 2467 Y 1170