

Reflexiones interculturales: reaprendiendo el mundo y su diversidad

Lorena Carina Broca Domínguez
Coordinadora Editorial

Autores: Alejandro Rodríguez Rodríguez · Ángel Vásquez Rodríguez · Carlos Alberto Escobar Otero
Emmanuel Reyes Pacheco · Freddy Enrique Simbaña Pillajo · Hugo Reyes Chávez · Lorena Carina Broca Domínguez
Luis Alberto García Guerrero · María de la Luz Maldonado Ramírez · María Elizabeth Sandoval Brunete
Patricia Xochiquetzal Mendoza Cruz · Ricardo Salas Astrain · Tania Margarita Ramírez García

***Reflexiones interculturales:
reaprendiendo el mundo
y su diversidad***



Autores

Alejandro Rodríguez Rodríguez

Ángel Vásquez Rodríguez

Carlos Alberto Escobar Otero

Emmanuel Reyes Pacheco

Freddy Enrique Simbaña Pillajo

Hugo Reyes Chávez

Lorena Carina Broca Domínguez

Luis Alberto García Guerrero

María de la Luz Maldonado Ramírez

María Elizabeth Sandoval Brunete

Patricia Xochiquetzal Mendoza Cruz

Ricardo Salas Astrain

Tania Margarita Ramírez García

Reflexiones interculturales: reaprendiendo el mundo y su diversidad

Lorena Carina Broca Domínguez
Coordinadora Editorial

Coordinadora editorial

Lorena Carina Broca Domínguez

Prologuista

Luis Ignacio Salgado Fernández

Edición

Etzel Cruz Cruz

Diseño y maquetación

Dulce Angélica Rodríguez Rodríguez

**UNIVERSIDAD LA SALLE OAXACA**

Luis Ignacio Salgado Fernández

Rector

Gabriela Soledad Joaquín Avendaño

Directora General Académica

Lorena Carina Broca Domínguez

Directora de Posgrado e Investigación

Primera edición digital 2025

ISBN 978-607-69976-5-9

Editorial Universidad La Salle Oaxaca

Universidad La Salle Oaxaca, A.C. Camino a San Agustín 407

Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca

C.P. 71230, Oaxaca, México

www.ulsaooaxaca.edu.mx

Tel. (951) 502 93 33

ÍNDICE

Prólogo Luis Ignacio Salgado Fernández Rector Universidad La Salle Oaxaca	14
Presentación Patricia Campos Olazábal Rectora Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) Vicepresidente Región Andina ODUCAL	15
Carlos Mendoza Canto Director ICUSAT Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) Coordinador Red de Interculturalidad ODUCAL	
PENSAR LA INTERCULTURALIDAD: DEBATES TEÓRICOS DESDE EL DIÁLOGO INTERCULTURAL	
Filosofía Intercultural, Mundos de Vida y Pueblos de la Tierra: re-aprendiendo a dialogar con mundos diversos. Ricardo Salas Astrain Universidad Católica de Temuco, Chile.	19
La interculturalidad como herramienta de transformación social en México: el papel de la universidad ante la colonialidad. Ángel Vásquez Rodríguez Universidad La Salle Oaxaca, México.	38

De-construir la universidad: una didáctica crítica desde la tensión epistémica 62

Carlos Alberto Escobar Otero

Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

María de la Luz Maldonado Ramírez

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

La interculturalidad como camino hacia la paz: diálogo entre personas y culturas. 79

Patricia Xochiquetzal Mendoza Cruz

Universidad La Salle Oaxaca, México.

Análisis del concepto inclusión y sus repercusiones educativas. 95

Hugo Reyes Chávez

International Maxwell Leadership

Alejandro Rodríguez Rodríguez

Universidad de la Ciénega de Michoacán de Ocampo, México.

**LA DIMENSIÓN ESPACIAL DE LA
INTERCULTURALIDAD: NATURALEZA
Y TERRITORIOS**

**Una ciudad para todos: derecho a la ciudad desde la
discapacidad, experiencias en el espacio público en
Oaxaca 2019-2022.**

116

Tania Margarita Ramírez García

Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), México.

**Reflexiones sobre la historia ambiental: relaciones con
la cultura, naturaleza y territorios en la arquitectura.** 137

Lorena Carina Broca Domínguez

Universidad La Salle Oaxaca, México.

MODELOS DE GESTIÓN INTERCULTURAL: SALUD, EDUCACIÓN, PATRIMONIO, COMUNICACIÓN Y SECTORES PRODUCTIVOS.

Comunidades de aprendizaje en la preservación del patrimonio biocultural y la identidad territorial entre las y los mazame de San Miguel Canoa, Puebla.

157

Emmanuel Reyes Pacheco

Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco, México.

Políticas para interculturalizar la educación superior en Ecuador.

186

Freddy Enrique Simbaña Pillajo

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, Ecuador.

El desencuentro de las variantes dialectales en los espacios áulicos de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

207

María Elizabeth Sandoval Brunete

Universidad Intercultural del Estado de Puebla, México.

Luis Alberto García Guerrero

Universidad Intercultural del Estado de Puebla, México.

Prólogo

¡Nos necesitamos! En este prólogo hago las veces del antiguo mensajero que llega apresurado del campo de batalla a la plaza de la ciudad y que proclama enseguida la noticia que más le urge, dejando para otro momento el resto de las explicaciones.

Dejo a la querida, al querido lector de este libro ahondar en los temas, para que descubra cómo se desarrollaron los debates y surgieron las preguntas sustanciales de este V Congreso Internacional de Interculturalidad celebrado en Oaxaca y cuyo tema fue: “expresiones de la realidad intercultural: reprendiendo el mundo y su diversidad.” La interculturalidad parece llevar en sus entrañas el desafío ético fundamental: reconocer al que es diferente (el otro) como semejante y tratarle con respeto y dignidad.

Porque no siempre, nos lo recuerda la historia, se ha considerado humano a quien difiere en cultura, origen o fenotipo. Y porque parecen aflorar en el mundo regionalismos que excluyen y atacan a quien es diferente.

El reconocimiento de la dignidad de toda persona humana nos lleva a considerar que las diferencias son riquezas que nos complementan. Nadie posee todo el conocimiento, ni todos los bienes, ni toda la bondad. Nadie puede decir que es autosuficiente y que no necesita a nadie. Desde un punto de vista teológico, podríamos decir que Dios nos creó incompletos y perpetuamente indigentes. Como seres humanos siempre requerimos de alguien más para configurarnos como personas y como sociedad siempre requerimos de otras sociedades para prosperar. ¡Nos necesitamos!

Ojalá que los documentos contenidos en este libro, fruto del Congreso, ayuden a todos en el camino de reflexión sobre la promoción de la paz, la transformación social y el desarrollo sostenible, temas torales de la interculturalidad y en los cuales nos hemos comprometido las más de cien Universidades de ODUCEL.

Gracias a todas las personas de América Latina y el Caribe que participaron en este Congreso.

*Indivisa Manent
Lo unido permanece*

*Luis Ignacio Salgado Fernández
Universidad La Salle Oaxaca, México.*

Presentación

Desde la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT)

Para la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) es un privilegio contribuir al fortalecimiento de la identidad católica desde una perspectiva intercultural. En ese sentido, la plataforma Red de Interculturalidad de ODUCAL (RI-ODUCAL) y sus congresos bianuales —que se desarrollan desde 2015— imprimen, interpelan, desafían y evidencia la necesidad de integrar la interculturalidad en la educación de las universidades de América Latina y el Caribe. Estos encuentros han reafirmado la importancia de promover una formación coherente con los valores del humanismo cristiano que ayude a percibirnos como comunidades diversas e interculturales, conformadas por distintos grupos étnicos, lingüísticos, religiosos y culturales. Por lo que facilitar espacios de diálogo, intercambio y aprendizaje mutuo, como los que ofrece la RI-ODUCAL y sus congresos se vuelven esenciales.

El acercamiento e interés de la Universidad La Salle Oaxaca, México, en participar de nuestra RI ODUCAL se inició el año 2019 en la mesa de trabajo del Consejo Ejecutivo del III Congreso Internacional de Interculturalidad -RED ODUCAL (CIIRO 2019) organizado por la Universidad Pontificia Bolivariana UPB, Medellín - Colombia, ratificando su interés de ser organizador, posterior a la realización del IV CIIRO – 2021, organizado por la Universidad Politécnica Salesiana UPS, Quito - Ecuador - confirmando finalmente en octubre del 2022 ser la sede oficial de V CIIRO – 2023.

Durante las reuniones con el equipo de trabajo de La Salle Oaxaca, México, pudimos constatar el amplio compromiso y convicción con la interculturalidad así como su amplia eficiencia para la realización, imprimiéndole al diseño original del congreso dos nuevas líneas de participación dando cabida a la contribución de estudiantes y público en general. Mediante la participación con carteles científicos y videocápsulas (videos breves para la divulgación de información cultural en un contexto académico), se presentaron 24 carteles y 36 exhibiciones en video. Se dictaron 9 conferencias magistrales y 41 ponencias en 10 mesas clasificadas en los 5 ejes temáticos replanteados desde los ejes temáticos de la RI ODUCAL.

- 1) Pensar la interculturalidad: debates teóricos desde el diálogo intercultural.
- 2) La interculturalidad en disputa: poder, gobierno y movimientos sociales.
- 3) Modelos de gestión intercultural: salud, educación, patrimonio, comunicación y sectores productivos.
- 4) La dimensión espacial de la Interculturalidad: naturaleza y territorios.
- 5) Los universos simbólicos de la interculturalidad: lenguaje, memoria, prácticas y arte.

Se llevó a cabo también la presentación de libros y revistas académicas y se realizaron muestras artísticas y culturales para los actos de inauguración y clausura, así como intervenciones en espacios al aire libre. Una verdadera fiesta de la diversidad cultural, reflexión académica, identidad y memoria, evidencias interculturales vividas durante los 3 días de duración del evento.

En nombre de la Vicepresidencia de la Subregión Andina de ODUCAL, la Coordinación de la RI ODUCAL y la Presidencia del Consejo Ejecutivo de la RI ODUCAL deseamos expresar nuestras sinceras felicitaciones al Dr. Luis Ignacio Salgado Fernández, rector de la Universidad La Salle y a su equipo por la realización del *V Congreso Internacional de Interculturalidad Red ODUCAL. Expresiones de la realidad intercultural: reprendiendo el mundo y su diversidad*, admirablemente organizado en diciembre del 2023, en Oaxaca-Méjico, cuyo eje central fue el reconocimiento de nuestra realidad intercultural, búsquedas y hallazgos en escenarios de convivencia social en igualdad de condiciones y en respuesta a los intereses compartidos de las propias comunidades en encuentro.

Las conclusiones y enseñanzas de las ponencias quedan registradas en el presente libro que lleva por título **“Reflexiones interculturales: reprendiendo el mundo y su diversidad”**, resultado del conocimiento generado por los investigadores, académicos, estudiantes y gestores locales comunitarios, por lo que se convierte en un nutritivo banquete para compartir y disfrutar del aprendizaje continuo, la construcción de una identidad académica y el avance de la investigación en la línea de interculturalidad.

La realización de este libro, así como del propio congreso, no habría sido posible sin el compromiso decidido de la Universidad La Salle Oaxaca y la valiosa colaboración de cada uno de sus integrantes, participantes y miembros

del Comité Científico Editorial. Agradecemos profundamente el esfuerzo y la dedicación que han entregado para hacer posible este enriquecedor banquete de ponencias, cuyo valor reflexivo y académico sin duda contribuirá al crecimiento de nuestras comunidades. Felicitamos y reconocemos el compromiso y la calidad del trabajo realizado.

Patricia Campos Olazábal

Rectora

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), Perú.

Vicepresidente Región Andina ODUCAL

Carlos Mendoza Canto

Director ICUSAT

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), Perú.

Coordinador Red de Interculturalidad ODUCAL



***Pensar La Interculturalidad:
Debates teóricos desde el
diálogo intercultural***

Filosofía intercultural, Mundos de Vida y Pueblos de la Tierra: re-aprendiendo a dialogar con mundos diversos

Dr. Ricardo Salas Astrain¹

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c137>

Introducción

El presente trabajo revisa y destaca el valor cognoscitivo y de praxis de los diálogos interculturales que contribuyen a abrir miradas disímiles para pensar la convivencia humana y consideran, de un modo propositivo, una respuesta esperanzada a los graves conflictos que afectan a los pueblos y abonan a la emergencia de un mundo plural y justo. Se trata de pensar y sopesar los vínculos asimétricos entre mundos en una escala que abarca al conjunto de la humanidad y diagnostica un hecho mayor, relativo al estrechamiento del mundo producto de una época tecnocientífica en la que el predominio del mundo financiero global se cierne sobre y se ensaña con los otros mundos humanos, fragilizándolos y reduciéndolos. A partir del predominio del imaginario del “One World”, se revisará la necesidad de apertura a múltiples mundos desde los que podamos cuestionar ese mundo hegemónico de poderes fácticos que no reconocen la centralidad de la vida humana ni el valor de la vida planetaria. La filosofía intercultural intenta ensanchar esa reducción del mundo e intenta mostrar que, tras la cosificación de los seres humanos sin valor, subyace una ideología universalista que enmascara y valida tal “orden de cosas”, legitimando el poder de los más fuertes, al tiempo que no reconoce los mundos de vida de las mayorías y, en especial, de los más vulnerables y débiles. Por tanto, cuestiona la prevalencia de un mundo dominante que se impone por sobre los otros mundos diversos y genera la resistencia de los pueblos.

En este trabajo recogemos algunas reflexiones ya destacadas en ponencias y artículos anteriores que, de alguna manera, nos permiten sistematizar y proponer algunos corolarios de investigaciones académicas sobre el estrechamiento de mundos en que vivimos en un mundo global y que ya hemos discutido en la red de estudios interculturales en oducal y en la Escuela Internacional de

¹ Doctor en Filosofía, Universidad Católica de Temuco-Chile, director del doctorado en Estudios Interculturales: rsalas@uct.cl. <https://orcid.org/0000-0003-4765-1567>



Filosofía Intercultural. Con el propósito de enmarcar la discusión en torno a estos mundos latinoamericanos de vida, nos referiremos a los eventos que, desde 2015, en Chiclayo, y luego en Temuco, Medellín y Quito, nos han hecho revisitar los procesos diversos, específicos de los territorios, a fin de reaprender a asumir los compromisos ético-políticos que las universidades tienen para contribuir a generar una mirada justa sobre los mundos plurales de América Latina y el Caribe. En el trabajo interuniversitario realizado durante esta década, las redes reflexivas y amicales han tematizado críticamente las múltiples realidades culturales y mundos de vida en que vivimos en América Latina, que abren nuevas interrogantes que desafían a la filosofía intercultural/decolonial. En dichos encuentros académicos se coincide con otros colegas procedentes de distintos puntos espacio-temporales de América Latina en la reducción del mundo que experimentamos en esta época globalista. Este encuentro, que tuvo como lugar de reflexión el emblemático territorio multicultural de Oaxaca, lugar de encuentro de decenas de mundos indígenas, permite proponer una nueva lectura interpretativa de la pluriformidad de los mundos.

El lema central de “reaprender del mundo y su diversidad” es actual, porque la situación presente de los pueblos de la tierra en medio del huracán global que afecta hoy a la mayoría de los países plantea muchos problemas e interrogantes sobre la superación de un proceso colonial y neocolonial que se mantiene vigente. La temporalidad larga es clave para un pensar contextualizado intercultural, pues hace posible responder a las graves tensiones y contradicciones de la vida histórico-social de los países periféricos y el sostenido aumento de los conflictos en territorios indígenas. Esta tesis, propia de una hermenéutica histórica, permite ocuparse de tópicos específicos de la espinosa relación con los poderes hegemónicos y el modo en que mantienen su hegemonía estructural sobre las diversidades subalternas en un mundo global, en las que siguen definiendo como rasgo social predominante de sus procesos sociales, políticos y económicos la dependencia política y la subordinación cultural. La mayor parte de los mundos populares de vida son ignorados por los centros de poder del Primer Mundo, donde surge como fenómeno principal la recolonización de la pluralidad de mundos por una civilización tecnocientífica. Este desordenado mundo global se presenta a lo largo del planeta con rasgos profundamente inequitativos y asimétricos, mostrando inequidad, pobreza y sufrimientos para las mayorías. Por lo que da lugar a una conflictividad

estructural global que afecta al conjunto de los pueblos, comunidades y extensos grupos humanos.

Desde nuestra trayectoria filosófica se podría indicar algo que ya ha afirmado la fenomenología contemporánea; ésta ha puesto en un lugar principal la cuestión del mundo de la vida, pero lo que dicho análisis muestra es que no existe un solo mundo humano, sino que siempre nos encontramos con mundos humanos en plural. Dicho de otro modo, el encuentro con la mundanal diversidad refiere a las múltiples historicidades de las experiencias humanas. Para entender estos encuentros y desencuentros —no exentos de tensión—, es necesario llevar adelante un diálogo entre tradiciones, legados y memorias. La perspectiva intercultural aparece cuando mostramos las fronteras entre esas experiencias, sin que una se sobreponga a las otras; en ellas aparecen, siempre en tensión, las historias y las memorias existentes en los territorios interétnicos. En los mundos de vida de las mayorías priman los procesos de la dominación colonial y las brutales consecuencias del racismo y la discriminación que siguen pesando hasta el día de hoy sobre los pueblos de la tierra.

En este sentido, cabe indicar que en muchos países los estudios interculturales tienen limitaciones en el sentido de reducir la conflictividad de esos mundos a una perspectiva multicultural de la diversidad. Por otra parte, a veces las instituciones académicas presionan a sus programas para reducir la complejidad de los procesos docentes, investigativos y de vinculación con los plurales mundos existentes, por lo que siguen estudiándolos desde una mirada neopositivista, para la cual es indispensable que predomine lo objetivo, lo neutral y lo autónomo. Esta mirada academicista prefiere obviar los temas más sociopolíticos, porque se impone la idea de que las ciencias deben mantenerse al margen de las contiendas y fricciones que tienen lugar en esos mundos. La perspectiva de que la academia requiere estudios objetivos y neutrales es algo cuestionado seriamente, pues sabemos que las ciencias están profundamente enraizadas en la estructura del poder.

La expresión hegemónica del mundo actual aparece tensionada por unos aparatos científico-tecnológicos que se imponen a través de la ampliación de las plataformas y de la digitalización de los datos, del aumento de redes sociales en todos los ámbitos que puedan conectar y difundir millones de datos.

Por medio de la unilateralidad de los medios masivos de comunicación, estas nuevas tecnologías nos proponen la mirada de la Inteligencia Artificial y las noticias de ese nuevo mundo virtual, definidas desde un prisma ideológico en el que la interpretación general sólo ayuda a difundir una interpretación sesgada del mundo global. Más aún, la tecnologización predominante del mundo de las mayorías conectadas aparece como un guion basado en una mirada hegemónica de los *mass media* que interesa a la civilización del capital y muchas veces está destinada a generar un mundo virtual lleno de promesas que no responde a las dinámicas de los mundos de vida cotidiana.

En este sentido, en los medios de comunicación, el mundo contemporáneo de las mayorías aparece casi siempre definido por un manto gris, pleno de aspectos negativos, en un espacio de deterioro progresivo de sus necesidades básicas. Esto es, en parte, cierto, ya que hoy nos encontramos con enormes y conflictivos procesos económicos, políticos y culturales que casi nunca son positivos y el mundo mediático define nuestra mirada señalando aspectos muy nocivos sobre las guerras, la amenaza nuclear y la crisis ambiental ocasionada por el grave cambio climático. Empero, las vidas de los seres humanos y de las comunidades que éstos conforman no sólo se definen por esta mirada negativista. Los mundos de la vida cotidiana nos muestran siempre muchas más tensiones entre valores de vida, de cuidados y esperanzas como expresiones propias de humanidad. Aun en los lugares donde predomina el sinsentido, existen semillas y brotes de sentido de la vida humana. En síntesis, aunque el mundo contemporáneo se presenta como más centrado en el poder de la muerte que en el valor de la vida, la vida brota y se proyecta para perdurar. Si este mundo no tuviera ese sentido permanente de las luchas y las resistencias, carecería ya de un sentido humano. El prisma intercultural nos trae un modo de entender que los mundos no se definen únicamente por la ampliación de un modo nihilista de comprender el mundo predominante, sino que en los mundos cotidianos de vida lo que se halla es el encuentro y la convivencia de los seres humanos.

La oposición creciente entre el mundo de conexiones virtuales de una minoría y el mundo efectivo de las mayorías desconectadas es probablemente otra de las características violentas de la contemporaneidad actual, siendo fundamental para repensar las brechas entre los mundos que necesitarían ser objeto

de una revisión intercultural crítica y que cabría revisitar, junto a otros tópicos que caracterizan a las sociedades latinoamericanas actuales. Este marco, en el que se enfrentan los múltiples mundos cotidianos y la predominancia de un mundo tecnológico, es el de la realidad intercultural del mundo actual y de la apertura a otros mundos que interesa a este Congreso. Sobre las relaciones entre las memorias de esos mundos y las soterradas formas de violencia permite precisar hechos y situaciones límite que son parte del mundo contemporáneo y siguen teniendo múltiples consecuencias dramáticas para definir el sentido y el significado de los mundos actuales, no sólo en la historia intelectual y filosófica de Occidente, sino en el sentido de los mundos cotidianos en que viven las mayorías, definidas por la explotación, la subordinación y la violencia simbólica y/o real.

En lo que sigue a estas iniciales reflexiones, consideraremos sucintamente cada uno de los ejes problemáticos esbozados en el título: la filosofía intercultural, los mundos de vida y los Pueblos de la Tierra. Concluiremos señalando algunos aspectos de la controversia en torno a una filosofía intercultural de la historia y en especial de las memorias públicas en disputa.

La propuesta de filosofía intercultural en las discusiones contemporáneas

Para dar cuenta de los aspectos más significativos de la noción de filosofía intercultural y de los diversos diálogos filosóficos que los pensadores latinoamericanos hemos tenido sobre la diversidad de mundos, la contribución de Raúl Fornet-Betancourt es decisiva, ya que su obra ayuda a tematizar los rasgos principales de la situación contemporánea de los países. En este acápite los sintetizaremos en dos tópicos: por un lado, la emergencia del pensar intercultural, y, por otro, el necesario recurso a la contextualización del pensar y del saber. Para decirlo de un modo acotado, lo sintetizaría en la siguiente expresión: la interculturalización como proceso vital. Uno de los puntos claves del planteo de Fornet-Betancourt es que no es preciso entender aquello que en general y a secas se denomina “la interculturalidad” como un concepto a definir, sino como una actitud existencial de la humanidad. Dicho así, en su planteo original lo intercultural no alude un concepto o categoría que es necesario definir, sino



más bien a una dinámica propia de una nueva matriz de relaciones humanas; ésta refiere a una antropología en la que la actitud principal es que permite interactuar con otros que no son como uno y hace posible entenderlos desde sus propios contextos, posibilitando la recuperación de saberes y vivencias de las diversas comunidades humanas y sus proyecciones. Así, la actitud propia de lo intercultural nos permite unas relaciones intersubjetivas y el encuentro con los otros distintos y arraigados en sus respectivas situaciones y contextos.

Para resguardar esta comprensión intercultural del espacio sociocultural diverso, hemos señalado la relevancia del pensar de Raúl Fornet-Betancourt en un trabajo acerca del caso particular de Chile, aunque también puede encontrarse en otros países latinoamericanos (Büchel, 2023). En este sentido, es preciso dar un primer paso en el que no sólo es menester ejercitar la tolerancia, sino que se requiere una apertura no etnocéntrica a otras formas de ver, de valorar y de creer. Para hacer el camino en torno a estos diálogos siempre plurales en sociedades asimétricas, para lograr reconocimientos y heterorreconocimientos múltiples, es necesario asumir que no tenemos toda la verdad sobre lo que significan el diálogo, el encuentro y la convivencia. Por ello es indispensable asumir críticamente el disenso, el desencuentro y las dificultades surgidos de relaciones socioculturales que se dan en estructuras históricas que cargan el peso de la discriminación, del racismo y la xenofobia que conforman efectivamente las sociedades. Por ejemplo, en muchas situaciones descritas por los grandes medios de comunicación en estos días, y que son por todos nosotros conocidas, se observa una mirada unilateral y prejuiciada de los “conflictos interculturales” en el modo como se elaboran los relatos predominantes sobre los pueblos indígenas, los migrantes y las clases populares (Salas, 2006). Esto resulta evidente en la forma pública en que se informa sobre situaciones violentas que suceden entre mayorías, frecuentemente plagada de estereotipos y prejuicios de diversa índole; así acontece en las regiones interétnicas de América y en las sociedades en que las relaciones entre grupos y sujetos se han racializado. En muchas de estas situaciones, los estereotipos impiden reconocer las diferentes miradas y voces en juego.

El proyecto dirigido a construir una filosofía intercultural, al menos tal como aparece en la obra de Fornet-Betancourt, permite entender que un filosofar de este tipo no renuncia a la universalidad ni a la comunicación, sino que cabe

entender el pensar intercultural en tanto “exigencia normativa que brota de la realidad misma de nuestra situación histórica y del reto de la convivencia solidaria en una humanidad diseñada por diferencias singulares e insustituibles” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 51). En uno de sus libros programáticos, *La transformación intercultural de la filosofía*, aparece fuertemente la temática de una filosofía que “se hace” bajo una forma universal y contextualizada, definiendo una constitución dinámica de la subjetividad humana. Así, nos dice: “La cuestión de la intersubjetividad no es otra que la de tomar procesos reales de solidaridad, como lugar para rehacer la subjetividad humana y sus expresiones identitarias situacionales” (Fornet-Betancourt, 2001, p. 34). En otras palabras, Fornet-Betancourt busca abrir la filosofía a la “práctica de un universalismo concreto centrado en el valor de la hospitalidad y de la justicia” (Fornet-Betancourt, 2003, p. 141).

A partir de estas ideas, el autor critica la fuerte tendencia de la filosofía europea occidental a pretender dominar los contextos diversos o bien a invisibilizarlos: “Las contextualidades son topologías de lo humano y por eso su recuperación es indispensable para rehacer el mapa antropológico de la humanidad en toda su diversidad” (Fornet-Betancourt, 2003, p. 23); por ello aboga con fuerza por su desoccidentalización, para que lo esencial sea avanzar hacia una actividad política emancipadora, consecuente con los verdaderos sujetos reales: “reformulando la política como la praxis comunitaria de sujetos contextuales, la filosofía la asume como la dimensión en que su exigencia ética se hace mundo, es decir se concretiza en mundos justos que responden a las necesidades de vida digna de sus sujetos” (Fornet-Betancourt, 2003, p. 58).

Recapitulando, la filosofía intercultural sería, entonces, una “toma de conciencia de los límites y de la medida de lo que culturalmente podemos expresar, el reconocimiento de la contextualidad es inseparable de la experiencia de que las diferencias son insustituibles” (Fornet-Betancourt, 2003, p. 58). Es desde aquí que brota una visión renovada del diálogo de eticidades que lleva a proponer que la filosofía intercultural es aquella que colabora en el difícil arte de comprender los propios procesos discursivos que no pueden realizarse nunca de un modo claro sin el apoyo de los otros. El ideal moral de co-vivir con otros, en el respeto de las distintas maneras de vivir que aseguran una vida moral plural, exige este re-conocimiento de las reglas discursivas.

Esl esfuerzo teórico de Fornet-Betancourt, que hemos interpretado en *Ética intercultural* (2003), exige definir la dinamicidad de los procesos discursivos que forjan los reconocimientos recíprocos. Se trata, entonces, de un diálogo universal y contextual que asume las dificultades históricas de la convivencia humana cargadas de a-simetrías y de discriminación. Por ello, en el modelo del diálogo intercultural resulta preciso considerar la “razón discursiva”, en el sentido de la hermenéutica crítica antes referida, como un proceso de constitución del sentido de una vida y de un conjunto de prácticas significativas para el propio mundo de vida, como también para el de otros.

Estas afirmaciones conducen al foco mismo de este trabajo en cuanto el comprender intercultural tiene que hacerse cargo de la problemática de las modalidades cognoscitivas de los mundos de los otros, precisamente porque esos mundos son parte de los sujetos históricos, en los que se unen la vida y el pensamiento; no es nunca un proceso que sea constituido ni reconstruido de una manera objetiva o neutral desde la posición de otro sujeto. Frente al otro no cabe, entonces, la reconstrucción teórica desde mi forma de pensar, sino la reserva teórica del que escucha el discurso de otra forma de pensar y ya vislumbra en esa escucha el comienzo de la transformación recíproca. Así, la tarea consistiría en emprender la reformulación de nuestros medios de conocimiento desde el pleito de las voces de la razón o de las culturas en el marco de la comunicación abierta, y por la reconstrucción de teorías monoculturalmente constituidas (Fornet-Betancourt, 2001, p. 42).

Empero, esta tesis no puede sostenerse de cualquier manera; supone varias mediaciones, ya que todo indica que es preciso distinguir entre la comprensión referida a un otro al interior del propio mundo de vida, el que comparte rasgos relevantes de la misma matriz discursiva cultural, y la comprensión que refiere a un otro que forma parte de una cultura totalmente diferente. En ambos casos, con diferencias notorias, por cierto, existe alguna obligatoriedad de aceptar una cierta tensión entre la unidad-diversidad de la modalidad intersubjetiva, que justamente puede resolverse si apelamos al concurso de una discursividad propiamente dialógica. En este sentido, Fornet-Betancourt es consciente de las dificultades inherentes a la comprensión del otro y de las vinculaciones con el predominio de la racionalidad monocultural, que no es consciente de todas las mediaciones contextuales que existen en la comunicación comprensiva de los otros diferentes.

La filosofía, desde lo que nos recuerda en sus orígenes griegos, se hizo en la organización misma de la sociedad, es un pensamiento eminentemente ligado a la polis y a lo que nos entrelaza como *zoon politikon*. Es, asimismo, un pensar que se hizo sobre los bienes y el destino común de una colectividad. Por ello, es un quehacer que tiene un claro sentido social, político y ético que hemos ido perdiendo de algún modo. Empero, la filosofía intercultural no es nunca una especulación teórica que elabora un universo de relaciones conceptuales, sino que se propone una perspectiva singular para confrontarse a la acción humana y a las diversas praxis que tenemos que asumir como sujetos enraizados en una sociedad efectiva. De este modo, se requiere comprender las prácticas sociales no sólo en un sentido positivo, no sólo en el sentido de la armonía o estabilidad societal, sino entender los conflictos inherentes a la polis y a todas sus posibles desviaciones ideológicas. Para avanzar un segundo movimiento, señalemos lo que está contenido en los “mundos de vida”.

Las aproximaciones a los mundos de la vida

La cuestión del mundo actual aparece como un tópico reiterado en las investigaciones de la fenomenología y la hermenéutica sobre la cuestión del “Lebenswelt”, acerca del que se han producido varios trabajos especializados desde la mitad del siglo pasado. Esta problemática, que hizo conocida la fenomenología de E. Husserl, se puede considerar desde varias perspectivas (de la filosofía y/o de las ciencias sociales y de la educación). Aquí nos apoyaremos únicamente en una determinada figura predominante de la razón científica, que es la que ha prevalecido en las investigaciones científicas desde el siglo xix hasta nuestros días. Por ello, al concebir el mundo de la vida en tensión con la racionalidad científica es preciso considerar el necesario despliegue de una crítica de los sentidos epistémicos y ontológicos del mundo que priman en las comunidades científicas. El pensar intercultural contemporáneo, en el que trabaja una red internacional de académicos e investigadores a nivel planetario, destaca con fuerza el papel que ha tenido la reducción del conocimiento científico en la era moderna. Siguiendo la propuesta ya elaborada por Husserl (1991) acerca de la crisis de la ciencia europea, publicada póstumamente en *Husserliana* (1954), sigue siendo relevante profundizar un trabajo crítico sobre la epistemología decimonónica. Dicho de otra manera, la racionalidad intercultural contribuye a resituar esa y otras concepciones históricas de la ciencia

y cuestiona, además, cierta concepción de la ciencia que se ha transformado en hegemónica y se vincula hoy a un proyecto tecnológico predominante. Este ejercicio de comprensión histórica que seguimos llevando adelante está enraizado en una filosofía fenomenológico-hermenéutica, pero ha sido revisado y completado por los renovados planteos teóricos que provienen desde un pensar intercultural/decolonial.

En una serie de trabajos publicados sobre el mundo de la vida en los últimos 50 años, autores europeos y latinoamericanos han demostrado la relevancia de estas indagaciones acerca del *Lebenswelt* para hacer una crítica de los supuestos de la ciencia racionalista y naturalista del siglo xix. Esta concepción del pensar europeo de inicios del siglo xx ayuda a comprender los principales logros y limitaciones de las expediciones científicas que han estudiado otros contextos histórico-culturales, que no se desprendieron de los sesgos del racionalismo y el empirismo europeos propios del siglo xix. Esto ha impedido avanzar una crítica contextual de la ciencia, pues no permite visualizar los otros saberes; en el caso latinoamericano es dramática la invisibilización del saber de pueblos originarios, afrodescendientes y de las comunidades populares. Dicho de otro modo, aquí nos interesa demostrar que la expansión del proyecto científico-tecnológico está en el punto de partida de la descalificación de los sofisticados mundos espirituales ancestrales por una civilización europeísta, racista y racionalista, que impuso los conocimientos científicos en boga y que, junto con la imposición de credos teológicos foráneos, fue y es parte del desastre que vivieron y viven los actuales Pueblos de la Tierra en todo el territorio americano. Por lo que acontece en muchos territorios interétnicos se sabe que la ciencia positiva del siglo xix avasalló, dominó y destruyó los ecosistemas como condición para su pretendida civilización del “mundo salvaje”. Por ello es preciso recorrer otra vía y dejar caminos abiertos para los necesarios aprendizajes sobre las otras experiencias de vida, según lo definen las sugerentes ideas de Fornet-Betancourt: “como el proceso mediante el cual se sustituye el ‘conocer/humano contextual’ que es conocimiento lento de inteligencia atenta a la vida y los diversos mundos en que se realiza como convivencia, por el ‘saber funcional de...’ por el saber rápido de las funciones, que es un saber técnico de información para ‘andar por el mundo’ global, sin la preocupación que acompaña la conciencia de que somos orgánicamente parte implicada en su destino” (Fornet-Bentancourt, 2017, p. 41).

Al perder el contacto con las experiencias de los sujetos arraigados, la filosofía europea y las ciencias particulares derivaron un conjunto de conocimientos teóricos abstractos, propios de especialistas y expertos científicos que consideraron a estos pueblos simplemente como “laboratorios antropológicos”. Este enfoque cognoscitivo naturalista legitimó una visión científica del mundo que termina considerando a la antropología y la etnología como los saberes especializados del mundo de los otros. Es preciso reconocer que a veces en éstas hay cierta conciencia de sus operaciones cognoscitivas, pero casi nunca presentan aquellas teorías en formas provisionales y, menos, cuestionadoras de los defectos de sus propios mundos. Empero, dichas teorías no van al fondo del cuestionamiento antropológico y cultural al que nos veríamos obligados si realizamos un genuino diálogo de saberes. Como lo refiere correctamente Fornet-Betancourt: “la gran limitación de la filosofía crítica europea es su tendencia a universalizar sin más sus análisis”. En este sentido, el ejercicio poco crítico de la ciencia decimonónica puede hoy ser revisado a partir de los diálogos entre saberes y de las nuevas prácticas socioculturales y filosóficas en apertura a estos otros mundos espirituales, todo lo que supone una seria revisión antropológica de los quehaceres humanistas tal como son propuestos aún hoy por las instituciones académicas.

El pueblo mapuche y los conflictos de la sociedad conosureña actual

En este penúltimo acápite señalaremos que muchos de estos conflictos de tierras o de áreas protegidas se relacionan con un proceso de apropiación y despojo de los territorios ancestrales. En el caso del Cono Sur, más allá de la reivindicación histórica de las tierras usurpadas en dos países vecinos, cuando tuvieron lugar los procesos denominados, de un modo eufemístico, “La pacificación de la Araucanía” en Chile y la “Campaña del desierto” en Argentina, se esconde una secular guerra de formas de conocer el mundo y de estilos de desarrollo; de eso que se entendió como los modos de vida civilizada aceptables y de lo que Domingo Faustino Sarmiento hizo clásico el litigio entre el mundo de la civilización y el mundo de la barbarie. Esta guerra decimonónica, que legitimó la usurpación y la explotación de los territorios indígenas, tuvo consecuencias dramáticas en el sur del continente, además de diezmar a los pueblos fueguinos, últimos habitantes de los confines de América.



El arduo ejercicio reflexivo sobre la cuestión intercultural permite indagar cómo se analizan hoy estos conflictos, en muchos casos sin la presencia de los actores primeramente involucrados. Si se considera como un ejemplo ilustrativo lo que acontece en el Wallmapu, que refiere a las comunidades habitantes del Ngulumapu (territorio mapuche chileno) y el Puelmapu (lado argentino), el conflicto histórico nace ante el desconocimiento del mundo mapuche por ambos Estados, que se expresa en el modo de entender lo que sucede con las tierras indígenas. Dicho de otra manera, el conflicto interétnico que afecta a Argentina y a Chile alude a una colisión de mundos que no pueden dialogar. Desde hace ya varias décadas se ha posicionado una agenda política regional y nacional relativa a la cuestión del codesarrollo y, en especial, a los problemas ecológicos del planeta que no toma en cuenta la posición de los pueblos indígenas (De la Fuentes y Salas, 2021). En general, este singular proceso conflictivo ha sido desatendido por las autoridades argentinas y chilenas y, en particular, por las élites políticas y empresariales de la capital, que reaccionaron en forma defensiva para luego criminalizar las protestas indígenas; éstas sólo refieren unilateralmente los derechos de los proyectos empresariales, sin considerar los derechos económicos, políticos y culturales de los pueblos indígenas. En este proceso queda de manifiesto que los diferentes proyectos gubernamentales de desarrollo siguen fracasando, porque las soluciones que provienen de los centros financieros descuidan los diferentes factores étnicos y contextuales, crítica que puede hacerse extensiva al resto del continente.

En un sentido sociopolítico, la situación que viven el Ngulumapu y el Puelmapu es parte del principal lugar de enunciación en que se ha ido instalando un prisma intercultural/decolonial de cara a los enormes conflictos territoriales que son parte de los espacios interétnicos, en los que imponen modelos económicos que no consideran las formas sustantivas de vida y las memorias comunitarias de los pueblos de la Tierra. Si se observa la dinámica de atropellos permanentes que empujan a la movilización y la radicalización de los movimientos indígenas, se verá que la mayoría de los Estados y los gobiernos están mucho más preocupados por la inserción de sus economías en el marco del mundo de la economía global. Las economías provenientes de los mundos indígenas no son incorporadas en modelos de desarrollo propios de sociedades plurales y democráticas en las que pudieran coexistir formas económicas variadas, y en las que no debiera ser contradictorio que las formas modernas

coexisten con los tradicionales modos de producir y consumir de poblaciones y etnias.

En el marco de los territorios americanos actuales, la disputa no es sólo económica; se trata de mundos en disputa y, por ello, las respuestas a sus demandas, además de ser históricas en relación con el despojo de las tierras comunitarias, son las barreras para seguir sus propios procesos económicos y políticos. Esto aparece con fuerza en los conflictos ambientales, porque tiende a destacar unilateralmente los derechos de explotación de los recursos naturales, sin respetar las formas culturales de pueblos que viven ahí desde tiempos inmemoriales ni reconocerles sus saberes comunitarios y sus prácticas culturales ancestrales. Entender los problemas que acarrean las actividades extractivistas económico-culturales de las empresas multinacionales desde un prisma intercultural, supone al mismo tiempo abordar el irrespeto generalizado de los derechos humanos y de las memorias comunitarias de los pueblos. En el marco actual, como en otros países, estos procesos se viven siempre en tensión, ya que se insertan en lento reconocimientos institucionales que son resultado de un ambiguo proceso de democratización de sociedades que siguen incorporando las políticas neoliberales.

Las pautas tradicionales de los pueblos indígenas son frecuentemente holísticas e integrales y responden a una cosmovisión comunitaria de respeto por el vínculo sacro entre la vida humana y no humana; por ello, el modelo desarrollista aplicado en Chile y en Argentina, al igual que en otros territorios interétnicos, se basa en minimizar el sentido de los mundos indígenas y sostiene el estatuto político intercultural. Lo que en el discurso gubernamental se denomina “paradigma desarrollista” es simplemente una práctica propia de una “interculturalidad funcional”. En general, en un contexto económico en el que prevalecen las políticas neoliberales no hay lugar para establecer alternativas a la economía predominante. Así, el desarrollo es considerado de un modo plano y es simple y llanamente una inserción en la economía global, considerada en términos cuantitativos y productivos. Lo que es claro es que, entendida de esta manera, no se traduce en beneficios ni en bienestar general para todos los habitantes indígenas del territorio y, por ello, no responde a las exigencias éticas y políticas del Buen Vivir, que es la propuesta que cabe reconocer económicamente a una interculturalidad que alcanza la vida práctica.

Por “buen vivir” cabe entender el vínculo que se establece entre todos los seres vivos en su íntima relación (*Itrofill mogen*). Este concepto es clave para dar cuenta del conjunto de derechos económicos, políticos y sociales centrales en la propuesta de los derechos económicos de los Pueblos de la Tierra y de los pueblos indígenas. La disputa radica en que las políticas estatales chilenas no reconocen debidamente el derecho consuetudinario (az mapu), ya que en sus propias pautas tradicionales las comunidades indígenas tienen una claridad cultural sobre cómo producir y cómo distribuir sus bienes y recursos con vistas a responder a sus necesidades humanas. Esta crítica intercultural al modelo de desarrollo refiere a una disputa entre visiones individualistas y comunitarias. El punto nodal de este debate es que el concepto de derecho individual del liberalismo y de la modernidad capitalista no responde a la dinámica de los pueblos originarios, pues éstos conciben estas prácticas económicas dentro de matrices con frecuencia de interconexión tensionada de modelos de desarrollo, cuando no bajo bases estrictamente religioso-simbólicas y comunitarias. En consecuencia, las estrategias económicas tradicionales generalmente son consideradas obstáculos para el logro del crecimiento productivo, lo que hace que no sean suficientemente reconocidas en las políticas del desarrollo instrumental que llevan adelante los Estados y sus principales instituciones.

En las relaciones socioculturales y económicas entre la sociedad chilena y la sociedad mapuche ha predominado una asimetría estructural que hace pre-
valecer un mundo hegemónico sobre otro mundo que no se reconoce, que está invisibilizado. Aun cuando el movimiento social y político del pueblo mapuche reivindica permanentemente su identidad y sus rasgos culturales persistentes, desde el poder hegemónico del Estado se ha implementado una relación de subordinación y dependencia, al punto de llegar a su negación. Ello ha implicado un desconocimiento profundo de la actual complejidad y heterogeneidad del pueblo mapuche, de su cultura, de su lengua, de su espiritualidad y de la lucha sostenida durante cinco siglos para defender sus formas de vida (*az mogen*). Así, por ejemplo, aunque desde hace tiempo se tiene el conocimiento suficiente para entender la espiritualidad mapuche, su organización política, la presencia vigente y efectiva de los ancestros en los territorios y en sus modos de producción, las alianzas entre los linajes, las relaciones complejas entre el *ixofij mogen*, las prácticas productivas y la vida económica de los *lof*, las políticas estatales suelen reducirse a establecer relaciones sobre la base de una eco-

onomía meramente instrumental de tipo neoliberal, que descarta el entramado de modos de producción de la economía mapuche y su vinculación permanente con dimensiones espirituales, sociales y prácticas basadas en el saber ancestral (*mapun kimün*) y el buen vivir (*Küme Mongen*).

Estos elementos constituyen el basamento de una reflexión situada y exigen una primera interpretación en el campo de la filosofía política intercultural que está en el centro de las redes interculturales y se encuentra en las investigaciones actuales. Esta larga reflexión que nos lleva de la filosofía intercultural a los mundos de la vida y los pueblos de la Tierra, nos lleva a concluir algunas ideas sobre la filosofía de la historia y las memorias públicas en disputa.

Conclusión sobre filosofía de la historia y memorias en disputa

Este apartado final es un intento de síntesis que reitera lo que está tras la idea de repensar la cuestión del mundo dentro del conjunto de los nuevos problemas económicos, políticos y culturales que apremian a todos y todas los que vivimos en países y territorios atravesados por una recuperación, a veces muy lenta, de la democracia y de los derechos humanos y culturales de las minorías, en medio de múltiples contextos históricos en los que se despliegan día a día poderes despóticos globales de diferente tipo y en los que siguen abundando las violencias múltiples, las discriminaciones y los racismos. Por ello, la noción de mundo que se requiere discutir en clave intercultural debe cuestionar el mundo hegemónico y propiciar la apertura a los diversos mundos invisibilizados de los Pueblos de la Tierra. Por eso, plantearnos estas nuevas interrogantes y profundizar en ellas en un cierto nivel de la discusión teórica de los estudios interculturales, nos permite entender y responder, creativamente y con esperanza, a ese mundo hegemónico que se impone sin límites ni cuestionamientos, al tiempo que hace posible avanzar en las necesidades de la acción inmediata y urgente que requieren muchos de estos problemas a nivel concreto.

Las diferentes consideraciones del mundo contemporáneo están cada vez más atrapadas en un escenario global ligado a las relaciones económicas entre las potencias económicas y militares y a los límites del modelo económico actual y la posibilidad de buscar la sustentabilidad planetaria. Estas temáticas están cada vez más presentes en la opinión pública y en las conferencias inter-

nacionales sobre la economía y el medio ambiente, pero en lo grueso refieren a la delicada situación que afecta la sobrevivencia de los diversos mundos de los pueblos indígenas. Este diagnóstico del mundo actual y la mayor conciencia cada vez más presente en las percepciones y acciones de las nuevas generaciones y de los organismos internacionales, nos permitirá de algún modo argumentar que la época del calentamiento global y del cambio climático actual ya han iniciado un proceso de mayor conciencia socioambiental de la responsabilidad que tenemos frente a la posibilidad de una eventual catástrofe irreversible. Esto, que viene siendo anunciado desde hace más de medio siglo y recién aparece en los grandes discursos políticos y en los medios de comunicación, exige cada vez más responsabilidades a los proyectos formativos, que ya no sólo tienen impactos locales sino también nacionales y multinacionales.

Lo que se busca desarrollar aquí es un pensar crítico en redes cada vez más amplias, con los prismas propios de universidades enraizadas en sus contextos específicos, en los que éstas deberían ponerse al servicio de los mundos de vida de las mayorías. Para un pensar intercultural/decolonial como el que proponemos, los estudios interculturales son parte de un pensamiento ético-político de la esperanza y la convivialidad, que son parte de una filosofía latinoamericana crítica y comprometida.

Las instituciones universitarias interesadas en las cuestiones interculturales están llamadas a asumir estas exigencias y responsabilidades éticas y sociopolíticas de un pensar intercultural del pasado y del presente, en el que se anudan, reflexiva y críticamente, unos mundos y unas temporalidades marcadas por múltiples virulencias y contradicciones, pero en los que requerimos una mirada de futuro. La mirada intercultural crítica exige, entonces, una visión crítica del poder y que no se enmascare y descuide la superación de las múltiples formas de violencia que nos rodean. Por ello indagamos en las dificultades, para pensar nuevas sendas que trasciendan las controversias de los mundos beligerantes y potenciar nuevas búsquedas en los espacios universitarios. Una búsqueda comprometida con las expectativas de las mayorías que resisten en sus mundos de vida.

Esta tesis refiere al modo de asumir los mundos de la vida de todos los Pueblos de la Tierra en un mundo plagado de artefactos tecnológicos pensados

desde la lógica del sistema del capital. Se trata de que el problema intercultural de la filosofía no sólo se entiende desde las memorias ancestrales y de la memoria viva que se agita en ellas y se rearticula con el mundo de la virtualidad. Aquí se demuestra una tesis filosófica acerca de la intersubjetividad y el reconocimiento en el marco de lo que venimos pensando contextualmente y nos une a la cadena de las generaciones a partir de un pensar filosófico crítico e intercultural. Para decirlo de una manera mucho más asertiva, la cuestión del vínculo con el mundo hegemónico mecanocapitalista es central para precisar la destrucción y resistencia de los mundos menospaciados y subalternizados por los procesos coloniales. Se trata de pensar en la vida y la muerte de millones de seres humanos, en su dignidad fracturada, en la facticidad de un rearme creciente a nivel global, en que la nueva maquinaria de guerra introduce el temor sobre el futuro de la humanidad y afloran procesos que buscan amordazar el pensar y la crítica al interior de las universidades y al interior de la sociedad y de las mismas comunidades de vida.

En ese campo de estrechamiento del mundo, varios de los últimos trabajos de la filosofía política intercultural/decolonial se abocan al análisis del papel de las disciplinas científicas en la negación y la invisibilidad de esos mundos. Estas formas de epistemocidio están en la base de los graves problemas sociales, políticos y ambientales existentes en los territorios interétnicos americanos y en las periferias de nuestras populosas ciudades. En estos contextos, la filosofía intercultural abona a la ampliación del mundo y contribuye a un paradigma dialógico de justicia entre mundos, que necesita responder teórica y prácticamente a una larga historia de asimetrías vividas por los mundos de vida en Nuestra América. América Latina y el Caribe son regiones marcadas por diversas experiencias de injusticia que finalmente dieron lugar a sociedades construidas por asimetrías de mundos, que fueron decisorias de los aconteceres políticos pasados y presentes y esperamos que no lo sigan siendo. Ellas cuestionan contundentemente los intereses de la mera facticidad de los poderes imperiales, neocoloniales y hoy neoliberales que codician los recursos naturales y hasta el día de hoy se caracterizan por una situación geopolítica que desvaloriza a los seres humanos, como acontece en muchos países periféricos del orbe.

Referencias

- » Büchel, H. (2023). *Caminos de la filosofía intercultural hoy*. Wissenschaftsverlag Mainz.
- » De la Fuente, J., y Salas, R. (Eds.) (2021). *Introducción al ecomunitarismo y a la educación ambiental*, Santiago de Chile, Ariadna Ediciones.
- » Fornet-Betancourt, R. (2001), *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- » Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Mainz.
- » Fornet-Betancourt, R. (2003). *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Mainz.
- » Salas, R. (2006). Ética, políticas del reconocimiento y culturas indígenas, en *Estudios Interculturales, Hermenéutica y sujetos históricos* (pp. 69-84). asafti.

Derechos de Autor © 2025 por Ricardo Salas Astrain



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatario o lo recibe por el uso que hace de la obra.

La interculturalidad como herramienta de transformación social en México: el papel de la universidad ante la colonialidad

Ángel Vásquez Rodríguez²

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c140>

Introducción

El presente trabajo surge del análisis de la interculturalidad como una dimensión que ha sido sistemáticamente reducida. Por ello, el propósito del presente capítulo es profundizar en su conceptualización. En este sentido, se realiza una investigación documental de tipo descriptivo, utilizando el análisis de contenido, pues permite ahondar en los avances registrados en el campo de la interculturalidad. Con esta finalidad, en el primer apartado se introducen los debates teóricos relativos a la interculturalidad en México, abordando los distintos enfoques y su reducción a una sola disciplina de estudio, cuando, en realidad, se trata de un área interdisciplinaria; en el siguiente apartado se destaca la importancia de las pedagogías decoloniales y su trascendencia en la lucha contra el modelo hegemónico; finalmente, se integra el papel que desempeña la universidad en el proceso de colonialidad del saber, así como en la ecología de saberes.

Lucha por el dominio cultural

La diversidad cultural presente en el mundo, en cuanto a la existencia de distintas formas de pensar, actuar, sentir y relacionarnos con los demás, es tan amplia que puede considerarse infinita. De acuerdo con la revista Ethnologue (2022), sólo en cuestión de lingüística el mundo cuenta con aproximadamente 7 168 idiomas distintos, los cuales se distribuyen en 195 países. Lo anterior denota que nos encontramos y nos encontraremos en constante interacción con otras culturas; la forma en que las percibimos y nos relacionamos con ellas será un elemento determinante en la concepción de la interculturalidad.

² Egresado de la licenciatura en Educación de la Universidad La Salle Oaxaca, correo electrónico: 014427100@ulsaooaxaca.edu.mx. <https://orcid.org/0009-0002-0410-4483>

En la actualidad, el término interculturalidad se ha convertido en una moda, pues discursivamente es tomado como parte de la inclusión, sobre todo en los ámbitos político y educativo. En México, el concepto de interculturalidad ha sido reducido a un enfoque, pues se la considera una dimensión de la educación exclusivamente destinada a la población indígena; como señala Bensasson (2013): “México la reduce a una modalidad educativa para indígenas que permite cumplir con los acuerdos internacionales, sin traicionar el viejo esquema basado en la supuesta superioridad de la cultura occidental” (p. 60).

Esta visión sugiere que, en México, el pensamiento occidental constituye una cultura dominante, que controla a las demás culturas y se involucra con ellas para asegurar el cumplimiento normativo, aunque no deseado, y que impuso su superioridad por medio de la subalternización, invisibilizando a las demás culturas.

Esto no surgió en la actualidad, es un hecho histórico, apreciable de manera más notable en el siglo pasado, cuando se consideró que los pueblos indígenas eran un obstáculo para el progreso del país (progreso entendido desde una visión eurocéntrica). Por esta razón debían ser *eliminados* en términos culturales, lo que implicaba su conversión cultural, esto es, expropiarlos de su cultura para hacerlos poseedores de la cultura occidental. Así se transgredieron su lengua, su epistemología, su memoria y su legado, en otras palabras, todos sus elementos culturales propios, todo su ser, para hacer posible su conversión antropológica y ontológica. Ello dio lugar al surgimiento de la resistencia de los pueblos indígenas, que deseaban conservar su cultura y lograr la autonomía y la autodeterminación en un sistema que los invisibiliza.

Desarrollo. La interculturalidad en México

Históricamente, las comunidades indígenas han sido subalternizadas por el paradigma dominante, no sólo en México, sino en todo el Sur global. De acuerdo con De Sousa Santos: “Siendo un modelo global, la nueva racionalidad científica es también un modelo totalitario, en la medida que niega el carácter racional todas las formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas” (2009, p. 21).

Del mismo modo, en México se han menoscambiado las prácticas culturales y los conocimientos de los grupos indígenas; ejemplo de ello es que sus epistemologías no se consideran conocimientos, sino saberes populares, empíricos o, en ciertos casos, sentido común.

En México, el menoscambio cultural alcanzó niveles extremos. Ante el abandono a que los sometió el Estado, el desprecio recibido de la cultura occidental y la imposibilidad de ser libres en sus formas de sentir, actuar o ser ellos mismos, los grupos indígenas de Chiapas impulsaron una lucha para resistir al modelo dominante. Esta problemática dio lugar a la aparición de la interculturalidad crítica como una respuesta no proveniente de *arriba*, de estructuras de poder como el gobierno o los organismos internacionales, sino desde *abajo*, desde la propia visión de los grupos subalternos. En la visión de Walsh (2010), se entiende como una herramienta y proyecto de transformación social.

La interculturalidad crítica es sólo una de las formas de percibir la interculturalidad; por ello se busca profundizar en su conceptualización, para conocer su importancia en las pedagogías decoloniales y reconocer que retomar su práctica en las universidades supone una decisión de perspectiva intercultural.

En el presente trabajo se realizó una investigación documental de tipo descriptivo; el corpus documental se generó a partir de artículos y capítulos de libros de autores que son exponentes clave de las categorías de interculturalidad y decolonialidad. En este sentido, se retoma de Catherine Walsh su clasificación de la interculturalidad a partir de enfoques y de su visión de las pedagogías decoloniales; también, los enfoques y modelos de educación intercultural de Gunter Dietz y Selene Mateos, además de su perspectiva sobre la interculturalidad. Estos trabajos, aunados a los de autores como Laura Bensasson, María Bertely, Patricia Medina Melgarejo, Luis Enrique López y Medardo Tapia Uribe, abonan al debate sobre la interculturalidad en México.

De estos mismos autores se recuperan datos claves relativos a la creación de las universidades interculturales en México; de Boaventura de Sousa Santos, su visión de las epistemologías del Sur y la categoría analítica de ecología de saberes, que, junto con la perspectiva de Manuel Gándara abona al papel que desempeña en las universidades; de Eduardo Restrepo, desde la decolonialidad,

se retoma el concepto de colonialidad del saber y de geopolítica del conocimiento, complementándolos con el trabajo de Bruno Baronnet, Adriana Arroyo, Patricia Medina y Rómulo Arteño Ramos. Así, se seleccionaron los escritos de estos autores que se consideran relevantes para el desarrollo del presente capítulo. Además, se utilizó como procedimiento analítico un análisis documental de los textos elegidos, considerando su relevancia y pertinencia.

Debates teóricos sobre la interculturalidad en México

El concepto de interculturalidad adquiere relevancia a partir de la integración de la población inmigrante en Europa y Estados Unidos; posteriormente, debido a exigencias internacionales, fue introducido en México, como una manera de integrar a los pueblos indígenas (Bensasson, 2013). Siguiendo el planteamiento de Bensasson (2013), la designación de indígena lleva implícito un disimulado desprecio del que es objeto esta población; prueba de ello es que se diseñó una educación especial, la educación intercultural, destinada exclusivamente a estos grupos, a fin de que no afecte a la población dominante.

Para Valtierra Zamudio y Gaytán Alcalá (2020), el término interculturalidad es reciente y polisémico; estos autores la conciben como las “relaciones que hay dentro de una sociedad y, por lo tanto, un proceso comunicativo entre dos o más actores de diversos contextos sociales, culturales, económicos y religiosos que son distintos entre sí... en un intercambio de significados e ideas” (pp. 401-402). Desde esta perspectiva, la interculturalidad se da a partir de un proceso de interacción y se nutre de la diferencia cultural; no podría existir una interculturalidad profunda en un grupo culturalmente igual que convive en el mismo contexto y que, sobre todo, comparte la misma matriz epistémica.

Para Bertely, “en el caso de México, se recurre a nociones pluralistas y multiculturales, sobre todo para estudiar la escolarización en contextos urbanos y migratorios, donde se reporta mayor presencia y visibilidad indígena” (2013, p. 51). Tapia Uribe (2013) considera que “el problema de la diversidad cultural en México se ha abordado por el gobierno federal como el planteamiento de una educación intercultural bilingüe indígena” (p. 69). Sin embargo, el problema no ha sido abordado de manera sólida, pues las políticas educativas interculturales no van más allá del plano normativo.

En cambio, para Medina Melgarejo (2013), la interculturalidad es una palabra-concepto que:

En el campo educativo, desde una perspectiva crítica y decolonial, puede ser concebida [...] como un proyecto histórico-social, con profundas repercusiones en el ámbito pedagógico, además de consolidarse en una posición epistémica educativa que se ubica en las fronteras políticas del conocimiento —cuerpo y territorio— accionando desde un presente para recrear memorias disidentes y configurar nuevas opciones de futuro. (pp. 171-172)

Por otra parte, la interculturalidad se encuentra ligada a las políticas de desarrollo social, que, enfocándose en actores sociales como niños y jóvenes indígenas, se traducen en programas definidos como interculturales, que son implementados como una manera de subsanar las desigualdades económicas (Medina, 2013). Tomando esto en cuenta, Dietz y Mateos (2013) proponen conceptualizar la interculturalidad desde un enfoque que visibiliza las desigualdades y las asimetrías culturales, y diferenciarla del interculturalismo, al que conciben como una propuesta política pedagógica que promueve relaciones e intercambios culturales.

La influencia de los debates internacionales sobre la interculturalidad se expresa en investigaciones que en México dan lugar a la creación de proyectos de educación intercultural diseñados de abajo hacia arriba, es decir, desde los movimientos indígenas hacia las estructuras oficiales de educación (López, 2006). Ejemplo de ello es el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (pteo), impulsado desde la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (snte). Una propuesta de educación alterna y contrahegemónica a la Alianza por la Calidad de la Educación (ace) impuesta por el Estado mexicano a nivel federal en 2009, la cual se desfasaba de los principios emanados de la comunalidad (Vásquez y Maldonado, 2023). El pteo ha representado para Oaxaca uno de los más grandes frutos de la resistencia a la visión hegemónica y puede decirse que a nivel normativo lo es; sin embargo, su dimensión práctica ha sido ampliamente cuestionada, pues existe un gran abismo entre lo normativo y la experiencia concreta.

Con base en este planteamiento, Dietz y Mateos (2013) proponen, a partir de Banks (1986), Garreta Bochaca (1997), Muñoz Sedano (1997, 1999), García Castaño y Granados Martínez (1999), Kincheloe y Steinberg (1999), Dietz (2003, 2009), Barañano et al. (Coords., 2007) y Pérez Ruiz (2009), una clasificación prototípica de enfoques y modelos de educación intercultural que configuran el debate contemporáneo en torno a la interculturalidad, los que, por ende, se ven reflejados en las políticas públicas del Estado mexicano. Esta clasificación se conforma bajo los rubros de: educar para asimilar o compensar, educar para diferenciar o biculturalizar, educar para tolerar o prevenir el racismo, educar para transformar, educar para interactuar, educar para empoderar y educar para descolonizar. Cada una de estas alternativas conduce a un modo distinto de concebir la interculturalidad y la configuración misma de los procesos educativos. Es por ello que no sólo es utilizable por las instituciones del Estado, sino también por los distintos grupos o movimientos culturales que, desde *abajo*, impulsan proyectos educativos.

Definir qué alternativa se elegirá dependerá de los objetivos y cambios que se desee lograr, así como de la intencionalidad de los actores que la promueven. Generalmente, los programas oficiales de educación emanados del Estado mexicano muestran la tendencia a optar por las primeras alternativas de educación, mientras que los programas que no provienen del Estado, suelen optar por educar para transformar y por educar para descolonizar; esto genera tensiones en los procesos de educación intercultural, dependiendo de cuál sea la finalidad o los propósitos de la educación, tal como lo han profundizado Érica González Apodaca, Angélica Rojas Cortés, Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet en los estados del conocimiento en los capítulos 11 y 12, respectivamente, de la obra *Multiculturalismo y educación*, publicada en 2013 por el comie.

La interculturalidad a partir de diversos enfoques y su interdisciplinariedad

Existen distintas maneras de percibir la interculturalidad, Catherine Walsh (2010) propone tres enfoques: uno *relacional*, que hace referencia a la “forma más básica y general de contacto e intercambio entre culturas, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, las que podrían

darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2010, p. 77). Otro *funcional*, que percibe a la interculturalidad como “funcional” al sistema existente, “no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas del juego, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005, como se cita en Walsh, 2010, p. 78). Por último, el enfoque *crítico* entiende la interculturalidad: “como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde [con y para] la gente... Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010, p. 78).

Al analizar cada uno de estos enfoques nos podemos dar cuenta de que el primero está mucho más en sintonía con el engranaje social existente y generalmente refleja la ideología de la cultura dominante. El segundo enfoque está completamente dirigido a la cultura dominante, específicamente a las estructuras de poder social, como son el gobierno y las instituciones del Estado. Como se observa, estos dos enfoques comparten la visión del modelo racional neoliberal, por lo cual las políticas interculturales surgidas desde esta visión son impuestas y estandarizadas, además de que conciben la interculturalidad como algo ya creado, que es necesario promover.

Ejemplo de ello es el Sistema Educativo Mexicano que, por medio de sus planes de estudio, trata de promover la interculturalidad según el planteamiento de la sep (2022), proponiendo la interculturalidad crítica y la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura como ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana. Cabe destacar que el primer eje es realmente polémico, pues nos hace cuestionarnos si es posible generar la interculturalidad crítica desde una estructura de poder colonial como el Estado. De ser así, ¿realmente se aborda la criticidad propuesta por Walsh o únicamente se utiliza como un concepto enajenador que propicia la idea de promoción cultural?

El segundo eje es sumamente superficial, pues pretende apropiarse de las culturas por medio de la lectura y la escritura. Sin embargo, para comprender una cultura es necesario vivir sus prácticas diarias, interpretar sus formas de ser, sentir y actuar, que difícilmente se encontrarán documentadas y, en caso de que lo estuvieran, aún queda como una visión reduccionista de las mismas.

El tercer enfoque percibe a la interculturalidad como algo por crear, un proyecto aún no consolidado, que parte de las raíces, es decir, de abajo, que se fundamenta en la acción dialógica de los grupos indígenas y, a partir de las fricciones interétnicas, busca una transformación estructural; es por ello que en el ejemplo anterior se cuestiona la visión bajo la cual se elaboraron los planes de estudio.

Entre los problemas relacionados con la interculturalidad que se han encontrado, cabe señalar que ésta ha sido delimitada a una sola disciplina y a un solo sector de la población: la pedagogía y la población indígena. Esto es grave porque, como afirma Tubino (2002): “debemos empezar por despedagogizar la interculturalidad, ampliar su radio de acción, concebirla como un enfoque inter-sectorial y como el gran eje transversal de las políticas de Estado” (p. 311).

En México, esto ha llevado a que otras disciplinas limiten su campo de acción y de investigación, al dar por hecho que la interculturalidad sólo corresponde al área de las ciencias sociales, cuando las demás son igual de importantes para su análisis y comprensión. Por ejemplo, su contribución al área de salud, con lo que la oms ha llamado medicina tradicional. Sin embargo, eso no es impedimento para que otras áreas disciplinarias ahonden en sus conocimientos a partir de las culturas originarias.

Valtierra Zamudio y Gaytán Alcalá (2020) postulan que una de las mejores formas de acercarse a la interculturalidad es a través de la alteridad, como la herramienta que permite el reconocimiento de la diferencia del yo, adentrándose en la comprensión de lo distinto, de lo diferente, sin generar una pérdida de lo propio, pero tampoco imponiendo una propuesta epistemológica; es decir, hay un reconocimiento de sujetos de conocimiento.

Pedagogías decoloniales: alternativas de resistencia al modelo hegemónico

Los pueblos originarios construyen sus matrices epistémicas a partir de sus vivencias comunitarias. Es por ello que los espacios educativos no pueden únicamente fundamentarse en teorías pedagógicas eurocéntricas o abordar contenidos epistémicos del modelo hegemónico dominante. Ante la necesidad de

los pueblos originarios de conservar sus construcciones epistemológicas, surge la decolonialidad, como una alternativa que brinda la posibilidad de resistencia. Al respecto, Arroyo (2016) menciona que:

La decolonialidad o el giro decolonial como también ha sido llamado, aparece entonces como una postura de resistencia crítica que cuestiona las prácticas instaladas en nuestras sociedades y las maneras en que nos relacionamos como latinoamericanos en las distintas esferas sociales y la construcción de esas relaciones con el denominado Norte o con Europa. (p. 49)

Desde esta postura, la resistencia crítica es necesaria para lograr la emancipación. Una manera de lograrla es con la implementación de las pedagogías decoloniales, cuyo origen se encuentra en el propio giro decolonial. Éstas se manejan en plural, pedagogías decoloniales, pues no existe una sola forma de aprender, expresar, conocer y ser. Para Catherine Walsh (2013), las pedagogías decoloniales son:

Las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que tanto los pueblos originarios, en primera instancia, como después los africanos secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial (p. 25).

En este sentido, la decolonialidad se entiende como una alternativa y horizonte que permite fragmentar el modelo tradicional colonial dominante, lo cual, si bien no es sencillo de lograr, mantiene la esperanza de un cambio aún posible. Esa esperanza está vigente y con mayor solidez que nunca, pues, como se examina más adelante, la decolonialidad está representando un nuevo camino tanto para las universidades como para el currículum que se desea implementar.

La interculturalidad crítica y las pedagogías decoloniales poseen un vínculo en común, pues “se alimentan fuertemente del reconocimiento de las distintas formas de aprender, enseñar, sentir y vivir de los pueblos afrodescendientes, indígenas y en general de quienes han sido excluidos de los circuitos tradicionales

del conocimiento” (Arroyo, 2016, p. 55). Además, son la mejor vía de resistencia y transformación social con la que los pueblos indígenas pueden contar para hacer frente al yugo colonial que les ha sido impuesto durante siglos.

Como una manera de afrontar los desafíos interculturales y de abordar la deconstrucción de ideologías en la actualidad, Lourenço-Simões et al. (2024) proponen que “se debería preparar a los sujetos para adoptar una ciudadanía intercultural que les permita relacionarse con otras culturas, mediando y comprendiendo, en un ejercicio constante de alteridad, las semejanzas y diferencias que las completan y complementan” (p. 2). Sin embargo, una de las limitaciones del sistema educativo mexicano es que no ha sido preparado para comprender la ciudadanía intercultural.

Muestra de ello es el trato que se da al ámbito intercultural, reduciéndolo exclusivamente a los pueblos indígenas, lo que significa que los sujetos de cultura mestiza no se visualizan en un plano intercultural horizontal, se reconocen como poseedores de cultura, pero no en igualdad de términos. En el estado de Oaxaca puede encontrarse un ejemplo de ello en el evento cultural de la Guelaguetza, realizado en el mes de julio. Pareciera que en éste el estado se apropiá de la identidad cultural de los pueblos originarios y la cultura mestiza se siente perteneciente a esa cultura; sin embargo, es necesario recordar que los bailables son propios de los pueblos originarios, no de la cultura mestiza.

Aunado a ello, lo que se muestra en eventos culturales como la Guelaguetza sólo corresponde a una mínima parte de lo que conforma toda una cultura milenaria. Como plantea Esteva (2011), el vestido, la lengua, la comida y demás elementos tangibles son como el follaje de un árbol, pues son visibles para todos; por ende, se contemplan dentro de un plano morfológico. Pero, donde realmente se encuentra la riqueza cultural de las comunidades, es en el plano mítico, que alberga su cosmovisión, su noción del ser, su percepción del tiempo, lo que no es visible para todas las culturas.

En México, un ejemplo profundo de los movimientos de decolonialidad lo constituyen el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (marez) (Medina y Baronnet, 2013). En ellos, se imparte una educación alternativa a la del sistema de educación nacional

del Estado mexicano, cuyas prácticas corresponden a pedagogías decoloniales, puesto que no siguen los objetivos del Estado. Se trata de una educación autónoma y “para la praxis, con heterogeneidad lingüística y cultural, con una pedagogía crítica y radical. En consecuencia, la educación zapatista es de participación colectiva, reivindica el ser indígena, establece lazos de solidaridad y de responsabilidad compartida en sus pueblos” (Silva, 2019, p. 113).

La trascendencia del levantamiento zapatista radica en ser un parteaguas para la formación de nuevos proyectos decoloniales. Al respecto, cabe señalar que fue la primera vez que, en México, un movimiento indígena obligó al Estado a poner la mirada en sus necesidades. Prueba de ello son los acuerdos de San Andrés Larainzar, los primeros acuerdos de derechos indígenas en México, pero a pesar de ello no fueron respetados por el Estado, pues solo se firmaron, pero no se garantizó su cumplimiento. Este movimiento es trascendental para comprender las propuestas de educación indígena surgidas más tarde en otros estados, por ejemplo, en Oaxaca, donde se han establecido diversas experiencias educativas partir del estadio *comunitario* como apropiación de la educación intercultural en el estado, que incluyen desde el nivel educativo inicial hasta el nivel superior.

Sin embargo, las experiencias de educación oaxaqueña se diferencian de la educación zapatista en que, aunque ambas son propuestas de educación alternativa, la educación zapatista no pertenece al ámbito de la educación oficial, mientras que las experiencias oaxaqueñas están enmarcadas dentro de la educación oficial ofertada por el Estado (Bermúdez et al., 2015, p. 364). Esto se encuentra establecido en la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, aprobada por el Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2018), y postula en sus artículos el compromiso del Estado para con la educación comunitaria:

Artículo 15. Además de lo dispuesto en el artículo anterior, también proporcionará educación comunitaria a los pueblos originarios de Oaxaca en el nivel de educación básica y en otros niveles y modalidades cuya presencia en los contextos de los pueblos originarios sea significativa. Toda la educación comunitaria del tipo básico y normal y demás para la formación de maestros, se impartirá atendiendo los planes y programas de estudios determinados por

la Secretaría. El Gobierno del Estado propondrá los contenidos regionales que hayan de incluirse en dichos planes y programas.

Artículo 16. El Poder Ejecutivo reconoce que el modelo pedagógico de educación comunitaria es significativo y pertinente para la atención educativa de los pueblos originarios, para ello se procurará la creación de la modalidad de Secundaria Comunitaria de Educación Indígena dentro del sistema educativo estatal. La prestación de servicios en dicha modalidad, se realizará atendiendo los planes y programas determinados por la Secretaría.

Artículo 17. La educación comunitaria es un estadio de la educación bilingüe intercultural que reconoce los valores culturales de la Comunidad y la existencia de conocimientos propios como base para ofrecer educación pertinente a los pueblos originarios de la Entidad.

I. Los planes de estudio para la educación comunitaria distintos a los de educación básica y normal y demás para la formación de maestros de educación básica deben contemplar la existencia de una geografía ritual, de conocimientos ancestrales contenidos en las lenguas originarias y de conocimientos de su vida cotidiana;

II. La educación comunitaria reconoce la existencia de portadores de conocimiento comunitario que forman parte del grupo social de pertenencia, y

III. La educación comunitaria reconoce la existencia de un sujeto comunitario que se contrapone con el sujeto individual.

La colonialidad del saber: la universidad como mecanismo que posibilita la dominación/subalternización o la liberación/transformación social

Las universidades insertas en el modelo hegemónico han sido por excelencia los principales campos de los que surge el conocimiento. Por ello puede decirse que, al igual que los pueblos indígenas, han sido colonizadas, como

también sus conocimientos, lo que ha generado una colonialidad del saber. De acuerdo con Restrepo (2018):

Se encuentra constituida por un patrón de clasificación y jerarquización global de los conocimientos, donde unos aparecen como la encarnación del conocimiento auténtico y relevante, mientras que otros conocimientos son expropriados, inferiorizados y silenciados, a tal punto que dejan de ser conocimientos para aparecer como ignorancias, supersticiones (p. 11).

Tal clasificación de saberes realizada desde la racionalidad científica, además de ser excluyente, es impositiva y coercitiva, pues considera inferior a todo conocimiento que no pueda ser comprobado científicamente. Y, por supuesto, quienes crean en ese conocimiento, también serán considerados inferiores. Es por esto que los saberes de los pueblos indígenas son una especie de *doxa*, que se realiza sin fundamentos científicos, mientras que cualquier conocimiento que provenga de la ciencia será verdadero o una clase de episteme. En este sentido, si las universidades han sido colonizadas, en su espacio educativo se propicia el uso de conocimientos provenientes de la ciencia y se trata de interiorizar en sus estudiantes la ideología eurocéntrica del conocimiento, es decir, la colonialidad del saber dominante.

Otro parámetro que puede utilizarse para analizar la colonialidad de las universidades es la geopolítica del conocimiento, que “es una perspectiva que se pregunta por la situacionalidad del conocimiento, pero no sólo en su producción, sino también en su circulación y en sus apropiaciones” (Restrepo, 2018, p.14).

De esta manera, podemos establecer que desde la geopolítica del conocimiento existe un Norte y un Sur, siendo el Norte el generador de episteme y el Sur de la *doxa*: ésta es una de las condiciones a partir de las cuales se ha invisibilizado cualquier epistemología proveniente del Sur, mientras los conocimientos generados en el Norte (conformado principalmente por Occidente y Estados Unidos) son aceptados como válidos y universales, epistemología etnocida que envenena y manipula. Así, el Sur pareciera conformarse de territorios de soberanía ficticia e irreal para el Norte. Esto no quiere decir que en el Norte no existen o no existieron culturas indígenas originarias que poseían sus propios

conocimientos tradicionales, sino que el colonialismo fue mucho más agresivo, llegando al punto de exterminar a las tribus,³ como ocurrió en Estados Unidos, país que, al momento de la gestación del Estado nación, albergaba aún a una gran variedad de tribus y donde actualmente la población originaria es mínima.

Esta misma relación entre Norte y Sur es descrita de manera más asimétrica por De Sousa Santos (2009), quien entiende la epistemología del Sur como:

La búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. El sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. (p. 12)

Desde esta mirada, el Norte se convierte en un colonizador hegemónico, mientras el Sur pasa a los dominios del Norte, “ya no existe una relación binaria entre el norte-Estados Unidos y sur-América Latina. Hay un sur global y un norte global, en términos foucaultianos podemos decir que los nortes y sures operan en todos los niveles y formas reticulares” (Arteño et al., 2022, pp. 30-31).

Todo ello es importante al momento de conceptualizar las universidades, ya que éstas pueden optar por el sistema epistémico a ser aplicado en su institución: aquel que sigue los principios del colonialismo predominante, basado en la racionalidad científica, u otro que se sustente en las prácticas culturales de los pueblos indígenas y que no impone, sino que transforma. Elegir la segunda opción supone cargar con obstáculos desde el inicio, pues implica enfrentar a un sistema hegemónico que ha dominado por siglos y al cual no le conviene perder su poderío, sin contar con el sesgo obstaculizador de la sociedad occidental.

A pesar de ello, la ecología de saberes emerge como una alternativa que posibilita que las universidades empiecen a descolonizarse. La ecología de saberes “se puede entender como acciones del encuentro mutuo y del diálogo recíproco que sustenta la fertilización y la transformación recíprocas entre sa-

³ Una de las formas de organización social de las culturas originarias en Estados Unidos.

beres, culturas y prácticas que luchan contra la opresión” (De Sousa Santos, 2019, p. 346).

Mediante la ecología de saberes, la universidad puede establecer relaciones más horizontales en cuestión del modelo epistémico adoptado e introducir de manera implícita prácticas universitarias decoloniales que abran espacio a un verdadero diálogo cultural que transforma y no a un monólogo que permanece estático. La ecología de saberes es uno de los caminos para decolonizar la universidad, cuna y centro de gravitación de los saberes, considerando que ésta se constituye en un lugar privilegiado de la producción de conocimientos. Por lo mismo, la universidad debería superar su histórico aislamiento de los procesos de lucha popular (Gándara, 2019).

Dado que la universidad no está apartada de la sociedad y, por el contrario, es una extensión de la misma, la introducción de la ecología de saberes es un proceso necesario. Podemos percibir parte de esto en el diseño curricular de algunas instituciones de educación superior que tratan de lograr una transformación social por medio de la formación de sus estudiantes, no sólo como profesionistas, sino como seres humanos que dialogan a partir de la diversidad cultural. La universidad no está exenta de la realidad social en la que labora, que alberga cientos de culturas invisibilizadas y subalternizadas por un modelo dominante cada vez más decadente para cubrir las necesidades de una sociedad demasiado heterogénea.

Así como las universidades se resisten a incluir los conocimientos tradicionales como otra forma de conocer el mundo que nos rodea, la misma resistencia se presenta en la academia. Esto vuelve cuestionable la formación docente y su forma de relacionarse con estudiantes de distintas culturas, lo que lleva a cuestionar si la práctica docente desde la academia es la que reproduce las prácticas colonizadoras, si se considera que hasta los propios sujetos son conscientes de ello.

En México, una manera en que se han expresado los procesos interculturales en la educación superior, son las universidades interculturales, las cuales “fueron [y son] ... parte de las respuestas del gobierno mexicano ante las legítimas demandas del movimiento indígena por acceder a una educación superior

socioculturalmente relevante que desarrollara nuevas perspectivas profesionales y científicas, articulando los conocimientos indígenas con los occidentales" (Ávila y Ávila, 2014, p. 39).

Esta propuesta pretende vincular la universidad con las necesidades de las comunidades, permitiendo trabajar con saberes locales, valores y tradiciones de los pueblos originarios y siendo en sí misma una propuesta de educación superior alterna que no sólo promueve el desarrollo de los jóvenes provenientes de comunidades marginadas o indígenas, sino el desarrollo de la propia comunidad (Mateos y Dietz, 2013).

Las Universidades Interculturales surgen en México en 2002. Siendo avaladas por la sep, establecieron ciertos elementos bajo los cuales debían regirse. Mateos y Dietz (2013), partiendo de Schmelkes (2003, 2008a); Casillas y cols. (2006); y la cgeib (2009), mencionan los siguientes aspectos básicos que deben regir las ui:

- a) Su misión principal es formar profesionales e intelectuales comprometidos con sus regiones.
- b) Deben establecer como eje central la investigación.
- c) La oferta educativa parte desde las necesidades y potencialidades de la región, promoviendo un currículo flexible.
- d) Los alumnos no son seleccionados por criterios académicos, y
- e) Deben establecer una relación cercana con las comunidades o regiones.

Las ui también prometen una manera de impulsar la inclusión en todos los sectores educativos. Sin embargo, por tratarse de una propuesta que parte del Estado mexicano, entra en debate el propósito de éstas para con las comunidades indígenas. En este sentido, si bien pueden ser vistas como motores que propician el desarrollo tanto de los jóvenes como de las comunidades, también existe la posibilidad de que:

Al insistir desde arriba en controlar y homogeneizar su currículo se reproducirán vicios similares a los que afectan al subsistema bilingüe de la enseñanza básica: contenidos étnicos estandarizados, poca producción de material adecuado para el ámbito local, insuficiente capacitación de los docentes y una orientación curricular muy limitada. (Bello Domínguez, 2010, citado en Mateos y Dietz, 2013, p. 354)

Lo anterior nos muestra que los debates sobre la interculturalidad en México son más amplios y van más allá de solamente realizar una discusión conceptual. De manera que todo aquello en lo que esté involucrada la dimensión intercultural generará commoción por todo lo que implica la palabra, tanto a nivel social como educativo. Sólo durante su desarrollo se podrá determinar el verdadero fin o propósito del Estado, de las organizaciones gubernamentales, las ies, la ui, de los propios actores educativos e incluso de la comunidad, pues si bien existen experiencias en favor de la creación de las ui, también existen posturas contradictorias en torno a ellas.

Discusión y conclusiones

El eje intercultural ha adquirido mayor relevancia en los últimos años, debido a que se le ha dado mayor visibilidad. Esto ha sido posible gracias a las grietas causadas al sistema hegemónico dominante y su imposibilidad de homogeneizar la cultura. Así, pues, han surgido diversos críticos de la cultura que pretenden lograr una transformación social. En México, esto puede verse expresado en debates teóricos que se generan en torno a la interculturalidad y en la forma en que propician la generación de proyectos denominados interculturales.

En cuanto a la interculturalidad, existen distintas maneras de percibirla, conforme a la concepción que se tenga de ella desde los enfoques relacional, funcional o crítico. La más trascendental para la propia interculturalidad es la última, pues alude a un proyecto que aún no se cumple y sólo es posible a partir de los diversos grupos culturales históricamente invisibilizados.

Sin embargo, los organismos de poder, como el gobierno, no son ajenos a las prácticas culturales. Además de que se encuentran dentro del territorio del Estado-nación, implementan diversas estrategias para integrar a los pueblos

indígenas a su proyecto de nación, desarrollando proyectos de aculturación o simplemente dejándolos en el olvido. Es por ello que la interculturalidad se ha limitado a disciplinas de conocimiento y al sector indígena en específico.

Una de las propuestas que debería fomentarse es la preparación para una ciudadanía intercultural que propicie la horizontalidad, pues, de lo contrario, sólo se sesgará más a las culturas, y posiblemente se produzca una apropiación cultural con tendencias al robo de elementos culturales. Es decir, se debe establecer una ciudadanía que valore a las culturas no por sus elementos tangibles, sino por sus elementos intangibles. En la actualidad pareciera que se busca compartir la vestimenta, la comida, la música y demás elementos para apropiarse de ellos, cuando se debería buscar la horizontalidad de culturas y no la apropiación de las mismas.

En el ámbito educativo, las pedagogías decoloniales surgen de la misma resistencia de los pueblos indígenas al modelo hegemónico, a través de prácticas educativas alternas al modelo, que buscan una manera diferente de hacer, pensar y ser el acto educativo, partiendo de lo propio, es decir, de los elementos culturales que dan origen y fundamento a los pueblos indígenas. Al retomar éstos su propia epistemología, el acto educativo pasa a ser un espacio de diálogo que transforma a los sujetos, y por tanto, a la sociedad, como ocurre en el caso de la educación zapatista brindada en los marez.

Las universidades, en tanto centros del conocimiento, tienen la posibilidad de orientar sus procesos de formación de una manera alterna a la proveniente del modelo dominante; una estrategia para que puedan lograrlo es la ecología de saberes. Esto implicaría un nuevo diseño y la adaptación curricular, para que las universidades puedan ampliar sus horizontes y enfocarlos hacia una interculturalidad crítica, en la que no dominen los conocimientos del Norte global, sino que abarque conocimientos del Sur y del Norte, bajo el reconocimiento de que ninguno es inferior, sólo son conocimientos diversos. En México, ello dio origen a las universidades interculturales, cuyo propósito actualmente se encuentra en debate.

La cultura se piensa, se vive, se es; todos los seres humanos del planeta poseemos una cultura. Bajo esta concepción, ninguna cultura es completa, de

mayor importancia, relevancia o superior, sólo son diversas culturas, por lo que pretender ser culturalmente superiores no es más que cerrarse a la posibilidad de conocer nuevos mundos.

Desde su racionalidad científica, el modelo occidental hegemónico es sumamente hermético con las demás culturas, especialmente la de los pueblos indígenas. Sin embargo, y a pesar de ello, no ha tenido la capacidad de dominar todo (poder, conocimiento y ser) y a todos. Reflejo de ello es la extraordinaria resistencia de los pueblos indígenas, que han soportado la agresividad del modelo occidental en lo más profundo de su ser, a pesar de lo cual su esperanza sigue latiendo el sueño de la libertad.

Si bien el modelo occidental es objeto de la mayoría de las críticas, la universidad ha contribuido a ello, pues es responsable del epistemicidio de las culturas, su propia colonialidad le ha impedido ver nuevos y diversos horizontes. No obstante, en la actualidad tiene la posibilidad de remediar ese error, abriéndose a la posibilidad de propiciar la transformación social, que no se limita a la tolerancia cultural. Para ello, deberá cambiar la sutil concepción de interculturalidad de los actores educativos, permitiéndose comprender todo lo que ésta involucra y no dejándola únicamente en el plano de relacionarse con los demás.

Aunque México ha mostrado avances al plantear la interculturalidad como debate, por la tensión que ésta genera con el Estado, muchas de sus acciones son respuestas a las demandas de los grupos indígenas, pero la mayoría terminan siendo prácticas de discriminación positiva o simplemente se quedan como marcos normativos que la mayoría de las veces no se vuelven realidad. Se necesita un avance mayor, pues la interculturalidad crítica es un proyecto que aún no se concreta en el país.

El actual plan de estudios para educación básica pretende que la interculturalidad crítica sea una realidad alcanzable. No obstante, la interculturalidad planteada está muy lejos de ser crítica. Aunque su fundamentación postula planteamientos relacionados con la transformación social, pareciera que en el discurso político de lo que actualmente se ha denominado Cuarta Transformación se confunde. La transformación que se concibe desde la interculturalidad

crítica no es una ideología política que surge de las estructuras de poder político, sino una transformación social surgida desde las comunidades, que beneficia a todos sus integrantes y no está al servicio de intereses particulares.

Antes de concluir me gustaría destacar que el presente capítulo sólo presenta una revisión teórica del concepto de interculturalidad en México, especialmente en la universidad. Para futuras investigaciones, sería interesante destacar la metodología que las universidades han implementado para su acercamiento a la interculturalidad o, primero, saber si existe un acercamiento. Además, dado el corto tiempo de implementación del nuevo modelo educativo en el nivel básico en México, será importante analizar las percepciones de los docentes respecto del eje articulador interculturalidad crítica, pues si éste no se concreta, podría dar lugar a una manipulación conceptual por parte del Estado mexicano.

Finalmente, concluyo con la necesidad de cambiar la realidad dominante, para lo cual el marco normativo es insuficiente. Éste no es un trabajo que deba ser realizado sólo por el Estado o quienes están al mando de instituciones gubernamentales, es un trabajo social, que nos involucra a todos como miembros de una comunidad, de una misma matriz civilizatoria. No sólo es estudiar una cultura, es tener la mente abierta al nuevo conocimiento y transformar nuestra manera de actuar y la forma en que convivimos en nuestra cotidianidad. Se debe sentir, vivir y actuar desde la cultura para poder entender las matrices epistemológicas que le dieron origen, y sólo a partir de ello se podrá ampliar la mirada de la interculturalidad y comprender que es un proyecto justo y necesario, que expresa el sentir de los sectores oprimidos.

Referencias

- » Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En: M. Di Caudo, D. Llanos y M. Ospina, *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/3TyTxNm>
- » Arteño, R., Pérez, L., León, C., e Illicachi, J. (2022). *Educación superior: encuentro y desencuentro epistémico intercultural*. Universidad Nacional de Chimborazo. <https://bit.ly/49iqHqs>
- » Ávila, A., y Ávila, L. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *Argumentos*, 27(76), 37-54. <https://bit.ly/3PKkFYt>
- » Bensasson, L. (2013). Educación intercultural en México ¿Por qué y para quién? En B. Baronnet y M. Tapia, *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 49-68). crim-unam. <https://bit.ly/4axmDDu>
- » Bermúdez, F., Cuevas, J., y Hernández, A. (2015). Experiencias educativas dentro del sistema educativo oficial mexicano. ¿Es posible ser alternativo desde la institución oficial? En P. Medina, *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos en memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 363-379). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Juan Pablos.
- » Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz, *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (pp. 41-63). comie. <https://bit.ly/4awXDwV>
- » Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. (2018). Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. Decreto No. 1937. <https://bit.ly/3x-hMnFH>
- » Dietz, G., y Mateos, S. (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. sep. <https://bit.ly/4awURI1>
- » Esteva, G. (2011). Más allá de la educación. En L. Meyer y B. Maldonado, *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*. <https://bit.ly/3x-hMnFH>

ricano (pp. 159-174). cseiio.

- » Ethnologue (2022). How many languages are there in the world? <https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/>
- » Gándara, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo xxi. Una mirada desde el pensamiento crítico*. Clacso. <https://bit.ly/3xkebJl>
- » López, L. (2006.). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En C. Gros y Marie-Claude Strigler. *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance* (pp. 235-250). Institut des Amériques.,
- » Lourenço-Simões, C., Araújo Sá, M. H., y Matesanz del Barrio, M. (2024). Enfocando la interculturalidad: revisión de literatura sobre proyectos y estudios de educación en lenguas realizados en contextos de frontera. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.565531>
- » Mateos, L., y Dietz, G. (2013). Universidades interculturales en México. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz, *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (pp. 349-371). comie. <https://bit.ly/4awXDwV>
- » Medina, P., y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz, *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (pp. 415-443). comie. <https://bit.ly/4awXDwV>
- » Medina, P. (2013). Palabras que hacen política: “interculturalidad”. Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad. En B. Baronnet y M. Tapia, *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 151-176). crim-unam. [51.pdf](#)
- » Restrepo, E. (2018). Descolonizar la universidad. En J. Barbosa y L. Pereira, *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 11-26). cecar. <https://bit.ly/3xnCOQY>
- » Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. sep. <https://bit.ly/3VCr00U>

- » Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad*, 14(1), 109-121. [La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación | Alteridad](#)
- » Sousa Santos, B. de (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvenCIÓN del conocimiento y emancipación social*. Siglo XXI editores.
- » Sousa Santos, B. de (2019). *El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- » Tapia, M. (2013). La construcción social del camino a la escuela y la autonomía de las niñas indígenas. En B. Baronnet y M. Tapia, *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 69-104). crim-unam. <http://www.libros.unam.mx/digital/v7/51.pdf>
- » Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Derecho y sociedad* 23(19), 299-311 <https://bit.ly/49n31ku>
- » Valtierra Zamudio, J., y Gaytán Alcalá, F. (2020). Interculturalidad e incultración de la teología en México y Guatemala. *Perseitas*, 8, 398-422. <https://doi.org/10.21501/23461780.3687>
- » Vásquez, Á., y Maldonado, C. (2023). Avances y desafíos de la educación comunitaria oaxaqueña como estadio (apropiado) de la educación intercultural. En L. Broca, D. Castro y M. Moreno, *Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes* (pp. 239-263). Universidad La Salle Oaxaca.
- » Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Víaña, L. Tapia y C. Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). III-cab.
- » Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. <https://bit.ly/4ahuB3U>

Derechos de Autor © 2025 por Ángel Vásquez Rodríguez



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatte o lo recibe por el uso que hace de la obra.

De-construir la universidad: una didáctica crítica desde la tensión epistémica

Carlos Alberto Escobar Otero⁴

Ma. De la Luz Maldonado Ramírez⁵

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c146>

Introducción

Este texto se propone reflexionar en clave intercultural y decolonial sobre la complejidad constitutiva de la universidad: como escenario del encuentro y confrontación entre los conocimientos disciplinares de la ciencia occidental y los saberes culturales, histórica y corporalmente situados en las experiencias del mundo; como resultado de la relación entre modernidad-colonialidad-nacionalismos que solidifica el diálogo, silencia las voces diversas y de los oprimidos, homogeneiza identidades, desencarna al sujeto, reproduciendo una experiencia del mundo desde la desigualdad, la exclusión y el sometimiento histórico; como institución institucionalizante de las relaciones y prácticas en el mundo de la vida. Desde nuestro lugar de enunciación y posición de observación, reflexionamos sobre la universidad para desarticular las relaciones de dominación que la academia impone como reglas de juego y buscar otras formas, desde otros saberes, de construir al sujeto docente, su práctica, su agencia y su reflexividad crítica en tensión epistemológica.

El documento parte del encuentro académico y experiencial con colegas docentes, investigadores y administrativos de las universidades La Salle Bogotá y La Salle Oaxaca, con quienes construimos un espacio para compartir inquietudes, dudas, propuestas, experiencias y la lectura de diferentes autores que nos invitan a articular una reflexión colectiva en torno a la educación, la universidad y la práctica docente en clave intercultural.

⁴ Maestro en Docencia, ulsa Bogotá. Investigador-docente, ulsa Bogotá, correo electrónico: carloescobar@unisalle.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-4227-681X>

⁵ Doctora en Estudios Mesoamericanos, unam. Docente del Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, correo electrónico: senisebiyorum@msn.mx

Nos preguntamos por la diversidad cultural que atraviesa el entorno educativo: cómo se manifiestan las culturas y sus matrices epistemológicas en el contexto áulico, incorporadas en los estudiantes y en los docentes; cómo es el encuentro entre los saberes de la vida cotidiana y de las culturas y el conocimiento científico inherente a las diferentes áreas disciplinares. También nos preguntamos si, en el entorno lasallista, llevamos a cabo una práctica docente intercultural, guiada por la didáctica crítica. Si no es así, ¿cómo podremos lograrlo?, ¿cuáles serían los posibles senderos a seguir para ejercer una práctica docente intercultural en nuestras universidades lasallistas? Hacemos hincapié en que las universidades La Salle no son universidades interculturales, es decir, su modelo educativo no está guiado por la interculturalidad; sin embargo, no somos ajenos a las realidades diversas que se tejen desde los encuentros y desencuentros entre culturas, como arenas de confrontación y negociación, consenso y disenso, que acontecen en la vida universitaria lasallista desde la variedad de sus contextos.

Lo que a continuación presentamos son unas primeras ideas, un esbozo que parte de pensar nuestra problemática realidad social histórica como latinoamericanos desde las ideas de autores de las humanidades que nos invitan a cuestionar nuestras limitantes institucionales, nuestras formas de socialización excluyentes, nuestra seguridad ontológica basada en el imperio de la razón y la verdad, nuestros discursos hegemónicos: nuestra herencia colonial, ese padecimiento que nos encarnó como seres arrojados a un mundo desigual, en desventaja ontológica, sometidos por una minoría que nos esclavizó, racializó y exotizó, los “buenos salvajes” que con sus recursos naturales sostuvieron el desarrollo industrial de Europa.

Situados en la universidad, ¿cómo es posible la transformación social en el marco de una institución social basada en una estructura excluyente, normativa y violenta? ¿Será posible pensar en una práctica docente des-institucionalizante de la universidad? ¿Cómo sería posible esto considerando la peculiaridad de las universidades lasallianas? Esto nos remite a plantear la necesidad de de-construir el *habitus* escolar/docente, lo cual pasa por señalar cuestionamientos al saber-hacer instituido en la práctica docente a través de la adquisición y transmisión del conocimiento, en singular, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra forma, la de-construcción de la práctica docente

y los procesos de aprendizaje en la universidad pasan por el enfrentamiento, el estar frente a formas contrahegemónicas de conocimiento, mejor aún, frente a los saberes de los subalternos, histórica, cultural y corporalmente situados.

Imaginar otros mundos desde la educación: problematización sobre práctica docente y aprendizaje en el contexto intercultural latinoamericano

Si partimos de la propuesta de las pedagogías decoloniales como una apuesta por formas emancipadas de los ejercicios de enseñanza y aprendizaje, entendidas desde el pensamiento de Catherine Walsh como “las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial” (Walsh, 2013, p. 25, en Arroyo, pp. 49-50), un punto de partida necesario es la reflexión en torno a la vivencia, como padecimiento, del colonialismo. Esto implica pensar en las estructuras de dominación colonial, en las formas de sometimiento que implementaron, las cuales triunfaron y siguen vigentes, como también en los mecanismos de socialización de la dominación colonial, mediante los cuales internalizamos la dominación, a la manera de una normalización que va no sólo de hacer normal el sometimiento, sino de hacerlo una norma de convivencia y regulación de las conductas.

En ese sentido, es interesante distinguir al menos dos dimensiones del colonialismo interno, que encontramos en el pensamiento sociológico de Rodolfo Stavenghagen y de Pablo González Casanova. Stavenghagen destaca la dimensión económica espacial del desarrollo del capitalismo en el proceso de acumulación originaria del que participó América Latina en los siglos xvi y xvii, que supuso el establecimiento de centros de desarrollo económico colonial: las sedes de los virreinatos, a las que quedarían supeditados los polos periféricos de la producción, que a su vez estarían controlados por la Corona española. Allí podemos identificar las posibilidades de desarrollo diferenciado y las relaciones de dependencia que ya se trazaban entre los virreinatos y España,

así como entre los virreinatos y las intendencias. En González Casanova, como consecuencia de la dimensión económica del colonialismo interno, aparece la dimensión ideológica: la configuración de una mentalidad colonial que se somete a las estructuras del poder, sin que éste ejerza una amenaza de violencia para asegurar el sometimiento.

Es en esta segunda dimensión, que no es ajena a la primera, que ubicamos el papel que toma la educación en la reproducción del colonialismo interno, en tanto aparato ideológico del Estado, pero también como escenario de disrupción, de rebeldías que denuncian la violencia epistémica que sostiene la Verdad del pensamiento de Occidente, hacia su transformación en “comunidades de comunicación”. Éstas se nutren de los saberes diversos, situados histórica y culturalmente, que se vivencian en lo cotidiano, en nuestra relación con los otros, y en lo no cotidiano, lo que está fuera del espacio-tiempo de la rutina diaria, lo cual implica nuestra relación con lo otro. Dicho de otro modo, las pedagogías decoloniales encuentran en la interculturalidad su motivo, lugar y hecho hacia la transformación social.

En consecuencia, partimos pensando la interculturalidad como un horizonte de mundo, que será posible a partir de transformaciones profundas en la estructura económica y en la estructura mental o ideológica; ello supone otras formas de relacionarnos con la naturaleza, de configurar nuestra naturaleza; otras formas de relacionarnos con los otros, partiendo de su dignidad como seres vivos y personas: el impacto intersubjetivo de la interculturalidad que apunta a la construcción de subjetividades diversas y a la problematización de nuestra alteridad e identidad como seguridad ontológica, las cuales es necesario de reconstruir haciendo evidente las formas de dominación y el ejercicio del poder que las determinan, pues “la interculturalidad se plantea para proyectar la convivencia ética y política en futuras sociedades, con formas alternativas de desarrollo tecnológico y de relacionarse con la naturaleza... nuevas formas de hacer política, inclusivas y con gestiones donde se compartan el poder y las riquezas del mundo: con una ética y una estética de la diversidad lingüística y cultural capaces de (re)educar la sensibilidad y orientar nuevas formas de construir conocimiento” (Godenzzi, 2005 en Pérez y Arqueta, 2019, p.123). Quizá, sólo así sería posible el diálogo entre culturas, no como integración sino como arena que visibiliza el conflicto en las relaciones antinómicas entre culturas,

lejana a la síntesis integrativa que anula la diferencia y pretende una identidad homogeneizante, sino que elabora desde la complejidad de la diferencia.

El sometimiento, el blanqueamiento y el silenciamiento de la otredad se han institucionalizado como parte del colonialismo interno. Reviste el núcleo duro de las cosmovisiones y lo aprisiona. En ocasiones dirige su mirada hacia el centro y encuentra elementos susceptibles de manipulación instrumental; es lo que Horkheimer y Adorno señalaron con crudeza en su obra compartida, *Dialéctica del iluminismo*: el mito deviene en Ilustración, en tanto que la Ilustración es ya mitología. “El mito se disuelve en Ilustración y la naturaleza en mera objetividad. Los hombres pagan el acrecentamiento de su poder con la alienación de aquello sobre lo cual lo ejercen. La Ilustración se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres. Éste los conoce en la medida en que puede manipularlos” (Horkheimer y Adorno, 1998, p. 64).

Si los fundadores de la Escuela de Fráncfort denunciaban el genocidio y sus fuentes filosóficas de justificación como fracaso de la Ilustración, los ecos de muerte de los nacionalismos se articulan en América Latina con las dictaduras, las transiciones a la democracia y el multiculturalismo como política de Estado. Sobre la base de los etnocielos, el Estado pretende el reconocimiento de la diversidad cultural: la axiología neoliberal determina cómo ha de construirse la presencia de la diferencia, una jerarquía de la diversidad funcional al poder. Es el anuncio de la diversidad, su celebración sin la presencia del otro, o mejor aún, con el otro presente en la forma en que lo determina lo determina el Estado: multiculturalismo y blanqueamiento son procesos hegemónicos complementarios, que condensan las identidades en una forma homogénea. De allí que, como menciona Bolívar Echeverría, las culturas se reducen históricamente a las formas nacionales, es decir, se habla de historia de la cultura cuando realmente se estudia la historia de las naciones.

A tal punto ha llegado la reducción nacionalista de lo humano en el discurso moderno, que es común entender “historia de la cultura moderna” como sinónimo de “historia de las culturas nacionales”. El criterio nacional se presenta como el criterio más apropiado a la cosa misma, no sólo porque la Nación es un fenómeno moderno sino porque la humanidad moderna, ella misma, se concibe como un Concierto de Naciones

(Europa y el resto del mundo, es decir, el conjunto de sus Estados satélites). Tiene, en efecto, frente a los otros criterios, la ventaja de que las narraciones que inspira no dejan inexplicada ni la yuxtaposición de las historias particulares de los diferentes sujetos puros (como lo hacen las narraciones ortodoxamente geográficas, étnicas, económicas, políticas, etcétera) ni la de las historias parciales de un mismo sujeto (como lo hacen las narraciones especializadas en lo antropológico, lo sociológico, lo económico, etcétera), sino que permite narrar una historia a la vez global y completa, “universal” y “omnicomprensiva”, es decir, capaz de reunir a todos los sujetos particulares de la historia cultural moderna y de incluir todos los niveles de la vida social en los que se desenvuelve esa historia (Echeverría, 1998, p. 164).

Así, pretenden despojarnos del derecho a la memoria creativa, supeditada a la historia como representación colectiva del Estado-nación. De esta forma, es la narración del Estado, “universal” y “verdadera”, la que toma la palabra por encima de los silencios de los oprimidos, que en los movimientos sociales encuentran sus espacios para disputar al poder la dignidad de su palabra y la reivindicación del recuerdo de las víctimas del colonialismo.

Si las historias han sido raptadas por el Estado, que antepone su historia en aras de petrificar la dinámica social del tiempo, la función discursiva del lenguaje se encuentra contenida por los límites del poder: el lenguaje deviene en discurso coercitivo que normaliza la dominación colonial. De esta forma, el decirse genera los sujetos al Estado: el ciudadano, urbanita y cosmopolita. La identidad del ciudadano moderno, el sujeto de derechos creados para salvaguardar su vida y garantizar su bienestar sin importar los costos racionales que ello implique: genocidios y ecocidios. El sujeto social se ha reificado a tal grado de la realidad vivida que el padecimiento de muchos se constituye en la base estructural del bienestar social, el nuevo fantasma que recorre el mundo neoliberal.

Ante este panorama, las reivindicaciones sociales que denuncian las deudas históricas con los oprimidos, los pobres, las minorías racializadas, exotizadas y sexualizadas, articulan la lucha por el espacio público, la construcción de las presencias en el espacio de la política mediante la restauración de la dignidad de la palabra. Dicho de otra forma, en el conflicto sociocultural observamos la

disputa por la presencia de lo diverso en el espacio público, el lugar de encuentro y desencuentro de la política, donde se juega, mediante el concierto de voces en el diálogo, el futuro de nuestras sociedades. De esta forma identificamos un anclaje, a la manera de una cadena significativa que articula las luchas por la presencia de lo diverso en el espacio público con la necesidad de restituir la relación entre el ser y la cosas en el mundo de la vida a través del lenguaje, mediante el cual toman forma las relaciones que establecemos con el mundo, los otros y lo otro.

Esto es así porque, como resultado del colonialismo interno que subyace a las políticas públicas, el Estado ha ensayado modos de anulación del otro, volviendo a la lengua uno de los medios para la integración social culturalista. Esto refiere al imperialismo de la castellanización que, a través de la alfabetización, busca invalidar la presencia de la diversidad cultural en las aulas, uno de los espacios públicos por excelencia, lo que tiene resonancia en los escenarios que la circulan. Es el enfrentamiento entre la educación oficial, institucionalizada e institucionalizante, y otros escenarios de educación no oficiales, el lugar privilegiado de las “pedagogías simbólicas” (Duch, 1997), que hacen de la lengua materna la fuente de los procesos de simbolización hacia el *emparabramiento* del ser y del mundo. Ponemos en palabras nuestra experiencia del mundo, que es afectiva y racional, es decir, sentipensante, sin perder de vista que nuestra experiencia del mundo es social y sus significados se construyen colectivamente. Por ello destacamos que “la lengua materna, que en algunas corrientes románticas del siglo pasado (Herder, Humboldt), fue concebida como una praxis teodiceica pedagógicamente eficaz para hacer frente a las situaciones conflictivas y desestabilizadoras que jamás dejan de plantearse en la vida cotidiana. Sin embargo, conviene no olvidar que la pedagogía como teodicea sólo es realizable y transmisible en el seno de la comunidad” (Duch, 1997, p. 23).⁶

6 Lluís Duch, teólogo, filósofo y antropólogo catalán, propone la noción de teodiceas prácticas, las cuales entiende como “el conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano pone en práctica en su vida cotidiana para superar los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de la vida. De esta manera, en su paso por el mundo, puede lanzarse a la búsqueda del sentido” (Duch, 1997, p. 24). En tanto praxis de dominación de la contingencia, las teodiceas prácticas se activan mediante la palabra humana, a partir del aprendizaje en los diversos lenguajes por los que se logra la superación del instinto, que no su anulación, como transformación con sentido de la forma de ser y estar en el mundo social.

En consecuencia, los acercamientos a la dinámica del mundo social desde la interculturalidad requieren el retorno del lenguaje (Foucault, 1968).

En la época clásica, el discurso es esta necesidad traslúcida a través de la cual pasan la representación y los seres —cuando los seres son representados en relación con el espíritu, cuando la representación hace visibles a los seres en su verdad—. La posibilidad de conocer las cosas y su orden pasa, en la experiencia clásica, por la soberanía de las palabras: éstas no son justamente ni marcas por descifrar (como en la época del Renacimiento), ni instrumentos más o menos fieles y manejables (como en la época del positivismo); forman, más bien, la red incolora a partir de la cual se manifiestan los seres y se ordenan las representaciones (Foucault, 1968, pp. 302-303).

En la modernidad, el conocimiento de las cosas dejó de constituirse a partir de la confluencia entre las palabras y sus representaciones. Lenguaje y discurso se aíslan el uno del otro. Esa modernidad-colonialidad, que en América Latina experimentamos como el saqueo de nuestros recursos, la explotación de nuestra población, el exterminio de nuestras poblaciones originarias, fue perpetrada por el Estado-nación mediante la desarticulación de las comunidades a partir del despojo de la tierra y los embates contra la lengua materna. Al binomio modernidad-colonialismo se le agrega uno de sus mayores aliados: el nacionalismo. Imaginamos comunidades nacionales mediante la destrucción de comunidades de vivencia.

La palabra perdida del sujeto desencarnado: ¿dónde encontrar la cuestión del diálogo?

El diálogo se percibe problemático, pareciera que es un fin o se planteaba como un fin en sí mismo, a lograr mediante la interacción y la convivencia de las culturas. Un diálogo que ignora las diferencias, el origen, el estado de partida y apunta a lo homogéneo como ideal de convivencia. Es posible plantearse otra aproximación al diálogo, no como un fin sino como un medio para lograr una convivencia que respete las diferencias, que parte del conocimiento de las diferencias culturales, que considere qué hacer con y desde las diferencias. Es un diálogo que no parte de un despojarse, ignorar, hacer invisible o anular las

complejas formas de la relación entre alteridad y otredad, pues son precisamente las diferencias, lo singular, lo que constituye la fuente de sentido que nutre la experiencia vital en lo cotidiano

Es de interés para este análisis la categoría de “comunidades interpretativas” (Fernandez de Oliveira y Ferrão Candau, 2013, en Arroyo, 2016, p. 64), fuertemente vinculada con la idea de las “comunidades de comunicación” retomada por J. García (2016) de Ellacuría (1990), a partir de la cual es posible preguntar qué se construye o qué formas puede tomar la convivencia dinamizada por el diálogo articulado a partir del reconocimiento de las diferencias. Pero en la convivencia no se agota el potencial expresivo de las comunidades, pues convivencia, entendida como “vivir con”, abre la pregunta por el “vivenciar con”, “construir con”, construir sentido, crear condiciones de posibilidad, empoderar a los sujetos y comunidades para explorar y expresar su potencial a fin de reconfigurar sus condiciones de vida.

El diálogo como medio para “construir con”, para “vivenciar con”, apunta a nutrir y cultivar condiciones de posibilidad para la expresión y la liberación de las potencias creativas y creadoras de los sujetos y las comunidades, ampliando el ámbito de lo existencial hacia posibles escenarios que presenten configuraciones alternativas para la convivencia, que al mismo tiempo funcionen en términos de de-construir todo o parte del patrón actual que hunde sus raíces en el pasado-presente colonial. El dinamismo u onda expansiva del que surge la convivencia articulada por el diálogo incluyente puede bifurcarse en diferentes senderos, en pequeños arroyos, que metodológicamente pueden dar lugar a varias imágenes en términos de tipologías que pueden llegar a salir de este tipo de consecuencias de la onda expansiva.

Las discusiones en torno al lugar del lenguaje desde Habermas, Adorno y la Escuela de Fráncfort en cuanto a la acción comunicativa y los diálogos performativos que puedan realizarse, tienen todo que ver con la cuestión del sujeto moderno. Estamos hablando de un sujeto hipotético, en términos de reflexiones teóricas, incorpóreo y descarnado, que busca fijar al sujeto y seguimos hablando de él todo el tiempo, cuando en realidad es un sujeto histórico en transformación. Si no fuera un sujeto en transformación no habría lugar para el diálogo ni para las relaciones y mucho menos para la convivencia; más aún,

que en esta onda expansiva del horizonte intercultural se potencien las posibilidades de transformación del ser humano o del sujeto como tal, posibilita que haya acuerdos pero que también haya disensos.

Reconocer el disenso como un impulso dinámico para provocar la activación del potencial transformador inherente a los sujetos, las comunidades y la cultura es una prioridad. También, caracterizar los tipos de conflictos y gestar procesos desde el diálogo inclusivo y la convergencia de fuerzas para “convivir con” y “construir con”, buscar y posibilitar las transformaciones para la gestión del conflicto de interés en cuanto a estas intermediaciones culturales. Si bien estamos produciendo esta onda expansiva desde un lugar institucionalizado como son la universidad o las instituciones educativas en general, que tienden a ser instituciones institucionalizantes que terminan colonizando el pensamiento, ¿sería posible pensar desde las instituciones algo des-institucionalizante? Considerando que desde las propias instituciones se hacen las reflexiones sobre la interculturalidad y las pedagogías críticas, pedagogías de-coloniales, pensemos que hay otras formas de hacer las relaciones y las formas institucionales que actualmente tenemos, a fin de que impacten en las formaciones o transformaciones del mundo de la vida.

Una onda expansiva en clave intercultural para la transformación social

El planteamiento de Salvador y García (2014) es programático en el sentido de señalar un estado de cosas y proponer una alternativa. En clave educativa, pedagógica y didáctica es posible asimilar el enfoque de la siguiente manera: al aula con sujetos anónimos interponer un aula con sujetos reales, con cuerpo y encarnados, en interacción, capaces de diálogo y convivencia; a la cotidianidad en la escuela de espaldas a otro, interponer la capacidad para relacionarse y buscar sentido más allá de las diferencias; al choque cultural en la vida cotidiana interponer la apertura y la negociación de sentidos, sin asimilar la diferencia, sino problematizándola para hacer con ella, más que reconocer su presencia.

Las distinciones básicas entre la multiculturalidad y la interculturalidad pueden sintetizarse en los siguientes aspectos, que recuperan,

respectivamente, lo que uno y otro término denotan: a) El tránsito de la coexistencia numérica a la convivencia y el diálogo; b) El tránsito de la presencia en un mismo espacio geográfico al establecimiento de un contacto que va más allá del reconocimiento de las diferencias; c) El tránsito del cierre y el choque cultural a la apertura y la negociación de sentidos. En este sentido, la interculturalidad supone un grado mayor de apertura y diálogo, pues implica no sólo la coexistencia de matrices culturales distintas, sino el contacto y la negociación entre éstas (Salvador y García, 2014, p. 12).

¿Qué implicaciones tiene, entonces, la interculturalidad? (Salvador y García 2014, p. 13). Los autores responden a esta pregunta señalando una jerarquía de categorías, problemáticas cada una de ellas, con tensiones implícitas, fisuras y rupturas, en una secuencia difusa desde los problemas de la singularidad pasando por el diálogo problematizado, la relación dinámica en permanente reconfiguración y la convivencia como matriz de la reconfiguración permanente del mundo de la vida con sus avances y retrocesos.

Figura 1. *La onda expansiva del horizonte intercultural*



Nota: elaboración propia a partir de Salvador y García (2014, p. 13).

En la vida cotidiana y en el aula el aprendiz vive el lenguaje como mediación para relacionarse consigo mismo y con los otros. Valora el lenguaje por la posibilidad de abrirse un lugar en el sistema de relaciones marcado por el poder,

más que por un sentido relacional, pues “ofrece diversos enfoques del mundo más que este o el otro enfoque, porque cada perspectiva captura un enfoque válido y diferente; defiende un sentido relacional del lenguaje más que uno solo representacional” (Repetto, 2001 en Salvador y García, 2014, p. 13).

Este enfoque permite concebir un aprendiz que no es un ente aislado, de elección racional, sino expresión de su cultura entendida en sentido dinámico y adaptativo como posibilidad de enriquecerse y ampliar su propia cultura en el encuentro con las culturas manifiestas en los otros.

La noción de lo intercultural parte del hecho de que las culturas no se encuentran aisladas ni se producen por generación espontánea; en su diario acontecer tienden a abarcar espacios que las conducen a entrar en relaciones con otras culturas. Esas relaciones que se establecen entre las culturas es lo que se denomina interculturalidad (Salvador y García, 2014, p. 13).

Si la cultura trasciende a los sujetos particulares, no es menos posible hacer la lectura de lo cultural desde los sujetos, pues es en la vida cotidiana, con los sujetos de carne y hueso, que se hace visible la cultura. No sorprende, entonces, que al referirse a la cultura los autores estén suponiendo, implícitamente, un sujeto colectivo hipotético, pero es posible poner en cuestión que no hay tal sujeto colectivo hipotético sino los sujetos como entidades biológicas vivientes, sensibles, poseedoras de voluntad y en posibilidad de transformar la realidad.

La transposición del discurso de lo impersonal del sujeto abstracto colectivo a la realidad del sujeto vivo y sintiente es un imperativo para la educación, porque en ella la centralidad está dada por el sujeto que aprende. Por otra parte, citando a Piaget en razón del constructivismo cognitivo y a Vygotski en razón del constructivismo social, las previas condiciones de posibilidad del aprendizaje pueden asimilarse a la matriz cultural inherente a las atribuciones de identidad que los mismos sujetos adoptan para comprender su lugar en el mundo de la vida.

1) La convivencia exige el reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales, y a la vez requiere de un esfuerzo por comprender al otro y por tomar lo mejor de él. 2) La multiculturalidad sólo contempla la coexistencia (y no

necesariamente en situación de convivencia) de culturas distintas, mientras que la interculturalidad implica el diálogo entre éstas. 3) Hablar de interculturalidad implica abordar la relación entre el yo y el otro (o entre el nosotros y el ellos). 4) Lo anterior requiere, de forma inevitable, entender la relación entre identidad y alteridad como una relación indisoluble, de absoluta interdependencia (...) la cultura no es más que la forma en que los seres humanos están y actúan en sus entornos de vida (Salvador y García, 2014, pp.13-14).

La convivencia ha sido problematizada por Dietz (2017) en el sentido de las tensiones entre la pretendida universalidad de los derechos humanos y las normas consuetudinarias que regulan las relaciones entre los sujetos pertenecientes a una comunidad. Se presenta una apelación a la sociología como disciplina llamada a participar en la solución de esta tensión y a buscar la convergencia entre los referentes de mayor universalidad y la autodeterminación como atribución de las comunidades.

Sintetizando, en la jerarquía de categorías planteadas para el análisis, el diálogo es mediación y no fin en sí mismo. El fin es político, es la transformación de la realidad en busca de la justicia social. La tensión inicial entre identidad y alteridad se resuelve en favor de la necesidad de ser consciente de las necesidades de los otros y poner los propios talentos al servicio de un nosotros, porque siempre mi bienestar hunde sus raíces en el bienestar de la comunidad. El diálogo es la consecuencia necesaria de la constatación anterior, pero no cualquier diálogo, sino un diálogo con método, con objetivos, con protocolos y tiempos, definitivamente no un diálogo a secas, desestructurado y sin eficacia para el propósito de conjuntar iniciativas, para propiciar la convergencia de miradas de mundo en ocasiones opuestas. Hacer posible un espacio fundamentado y sistematizado de diálogo estructurado, abre paso a las relaciones con la intención del mutuo reconocimiento; éstas suceden en un momento histórico específico, un espacio geográfico real y un entramado de visiones de mundo tejidas en herencias lingüísticas de distinta procedencia. De las relaciones planteadas en el párrafo anterior, se abre paso una política orgánica por la integración del poder emergente de sujetos y comunidades, una construcción del poder desde abajo, como terreno para la convivencia activa, con capacidad para gestionar las tensiones emergentes que le son propias.

Reflexiones finales

¿Hacia dónde miraremos para tener una visión del profesor universitario necesario en tiempos poscoloniales? Orlando Fals Borda (en Herrera y López 2014, p. 18), quien se declara “intelectual del tercer mundo”, es también un referente para el ámbito universitario en la ruta hacia el poscolonialismo bajo el derrotero de la interculturalidad. Como intelectual reflexivo y comprometido con los cambios sociales, comparte con las futuras generaciones un autoexamen, a manera de legado, en su “Carta a Pedro Santana”, en la que exterioriza el deseo por explicarse a sí mismo y a los demás “¿cómo? y ¿por qué actuó?”. Comparte las vívidas tensiones que marcaron su trayectoria vital, en más de una ocasión a pesar suyo, reflexionando que no siempre la vida se marca por nuestras decisiones sino por las necesidades colectivas. Fue afectado profundamente en sus decisiones personales por la constatación de la esclavitud y la explotación en que vive el pueblo y concibió nuevas posibilidades para una nueva ciencia, apta para aportar a los procesos de liberación.

Esta última declaración desnuda la tensión entre la identidad y la alteridad que vive un sujeto real que también es académico, formado en la cosmovisión de los países del norte, intelectual y emocionalmente consciente de los padecimientos del pueblo. Intelectual y emocional, porque concibe la conciencia como síntesis de ambas dimensiones, expresada con el término “sentipensante tropical” que eligieron Herrera y López, compiladores de su obra. Transitó el camino de la autodeconstrucción, esforzándose por guardar distancia de sus privilegios de clase y las más excluyentes lealtades que ello conlleva. Reto particular de las aproximaciones etnográficas que exigen al sujeto sensible guardar distancia y poner en suspenso, lo cual es imposible en términos absolutos, pero necesario en términos relativos, su cosmovisión y sus condiciones de nacimiento en su empeño por compenetrarse con el mundo de vida de un otro individual o colectivo y más si se trata de los oprimidos.

Tensión entre lo particular y lo universal afrontando las incongruencias entre una ciencia que reclama validez universal y los saberes ancestrales, populares y los de las personas reales que, paradójicamente, contienen respuestas a las crisis actuales generadas por la ciencia hegemónica que ha dado pie a la técnica y a la industria depredadora; es así como declara su ideal de trabajo con y para el pueblo colombiano del que quiso “aprender su ciencia y apreciar

su cultura". En palabras de Fals Borda: "he tratado de contestar el 'para qué' del conocimiento en su entorno específico [...] [y] he tendido a referenciar lo universal en las especificidades de mis gentes y culturas, evitando convertirme en parroquial". Sintió las incongruencias de la llamada "ciencia universal" dándose a la "tarea de investigar y entender las raíces ambientales e históricas y las razones culturales del pueblo del común que pudieran aclarar aquellas incongruencias". Declara su vocación política desde su labor como científico social, denunciando el colonialismo ideológico de izquierdas y derechas y proponiendo un concepto de política centrado en el diálogo, la reconciliación, la búsqueda de la paz, las relaciones respetuosas en pro de la convivencia activa, dinamizada por la convergencia de aquellos que se reconocen como diferentes, pero creando mecanismos para hacer posible el ejercicio del poder desde la base popular en función de la justicia y del bienestar de las mayorías. En la mirada retrospectiva sobre su trayectoria analiza los efectos de una educación pretendidamente neutra sobre los sujetos de su generación: tan sólo unos pocos jóvenes de aquella época se hicieron conscientes del ocultamiento de las realidades sociales en favor de la permanencia de los privilegios de clase.

Estas preguntas y reflexiones pueden ser significativas para el propósito de imaginar maneras distintas de educar en la universidad desde la didáctica crítica intercultural que interpelen a los maestros que hoy transitan las aulas universitarias. Preguntas apremiantes para los maestros, que hoy se enfrentan a las incertidumbres del cambio y a la transformación acelerada de la realidad, por los daños que la sociedad industrial ha infligido en la naturaleza y en los oprimidos. Traducido a las aulas universitarias es equivalente a que el maestro asigne centralidad a la realidad de los estudiantes con que se relaciona y gestione la necesidad de valorar el conocimiento en función de problemas reales del mundo de la vida de los sujetos inmersos en sus matrices culturales: el conocimiento para el sujeto y no el sujeto para el conocimiento. En palabras de Fals Borda: "he tratado de contestar el 'para qué' del conocimiento en su entorno específico". Pero ello no es posible sin una universidad con vocación desinstitucionalizante, con una organización curricular pensada con el propósito de crear condiciones para el florecimiento de las relaciones interculturales. Las mallas curriculares actuales, salvo contadas excepciones, reflejan el fraccionamiento de la ciencia en disciplinas y el ocultamiento de las realidades de los estudiantes, dejando fuera las realidades sociales, emocionales y existenciales determinantes de los procesos de aprendizaje.

Referencias

- » Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Clacso. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw3ph.5>
- » Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156). iisue-unam.
- » Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- » Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. Era.
- » Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- » Herrera Farfán, N. A., y López Guzmán, L. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social: Orlando Fals Borda*. 2a. ed. Lanzas y Letras/El Colectivo/Extensión Libros. Colección Pensamiento Latinoamericano.
- » Horkheimer, M., y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Herder.
- » Labrador, J. G. (2016). Fundamentos antropológicos para una didáctica de los derechos humanos en perspectiva intercultural. En *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces* (pp. 67-90). Clacso. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw3ph.6>
- » Pérez, M., y Argueta, A. (2019). *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina*. Juan Pablos Editor.
- » Salvador, C. P., y García, M. R. (2014). *Interculturalidad: miradas críticas*. InCom-uab

Derechos de Autor © 2025 por Carlos Alberto Escobar Otero y María de la Luz Maldonado Ramírez



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatario o lo recibe por el uso que hace de la obra.

La interculturalidad como camino hacia la paz: diálogo entre personas y culturas

Patricia Xochiquetzal Mendoza Cruz⁷

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c138>

Introducción

En el contexto actual, marcado por la polarización social y política que permea nuestras vidas a nivel global, es más necesario que nunca enunciar la siguiente tesis: la interculturalidad es un modelo educativo alterno que nos guía hacia la paz entre las personas y entre los pueblos.

Este trabajo parte de la existencia de polarización en los contextos global, local y, concretamente, en las instituciones educativas y de su manifestación cada vez más álgida en la confrontación entre culturas o, lo que es lo mismo, en la conducta humana. Los comportamientos son fruto de la cultura en un tiempo y geografía precisos y “son aprendidos y se transmiten a lo largo de la historia por aprendizaje social” (Herder, s. f.). La relevancia de este problema mueve a la reflexión para encontrar una solución a las espirales de choque extrapolado de ideas e interpretaciones de la realidad y su derivación en distintas formas de violencia. Esto es un claro problema de comunicación humana y de falta de capacidad dialógica para formular acuerdos y conciliar intereses políticos, económicos y sociales, ya sean en forma individual o de grupo en el aula universitaria. En este trabajo se propone la interculturalidad como una opción para el encuentro entre personas, como un modelo educativo viable para la formación de comunidades universitarias. El capítulo ofrece un diálogo intercultural y religioso que examina el papel de las instituciones católicas y su compromiso con el servicio a la sociedad.

Para ello, empleando el método documental de investigación se recuperan fuentes filosóficas, antropológicas y éticas personalistas, de manera de sentar las bases de una interculturalidad a partir del concepto de persona desde la perspectiva antropológica cristiana.

7 Maestra en Docencia para la Educación Media Superior y Superior, Universidad La Salle Oaxaca, responsable de la maestría en Comunicación Social y Política y Docente de Formación Humana, correo electrónico patricia.mendoza@ulsaoaxaca.edu.mx. <https://orcid.org/0000-0002-0457-375X>



Así, también se comparte la noción de Raimon Panikkar de diálogo intercultural o diálogo profundo y auténtico entre las diversas culturas, que propicia el respeto y la comprensión mutua. Más que una técnica de comunicación se propone como una filosofía existencial.

Desarrollo

En la actualidad nos encontramos inmersos en un contexto global marcado por la polarización social y política que afecta a instituciones educativas, comunidades y relaciones internacionales. Este fenómeno se expresa en un aumento de la división y la confrontación de individualismos, lo que conlleva impactos significativos en la falta de cohesión y estabilidad sociales. En esta reflexión se explora el problema de la polarización manifiesta en datos de violencia, para después presentar la interculturalidad como un modelo educativo capaz de impulsar el desarrollo humano y de promover una *ética social* basada en el respeto a la dignidad humana y la corresponsabilidad.

Polarización y violencia en la actualidad

El conflicto bélico es la manifestación más violenta de las imperfecciones de los seres humanos; a nivel internacional ha dejado más de cien guerras y 20 millones de muertos durante la llamada “Guerra Fría” (Sánchez Herráez, 2023). Recientemente, los ataques de Rusia a Ucrania y de Hamás a Israel ponen al mundo ante la disyuntiva entre la Guerra 3.0 y la Guerra Fría 2.0. La cuestión se complica cuando se suman la guerra de grupos subversivos y del narcotráfico. Los avances tecnológicos y los desarrollos multipolares han hecho que más países tengan acceso a armamento nuclear, mientras la capacidad de diálogo para mantenerlos controlados está desapareciendo (Organización de las Naciones Unidas [onu], 2023).

A nivel comunitario, la polarización se traduce en tensiones entre grupos con diferentes perspectivas políticas, culturales o religiosas. Esto dar lugar a conflictos vecinales, protestas y división social en nuestros contextos actuales.

En México, los indicadores del Índice de Paz Global 2022 basados en datos publicados por el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad

Pública (SESNSP) muestran que en México la paz se ha deteriorado en 14.8% durante el periodo 2015-2022 (Instituto para la Economía y la Paz [IEP], 2023). Este porcentaje incluye el aumento progresivo de las violencias familiar y sexual. De la misma forma, los homicidios y violencias por armas de fuego provenientes de las actividades del crimen organizado han crecido de 8 000 a 23 500. Entre los grupos más vulnerados están los periodistas y los activistas defensores de los derechos humanos, al tiempo que ha habido una disminución del gasto en seguridad pública de 29.7% y en el sistema judicial de 14.6% de 2019 a 2022 (iep, 2023).

La polarización también se evidencia en las microsociedades de las instituciones educativas a través de la creciente división en temas políticos, religiosos y sociales. Estudiantes y profesores llegan a encontrarse en disputas ideológicas ocasionadas por la adopción de perspectivas distintas de la realidad, lo que afecta negativamente el ambiente de aprendizaje y de diálogo constructivo, pues no existe el suficiente grado de apertura para mirar y escuchar “al otro”.

Generalmente, en las aulas encontramos estudiantes poco dispuestos al ejercicio de una crítica profunda con base en características individuales, procedencias culturales diferentes, brechas generacionales, grados de conocimientos diferentes, habilidades sociales en desarrollo y niveles distintos de información sobre los asuntos comunes. Lo que presenciamos en los salones de clase universitaria son procesos de hibridación cultural, según la perspectiva de Néstor García Canclini (Grado Cero, 2019), y no procesos de implantación o imposición de culturas dominantes sobre culturas débiles. Para este autor no hay culturas puras, lo que hay es un cruce de formas asimétricas de intercambio de información que se nutren de contenidos de libros, blogs, canales, periódicos, etc. en la era de las plataformas, lo que hace de las culturas formas complejas de pensamiento y acción.

Preguntarse el porqué de la polarización y del conflicto en todos los niveles de la vida social abre la puerta para preguntarnos una vez más ¿qué es el hombre?, ¿cómo se da la relación hombre-sociedad?, ¿es nuestra naturaleza la guerra y el conflicto, como lo planteaba el filósofo inglés Thomas Hobbes en el siglo xvi?, ¿habrá posibilidad de incidir en esas realidades desde nuestras instituciones educativas?

La explicación antropológica y la ética del conflicto humano

Para dar respuesta a esos cuestionamientos, Karol Wojtyla, en su libro *Mi visión de hombre*, explica con una base tomista y fenomenológica que el hombre es un individuo de su especie y también es persona. De modo que la especie, por naturaleza, es una multitud de personas organizada en comunidades y sociedades. El hombre es un ser social por inclinación natural. Así, pues, “la relación entre el hombre y su sociedad y la sociedad y el hombre está subordinada a la moralidad, como vida individual y relaciones interpersonales” (Wojtyla, 2010, p. 317). De esta cita se desprende una suerte de tensión moral entre el bien personal del individuo y el bien social, de un lado está el individualismo y en el otro colectivismo. En ambos extremos se relativiza el bien común, pues en el primero prevalece el interés individual o de grupo, ya sea de una clase privilegiada o grupo político, mientras los ejemplos más inmediatos en el colectivismo son todas las formas de totalitarismo.

Cuando los conflictos surgen en estos dos polos, las relaciones interpersonales están marcadas por la inmoralidad de las acciones humanas, que luchan por prevalecer el poder en forma de dominio mediante el uso de la fuerza o violencia en una libre decisión de actuar contra el bien. En consecuencia, se da una manifestación de daño o sufrimiento en los demás. De hecho, el individualismo “tiende a abandonar a los más débiles a su suerte” (Yepes y Aranguren, 2003, p.194). Está claro que, si queremos lograr un verdadero y auténtico bien común, tendríamos que hacer uso de nuestra conciencia y libertad, no actuar por impulsos, instintos o pasiones, sino desde la racionalidad, para nunca renunciar a la realización del bien común.

La persona humana

La persona y la naturaleza humana son temas profundos y complejos que han sido objeto de reflexión y análisis a lo largo de la historia. Emmanuel Mounier, en su obra *El personalismo* (1972), reconoce en el hombre la dignidad intrínseca y una naturaleza propia. Está llamado a trascenderla a través de la comunicación. Por su carácter de apertura a los demás, se da y se coloca en el punto de vista de los otros, al comunicarse, existe en los demás. Desde este punto de partida, se desprenden la conjunción de las notas de la libertad y el diálogo que nos definen como personas (Yepes y Aranguren, 2003).

La libertad es la capacidad racional de la persona para tomar decisiones autónomas y actuar de acuerdo con su propia voluntad y valores, sin estar sujeta a coacciones externas o determinismos. Desde esta perspectiva, la libertad no significa simplemente hacer lo que se quiera de manera caprichosa, sino que implica un acto de autodeterminación consciente y responsable. Los autores personalistas consideran que la libertad es esencial para la realización de la persona. A través de la libertad, una persona puede definir su identidad, tomar decisiones para con su sociedad, comunicar su mundo interior, perseguir metas y aspiraciones personales, y asumir la responsabilidad de sus acciones. La libertad no sólo es un derecho humano, sino también una responsabilidad que cada individuo debe ejercer de manera reflexiva y en armonía con los valores morales y sociales. La libertad, desde esta perspectiva, no es un concepto aislado, está intrínsecamente relacionada con la ética y la responsabilidad. Supone tomar decisiones informadas y considerar las consecuencias de las acciones, lo que a su vez requiere un diálogo constante con uno mismo y con otros para comprender los valores y principios que guían nuestras elecciones. “Con la palabra y el acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento” (Arendt, citada por Yepes y Aranguren, 2003, p. 63), pues implica un intercambio racional de lo que se dice y se hace en la búsqueda de la realización propia en el receptor del mensaje, es decir, en el prójimo.

La naturaleza humana es inherentemente relacional, como lo declaraba Boecio a inicios del siglo vi (Cruz Cruz, 2018). Los seres humanos están destinados a relacionarse entre sí y con el mundo que los rodea, no de forma violenta sino de forma inteligente o racional. Esta idea se refleja en la importancia que en los evangelios se da al amor, la compasión y la solidaridad con los demás. Jesús enseñó a amar al prójimo como a uno mismo y a buscar la unidad y la reconciliación con los demás. El mensaje puede llevarse a efecto si utilizamos la capacidad de la palabra en un curso bidireccional de ida y vuelta o de diálogo.

Estas ideas nos invitan a reflexionar sobre nuestra responsabilidad con los demás y la importancia de promover la dignidad y el respeto en nuestras interacciones humanas. Al fin y al cabo, el tipo de sociedad se define por la forma en que interactúan las personas que en ella conviven.

Los deberes sociales de la persona

La ética personalista es una corriente que se centra en la dignidad y el valor inherente de cada individuo como persona. Desde esta perspectiva, los deberes humanos para el logro del bien común están relacionados con la promoción y el respeto de la libertad de los demás, ya que la libertad es vista como un elemento fundamental de la condición humana, incluso se anticipa a los derechos. Gabriel Chalmeta, doctor en filosofía, explica en su texto *Ética social* (2003) que los deberes del hombre en el contexto de la ética personalista son tres:

1. Respetar la libertad de los demás: en la ética personalista se reconoce que cada persona tiene un valor intrínseco y una dignidad que deben ser respetados. Esto se refleja en el deber de respetar la libertad de los demás. Respetar la libertad de los demás significa no interferir en sus decisiones y elecciones siempre que éstas no causen daño injusto a otros. Implica reconocer y proteger el derecho de cada persona a tomar sus propias decisiones, incluso si no estamos de acuerdo con ellas.
2. Promover el buen ejercicio de la libertad de los demás: además de respetar la libertad de los demás, los individuos tienen el deber de promover el buen ejercicio de la libertad por parte de los demás. Esto implica no sólo permitir que las personas tomen decisiones libremente, sino también ayudarles a tomar decisiones informadas y éticas. Puede incluir brindar apoyo, orientación y educación, para que otros puedan ejercer su libertad de manera responsable y consciente.
3. Fomentar todo lo que hace efectivo el ejercicio de la libertad: la ética personalista también enfatiza la importancia de crear un entorno en el que las personas puedan ejercer su libertad de manera efectiva. Esto implica promover condiciones sociales y políticas que permitan a las personas tomar decisiones libres y responsables, lo que podría incluir la promoción de la igualdad de oportunidades, de la justicia social, la educación de calidad y el acceso a la información.

En resumen, *el personalismo* se presenta como una forma de civilización (García Cuadrado, 2010), en la que los deberes humanos para el logro del bien común están estrechamente relacionados con la promoción y el respeto de la libertad de los demás. Así, entonces, existe una correlación entre el bien individual y el bien social realizados. Estos deberes se basan en el reconocimiento de la dignidad y el valor inherente de cada persona como ser humano; el lugar idóneo para aprender mediante la práctica de estos principios es la institución educativa.

El modelo educativo intercultural más allá de la multiculturalidad

La preocupación por el quehacer de la universidad ha sido un tema de las actuales tendencias y políticas, así como de sus aspectos fundacionales. Por una parte, Miguel Ángel Escotet (1993), desde una visión sistémica, propone que los microcosmos del sistema universitario necesariamente confluyen en un objetivo general de la sociedad, pues de suyo constituye el para qué de su quehacer. Desde esta vertiente, la institución de educación superior se ha de plantear objetivos que trasciendan desigualdades sociales y geográficas entre instituciones de las mismas localidades y entre los países. Ahora bien, esta epistemología conecta con la Constitución apostólica *Ex corde Ecclesiae* (1990), escrita por Juan Pablo II, en la que propone que en las universidades católicas los jóvenes aprendan “a razonar con rigor, para obrar con rectitud y para servir mejor a la sociedad” (# 2). También, con la orientación de la universidad lasalliana, cuya primera regla es la “atención a la realidad circundante [que] es uno de los puntos fundantes de nuestra obra” (La Salle relal, 2020, p. 4). Para ello, en el Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano (perla) se propone como clara línea de acción educativa no quedar al margen de los problemas de la paz, mediante la revisión de los procesos comunicativos utilizados por los jóvenes y un acercamiento cultural que fomente el encuentro del sentido comunicacional y una comprensión de sus preocupaciones (relal, 2011).

La incubación de una cultura para la paz, fundada en el respeto a la dignidad de la persona por el respeto y la corresponsabilidad de los deberes sociales antes que la exigencia del cumplimiento de los derechos, abre la puerta al desarrollo humano mediante la socialización y la capacidad de intercambio de saberes a través del diálogo. Por ello, se sugiere un cambio en el modelo educativo para la universidad, desde el paradigma multicultural al paradigma intercultural.

Antes de explicar el modelo intercultural, es pertinente aclarar qué se entiende por un modelo multicultural, con la finalidad de que lector pueda inferir sus diferencias. El modelo multicultural ha representado una opción educativa que posibilita la convivencia de diversas culturas en los espacios educativos, expresándose en diferentes diosíncrasias, estilos de vida, formas distintas de pensar y de vivir las realidades comunes en espacialidad y temporalidad. El multiculturalismo nació como una opción para potenciar el “encuentro” entre las diferentes culturas y se distingue por oponerse al etnocentrismo. Cabe el uso de la metáfora de “sociedad tipo ensaladera” (Jiménez Abad, 2003, p. 111), con una tendencia a la atomización por la separación de las culturas en coexistencia y su proclividad a la aparición de grupos culturales asimétricos.

Ahora bien, el modelo de la educación intercultural ha sido revisado desde dos enfoques de pensamiento: el sociocrítico y el personalista.

El primero de ellos parte de la diversidad cultural desde un mismo rasero, porque considera a las culturas como *iguales* para proyectarlas hacia la transformación social por medio del cambio de las estructuras socioeconómicas de la sociedad, tal como lo planteaba el marxismo. La consecuencia es la incentivación del conflicto para motivar el cambio. Desde esta perspectiva, la diversidad cultural debe desvanecerse para conformar una cultura mayoritaria y potencialmente histórica en marcha con los movimientos sociales que vayan surgiendo en el camino. El punto de partida es el destierro de toda idea discriminatoria para llegar al colectivismo.

El segundo enfoque de la interculturalidad, el personalista, al poner en el centro a la persona, busca promover la comprensión y el respeto entre diferentes culturas sobre la base del reconocimiento de la dignidad humana. Según Andrés Jiménez Abad (2003), el carácter natural de la dignidad humana es el elemento metacultural capaz de desmantelar los relativismos culturales que crean confusiones sobre el valor de las cosas y cuyo resultado son concepciones instrumentales de la persona que dan cabida a posibles manipulaciones por el poder y con ello a la aparición del conflicto. Sin el reconocimiento de lo importante que es el “otro”, la convivencia en igualdad de estatus en el encuentro será imposible.

Si la cultura es la representación simbólica de la realidad concebida por cada individuo de la sociedad que afirma o niega el carácter humano de la persona en convivencia, la interculturalidad requiere el empleo del método hermenéutico para develar los significados entre los interlocutores destinados al encuentro. Es conveniente precisar que la concepción de hermenéutica de la que hablamos es la surgida en la posmodernidad y, más allá de ser un arte de interpretar textos o una metodología científica, se trata de una filosofía universal que parte del plano existencial de la actividad humana “no en el sentido de negar sino de preservar a los contrarios” (Beuchot, 2016, p. 91).

Es en la filosofía de Raimon Panikkar (2006) que podemos encontrar las posibilidades de la interculturalidad que busca el encuentro entre culturas mediante la develación de las “palabras que son símbolos idóneos para expresar la experiencia” (p. 59); emplea el lenguaje propio de la interculturalidad para captar los significados del pensar simbólico de los hablantes junto con los silencios, las palabras y la actitud para comprender y ser comprendido. Así nace una propuesta de diálogo “en la que interviene tanto el corazón como la mente” (p.78).

De esta manera, el diálogo intercultural se presenta como fuente de elevación moral por la provocación del encuentro con la verdad, el bien y la belleza. Estos trascendentales responden al llamado a formar comunidad o indivisa manent, legado de la familia de san Juan Bautista De La Salle.

En un mundo polarizado, la interculturalidad emerge como un modelo educativo que puede impulsar el desarrollo humano y promover la paz. Insta a todos nosotros a abrazar la interculturalidad en nuestros espacios educativos y comunidades, adoptando una actitud de convergencia y diálogo. En última instancia, estamos destinados al encuentro para participar en todo lo que puede enriquecernos como seres humanos y en la construcción de la historia (Maritain, 2001).

La filosofía intercultural de Raimon Panikkar y la propuesta de la competencia de interculturalidad

Raimon Panikkar, filósofo y teólogo contemporáneo, doctor en química, filosofía y teología, católico, budista e hinduista, es representante del pensamiento

intercultural. Aporta una perspectiva única sobre el diálogo intercultural y religioso, que se ha convertido en una valiosa fuente de inspiración para la promoción de la paz y la convivencia entre culturas y religiones. Su noción del “diálogo dialogante” coincide con la propuesta del papa Francisco en la Carta *Fratelli Tutti* respecto a que el diálogo promueve la amistad social porque pone en acción verbos como “acercarse, expresarse, escucharse, mirarse, tratar de comprenderse, buscar puntos en contacto” (# 198).

A continuación, se mencionan las principales características del diálogo dialogante de Raimon Panikkar (2006), que bien pueden emplearse en los procesos formativos de la vida universitaria:

1. Apertura y respeto: en el diálogo dialogante, la apertura es fundamental. Panikkar aboga por escuchar y respetar profundamente las voces y las creencias de los demás, sin prejuicios ni juicios previos. Parte de la idea que cada cultura y religión tiene su riqueza y sabiduría únicas.
2. Diálogo como encuentro: para Panikkar, el diálogo no es simplemente un intercambio de ideas o argumentos, sino un encuentro entre personas que buscan una comprensión mutua y un enriquecimiento espiritual. Este enfoque enfatiza la dimensión interpersonal del diálogo, pues no hay diálogo sin amor. Lo que el evangelista recupera de la enseñanza central de Jesús, “Amarás a tu prójimo como a ti mismo” (Biblia de Jerusalén, 2009, Mt 22:39), resalta la importancia del respeto y el amor hacia los demás.
3. Interdisciplinariedad: el diálogo dialogante implica un enfoque interdisciplinario, en el que se integran diversas perspectivas, no sólo religiosas, sino también filosóficas, culturales, y sociológicas. Esto permite una comprensión más completa de la complejidad de las cuestiones en discusión.
4. Humildad epistemológica: Panikkar destaca la necesidad de reconocer la limitación de nuestro conocimiento y la contingencia de nuestras creencias. Esta humildad epistemológica es un antídoto contra el fanatismo, ya que reconoce que no tenemos todas las respuestas y que la verdad es compleja.

5. No al sincretismo, sí a la complementariedad: aunque Panikkar aboga por el respeto y el entendimiento entre religiones y culturas, no promueve el sincretismo (la fusión de todas las creencias en una). En su lugar, aboga por la idea de complementariedad, según la cual cada tradición puede enriquecer a las demás sin perder su identidad. El vehículo es el lenguaje.

6. Diálogo del silencio: Panikkar introduce el concepto de “diálogo del silencio”, que se refiere a la capacidad de estar juntos en silencio, compartiendo un espacio de contemplación y respeto mutuo, incluso cuando las palabras no pueden expresar plenamente nuestras creencias y experiencias.

El diálogo es una estrategia para la paz y, al mismo tiempo, un método para el entendimiento, porque supone una visión de la realidad compleja tejida entre dos o más personas o nodos de una misma red: “Yo no soy el otro ni el otro es yo, pero estamos juntos porque compartimos la palabra” (Panikkar, 2008). La profundidad de las palabras del filósofo implica toda una apuesta por la salvación del género humano a través de una relación dialógica perpetua. Para ello, se requiere que los dialogantes reconozcan sus insuficiencias y se sitúen en una comunión, como un “sujeto para empatizar y no un objeto que disecar” (Carrera, 2019, p. 230).

En el proceso de diálogo debemos identificar y seguir criterios objetivos de verdad que sean aceptados por ambas partes. Esto nos permite avanzar hacia una comprensión compartida y evitar caer en el relativismo y en emotivismos. Benedicto XVI reconoce en *Caritas in veritate* que “la verdad es ‘lógos’ que crea ‘diá-logos’ y, por tanto, comunicación y comunión” (# 4).

Por otra parte, si las interacciones interculturales no se limitan a diferencias nacionales, sino que abarcan contextos y procedencias distintos, las personas se enfrentan de forma natural a una inseguridad en la comunicación, ya que las normas de comportamiento pueden no ser claras para los interlocutores.

Para abordar estos desafíos, se han instrumentado talleres alrededor del mundo dirigidos a la enseñanza de la interculturalidad como una competencia (IntercultureTV, 2017). Esto se refiere al fomento de la habilidad mediante la creación de situaciones didácticas que se perciban como espacios compartidos

o comunes entre “mi espacio” y “tu espacio” como “lo nuestro”. La finalidad es interactuar eficazmente en situaciones nuevas o desconocidas. A su vez, esta competencia se compone de varias subcompetencias, como se muestra a continuación.

Tabla 1. *Competencias y subcompetencias interculturales*

Competencia	Subcompetencia
Nuestro conocimiento	Conocimientos especializados y técnicos
	Metodologías para la aplicación de los conocimientos
	Autorreflexión sobre la cultura propia y la ajena
Nuestras actitudes	Motivaciones para practicar capacidades en la interacción social
	Disposición para aprender
Nuestro comportamiento	Conocimiento de las reglas de interacción social
	Aplicación de las reglas sociales
	Ejercicio de crítica reflexiva y responsable

Nota. Esta tabla es de construcción propia con base en IntercultureTV (2017).

En situaciones interculturales, las competencias y subcompetencias pueden medirse por el grado de familiaridad y confianza, lo que requiere que los universitarios adapten sus habilidades a contextos desconocidos o poco conocidos. La puesta en marcha del aprendizaje implica no sólo conocer la cultura del otro, sino también reflexionar sobre la propia cultura.

En suma, la práctica en la competencia intercultural puede plantearse como un proceso continuo que combina diversas habilidades y permite una comunicación efectiva en situaciones diversas. El objetivo es construir situaciones interculturales y de diálogo dialogante en un nivel de normalidad, para facilitar interacciones constructivas, reconociendo que el planteamiento sobre la competencia intercultural será tan singular y complejo como las situaciones lo ameriten.

Reflexiones finales o de cierre

Éste es el momento de replantearnos los modelos educativos de las universidades católicas, de mirar opciones que nos ayuden a salir de las confrontaciones violentas en las que estamos envueltos y de la guerra de las palabras en las aulas. Como planteaba Juan Pablo II en *Centesimus Annus* (1991), existe “el peligro del fanatismo o fundamentalismo de quienes, en nombre de una ideología con pretensiones de científica o religiosa, creen que pueden imponer a los demás hombres su concepción de la verdad y del bien” (# 46).

En un intento de apertura a la interculturalidad retamos a nuestras propias cosmovisiones y convicciones a partir de los cuestionamientos que nos hacemos a nosotros mismos y que nos formulan los otros mediante el diálogo. Panikkar nos advierte que es una tarea difícil de emprender, porque provoca una subversión con procesos de desestabilización de nuestras propias creencias; el lado positivo es vivir un proceso transformador, dado el crecimiento personal que generan la labor crítica y el desarrollo de la tolerancia. Es la búsqueda de los universales en lo concreto.

Para que un diálogo sea dialogante tiene que hablarse. Todo comienza con el uso del lenguaje del *homo loquens*, que permite al hombre hablar consigo mismo y con los demás con la intención de conectar pensamiento-habla-ser para superar las fronteras culturales y, entonces, sólo entonces, trascender al comprender al otro que no somos: “si no conozco al otro no podré tampoco conocerme a mí mismo” (Panikkar, 2006, p. 77).

El diálogo dialogante de Raimon Panikkar ofrece una perspectiva valiosa para afrontar la polarización y promover la paz a través de la interculturalidad, pues brinda la posibilidad de un horizonte común para la comprensión de los conceptos y creencias por medio del lenguaje y de la actitud de convergencia y diálogo en espacios educativos. Supone darnos la oportunidad de construir puentes entre culturas, civilizaciones y religiones. La finalidad es el florecimiento humano de cada universitario a partir del uso de todas sus capacidades hacia el logro de una vida de bien.

Referencias

- » Benedicto XVI (2009). *Caritas in Veritate*. <https://bit.ly/4dhFTam>
- » Biblia de Jerusalén (2009). Desclé de Brouwer.
- » Beuchot, M. (2016). *Triángulo de enigmas*. unam.
- » Carrera, O. (2019). El pensamiento advaítico de Raimon Panikkar. *Revista de filosofía* 44(2) 211-230. <https://acortar.link/IUYbg9>
- » Chalmeta, G. (2003). *Ética social, familia profesión y ciudadanía* (2a ed.), eunsa.
- » Cruz, J. C. (2018). Fernández, Clemente, S. I., *Los filósofos medievales. Selección de textos*, B.A.C., Madrid, vol. I: *Filosofía patrística, árabe y judía* (1970, 753 pp.); vol. II: *De Escoto Eriúgena a Nicolás de Cusa* (1980, 1,257 pp.). *Anuario Filosófico/Anuario Filosófico*, 14(2), 220-222. <https://bit.ly/3UJ96ng>
- » Escotet, M. A. (1993). *Tendencias, misiones y políticas de la universidad. Mirando hacia el futuro*. Editorial uca.
- » Francisco (2020). *Fratelli Tutti* <https://bit.ly/4a6zSKM>
- » García Cuadrado, J. A. (2020) *Antropología filosófica: una introducción a la filosofía del hombre* (5a ed.). eunsa.
- » Grado Cero (2019, junio 22) La interculturalidad y sus imaginarios: una conversación con Néstor García Canclini. Audio de entrevista. <https://n9.cl/xtzkw>
- » Herder (s. f). Encyclopaedia. Recuperado el 9 de septiembre de 2023 de <https://bit.ly/3UtcKjN>
- » IntercultureTV (2017, marzo13). *Interculture competence*. Video de divulgación. <https://n9.cl/9vri1h>
- » Instituto para la Economía y la Paz (2023). *Índice de paz México 2023*. Institute for economics and peace. <https://bit.ly/44tx6xX>

- » Jiménez Abad, A. (2003, mayo). La interculturalidad y la dignidad de la persona. Más allá del modelo crítico. *Estudios Sobre Educación*, Universidad de Navarra 4(003), 105-121 <https://bit.ly/3Wv9oQ3>
- » Juan Pablo II (1990). *Excode Ecclessiae. Sobre las Universidades Católicas* <https://bit.ly/3WrIusn>
- » Juan Pablo II (1991). *Centesimus Annus*. <https://bit.ly/3yeZ04I>
- » La Salle relal (2020). Enfoque de los derechos en la relal Revisión conceptual y orientaciones para los educadores lasalianos.
- » Maritain, J. (2001). *Humanismo integral. Problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad* (2a ed). Colección Biblioteca Palabra, 11. Ediciones Palabra.
- » Mounier, E. (1972). *El personalismo* (9^a Ed.). Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- » Organización de la Naciones Unidas (2023). *UN75 más allá del 2020. Forjando nuestro futuro juntos*. <https://bit.ly/4a7SzOC>
- » Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder.
- » Panikkar, R. (2008). El diálogo intrarreligioso. <https://acortar.link/1jqRPb>
- » relal (2011). perla Proyecto Educativo Lasallista Latinoamericano
- » Sánchez Herráez, P. (2023). La nueva pugna de las potencias: ¿Guerra Mundial 3.0 o Guerra Fría 2.0? Documento de Análisis ieee. <https://bit.ly/4bnpSON>
- » Wojtyla, K. (2010). *Mi visión de hombre* (7a. ed.) Biblioteca Palabra. Ediciones Palabra.
- » Yepes, R., y Aranguren J. (2003). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana* (6a. ed.). eunsa.

Derechos de Autor © 2025 por Patricia Xochiquetzal Mendoza Cruz



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatte o lo recibe por el uso que hace de la obra.

Análisis del concepto “inclusión” y sus repercusiones educativas

Hugo Reyes Chávez⁸

Alejandro Rodríguez Rodríguez⁹

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c139>

Introducción

El concepto de inclusión alude a un proceso que busca garantizar la participación y el reconocimiento pleno de todos los grupos presentes en la sociedad de forma equitativa y mediante marcos legales que soporten dicha inclusión. Tras considerar la forma en que se vive la inclusión en la cotidianidad, se percibe que se trata de un concepto complejo, ya que implica reconocimiento, aceptación y vivencia de la diversidad.

Tradicionalmente, la inclusión ha sido conceptualizada, proyectada y ejecutada desde perspectivas homogéneas, sin tener en cuenta la diversidad de horizontes de vivencia e interpretación ni la especificidad de los pueblos indígenas, que son diversos y están vivos. A través de un enfoque uniformador se ha tendido a invisibilizar los componentes esenciales de los grupos minoritarios: los valores y las experiencias propias de las culturas originarias, sus imaginarios y sus narrativas, sus modos de entenderse y de comprender el universo y a los otros, sus simbolismos, costumbres, tradiciones, creencias y sus sistemas de comunicación, especialmente la lengua.

El presente escrito plantea la necesidad de reexaminar el concepto de inclusión desde una visión situada y contextualizada, haciendo uso del método autoetnográfico. A juicio de los autores, este método se presenta como una alternativa válida para explorar las experiencias y los contextos culturales desde adentro, desde los sujetos que tienen voz y expresan sus experiencias. La aplicación de este método posibilita una re-comprensión y proyecta modos educativos de vivir la diversidad. Así, se analizará el concepto de inclusión desde una mirada indígena en lo concerniente a la lengua y la identidad de la persona.

⁸ Hugo Reyes Chávez, maestría en Administración de Instituciones Educativas. International Maxwell Leadership. reuch.76.91@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9365-4542>

⁹ Alejandro Rodríguez Rodríguez. Doctor en Educación. Profesor Investigador nivel C, Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. arrsdb@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4802-6616>

Dicho análisis se centrará en algunas experiencias cuya repercusión en términos de inclusión no ha sido la más favorable y, por el contrario, han causado consecuencias negativas que en el presente obligan a la reflexión. El punto de aterrizaje es la implicación educativa de las alternativas de “inclusión”. privilegiando formas adecuadas de comunicación y diálogo (Magendzo, 2016).

Como sugiere Gabriele Dubé (2017), la autoetnografía es una herramienta que ayuda a analizar la práctica psicosocial teniendo en cuenta el contexto en que el investigador ha vivido su experiencia profesional y se utiliza como una forma de aproximarse a una realidad y comprenderla; en el presente escrito se aborda la dinámica de inclusión al interior de comunidades indígenas del sur de México y las posibles prácticas que puedan favorecer proyectos educativos incluyentes. Cuando el proceso educativo inclusivo de inclusión contempla el encuadre propio de la diversidad y su horizonte de autocomprensión, se establecen canales para una apertura marcada por el diálogo y el respeto de esta diversidad. Es un llamado universal a la búsqueda del bien común y del cuidado del otro que implica el cuidado de la persona misma.

Contexto

El panorama actual en torno a las diversidades reclama su la re-comprensión y la deconstrucción de los componentes que posibilitan el diálogo y la inclusión. Este último concepto es sometido a examen con el propósito de determinar si su uso es adecuado. El presente artículo expone un análisis teórico desde una metodología autoetnográfica para sugerir la pertinencia interpretativa del fenómeno de la inclusión. Su comprensión como “fenómeno” la ubica como un hecho complejo que supera el simple hecho de “integrar” a un grupo diverso con el fin de que sea “reconocido”. Esta reflexión teórica se acerca a las repercusiones que la práctica de la inclusión provoca en los grupos más vulnerables; se trata de un intento de “acción inclusiva” desigual, pues asume puntos de partida no equitativos, genera nuevos modos de entender y de entenderse, y hace de la inclusión una realidad educativa y social. Aunque inicialmente puede considerarse que surge a partir de quien pretende “incluir” y tiende a hacerlo desde su hegemonía, existe la posibilidad hacerlo desde la persona o la cultura a la que se pretende “incluir”, por vía del reconocimiento de su esencial diversidad.

En el contexto mexicano se observa una paradoja, dada por los lineamientos jurídicos que reconocen la diversidad y el conjunto de grupos teóricamente incluidos en dicho reconocimiento, los cuales viven en condiciones de marginalidad, pobreza y exclusión social; esta doble circunstancia es una de las razones para plantear que en México tienen lugar procesos de “falso reconocimiento”; es decir que siguiendo a Varela Tangafire (2023), se produce la mercantilización de la diversidad en aspectos materiales e inmateriales que se convierten en mercancías, o celebraciones simbólicas importantes para la memoria e identidad de los grupos, aunque no cambian sus condiciones de vida.

Este panorama da lugar a los siguientes cuestionamientos: en esta comprensión de “inclusión” ¿existen ventajas para las diversidades que nunca fueron consultadas? ¿Hay procesos educativos alternativos inclusivos en la periferia de las estructuras de poder?

El ejercicio que se expone a continuación fue realizado por uno de los autores del presente artículo, quien se autoidentifica como alguien que ha vivido la experiencia de inclusión con diversos matices. Ser de origen mixe de la sierra norte de Oaxaca, México, políglota (inglés, francés, italiano) y haber vivido en contextos en los que se hablan dichas lenguas le ha permitido identificar las consideraciones pertinentes de la inclusión. Necesitó abrirse a otros mundos para ser “incluido” y con frecuencia experimentó que la identidad y lengua propias no son trascendentales en los sistemas hegemónicos. Haber estado en otros países le ha hecho constatar que, aunque su lengua y su identidad están “incluidos” en el sistema, no son reconocidos. Esta realidad lleva a cuestionarse: ¿es necesario ser significativos ante las culturas diversas? o ¿es prioritario ser significativo desde la propia realidad? La respuesta construida a partir de experiencias de inadecuada inclusión, conduce a la comprensión de que la alternativa favorable es establecer procesos que fortalezcan la propia realidad identitaria y lingüística. Es decir, madurar la autocomprensión desde el impacto de las experiencias pasadas y definirse para ubicarse dentro del propio horizonte de autocomprensión y relacionalidad.

Etnografía como metodología

Como proceso de deconstrucción, el ejercicio autoetnográfico considera que la palabra “inclusión” es compleja y, sin duda, problemática. Al respecto, da lugar, casi espontáneamente, a las siguientes preguntas: “¿quién incluye a quién?”, “¿quién es incluido?”, “¿con qué finalidad se le incluye?”. Esto evidencia la fragilidad y ambigüedad del concepto cuando se lo presenta como mero ejercicio teorizante.

Es posible identificar aspectos que detonan un replanteamiento del concepto “inclusión” a partir de elementos hermenéuticos que permiten la visibilización “del otro” y “lo otro”. Esto hace necesaria una perspectiva más periférica, desde los “diversos horizontes” aparentemente incompatibles e inalterables.

Las preguntas confrontan sobre todo el contexto occidental en que se ha venido viviendo el impacto de la modernidad como proyecto de homogeneización de poder, de acumulación de capital y avasallamiento desde una economía de mercado. En el presente escrito se ha recurrido a la experiencia narrativa incluyendo elementos significativos que aportan al ejercicio de decodificación como enfoque metodológico, ya que:

- La experiencia de “inclusión” vivida y reflexionada problematiza los supuestos dominantes como inadecuados para la permanencia de la identidad milenaria originaria (Bochner y Ellis, 2019; Ellis y Bochner, 2000). Por ejemplo, la reforma nacional educativa de José Vasconcelos (1921) pretendió “incluir” a la nación mexicana en los procesos de modernización (Ocampo, 2005), aunque la intención de unidad hegemónica y su deseo de crear la *cultura cósmica* estuvo fincada en los intereses de unidad de la nación implantando la “castellanización”. La cultura mixe sufrió los embates que supuso esta propuesta, que desplazó la lengua mixe como innecesaria para el proyecto cósmico. La escuela enseñaba castellano; esto hizo que, durante 30 años, no se tuviese interés de hablar la lengua de padres y abuelos, con el consiguiente desinterés sobre el “horizonte interpretativo” milenario que posee dicha lengua.

- Las “inclusiones” son violentas cuando no generan la autoidentificación individual o comunitaria ni hacen posible el “ingreso” al mundo dominante. Las comunidades así llamadas “indígenas” han sido integradas en este concepto de corte “incluyente” violento, que invisibiliza las comunidades tienen su propio nombre: mixes, zapotecos, wixárikas, rarámuris, chontales, etc. Su integración bajo un apelativo único invisibiliza el vasto horizonte de cada una de ellas, teniendo de fondo los intereses ideológicos integristas provenientes del exterior. Cuando la lengua mixe sufrió la invisibilización por causa del “proyecto de nación” y el flujo de emigración, dejó de ser un engranaje esencial de la organización mixe, inició un proceso de desconfiguración de su propia cosmovisión y desencadenó el deterioro y resquebrajamiento de su cohesión interna.
- La normalización de las “inclusiones” hegemónicas pone en entredicho los horizontes originarios: lengua ancestral mixe, visión mítica viva, sacralización de los tiempos, de los espacios y de la organización. La comunidad mixe quedó a merced de la influencia de interpretaciones extranjeras que no siempre se interesaron en custodiarla. Con la llegada de proyectos de modernización, la escala de valores se modificó y los habitantes comenzaron a aspirar a estilos de vida ajenos. Escaseó la reflexión sobre la propia identidad y aumentó la intolerancia hacia quienes intentaban revertir los procesos de “integración” cultural.
- La autopercepción óntica adquiere matices de occidentalización y queda desenfocada. Ello genera una antropología de hibridación en los habitantes de la nación mixe, debido a la ruptura interna de la comunidad (identidad) y con el entorno (hibridación), lo que conduce a una “esquizofrenia cultural”.
- Se constata que las dos últimas generaciones desconocen la lengua e idiosincrasia mixe, al grado de que hoy aproximadamente 70% de la población de niños y jóvenes no practica ni expresa interés alguno por la lengua, los componentes míticos, filosóficos y sus repercusiones sociales.
- Existen otros procesos de “inclusión violenta” notoriamente agresivos, como los programas sociopolíticos partidistas, las propuestas de

infraestructuras de urbanización que advienen, que no respetan usos y costumbres y deterioran el medio ambiente.

En un documental realizado con motivo de la construcción de la brecha de acceso a la comunidad mixe de Totontepec (Totontepec Mixe Oaxaca, 1974) se aprecia un modo de inclusión hegemónico que utiliza la idea de progreso como justificación de la “integración” a la cultura dominante.

“Lencho: tu pueblo Totontepec se acerca a la civilización, pero oyeme bien Lencho te hablo a ti y a todos los “Lenchos” que son el presente y el futuro de tu pueblo. Con el camino llegarán el médico y la medicina que salvan, los libros que instruyen. El tractor que hará más fácil y productiva tu labor.

Pero también llegarán ideas, costumbres y gentes que te harán dudar de tus propios conceptos. ¡No lo permitas! Tus dogmas y tus ritos serán el único apoyo firme en ese encuentro de tu verdad universal, con los falsos y mezquinos intereses de mucha gente de la ciudad. Toma de ellos lo bueno, sólo aquello que tu sabia intuición de mixe acepte como digno. Amar siempre a la naturaleza, seguir siendo solidario con tus semejantes. Expresar siempre tu verdad. Que no se afecte tu honradez. Y sobre todo que nunca dejes de ser fiel contigo mismo, con tu raza, con tu patria”.

Marco teórico. Redescubrimiento semántico

El concepto “inclusión” tiene la connotación practicada en ámbitos académicos o institucionales, donde hace alusión a procesos de reconocimiento y respeto de las diversidades. Dicho concepto suele ser relacionado con ejercicios de visualización del “no incluido” o el “menos protagonista”. Si bien supone un intento por integrarlo a procesos educativos “normales”, es frecuente el desconocimiento e irrespeto de su diversidad (upse, 2024, p. 8). El uso del término evidencia ambigüedad, pues suele emplearse desde sistemas hegemónicos que proponen diálogo, reconocimiento y visualización, pero implícitamente reproducen sistemas y prácticas dominantes que propician la exclusión.

El análisis de Magendzo (2006) sobre los sistemas hegemónicos que se han ido imponiendo mediante procesos “inclusivos” inadecuados puede aplicarse a México; según Jacinto (2022), el proyecto de reforma educativa “inclusiva” propuesto por el secretario de Educación, Eduardo Vasconcelos, requería la creación de una región cultural “sin regresión a lo indígena”, una raza cósmica con “sólidas bases de una castellanidad” para lograr el hispanoamericanismo.

Los metarrelatos de la modernidad que rescata la diversidad y la propuesta de “aldea global”, se transformaron en ilusorios deseos lejanos con la “transmodernidad” (Lipovesky, 2006; McLuhan, 1962), pues la aldea global prioriza las mercancías y el capital más que a la persona. La idea de globalización sólo se percibe en el plano de las telecomunicaciones o la desinformación. En el ámbito del conocimiento surge el riesgo de valorar más la credencialización que la participación en la generación de nuevos conocimientos. En realidad, se vive una hipermodernidad que desfonda la relación con el otro, que aplana todo lo que se muestra diverso a lo igual, generando, en palabras de Bychung-Chul (2020), el “infierno de lo igual”.

Los grupos sociales que no son “productivos” ni eficientes según los parámetros de la transmodernidad suelen ser “desheredados” por la misma: ambientalistas y de tercera edad; grupos que buscan la tolerancia por la no discriminación, grupos de defensa de los derechos, como mujeres, indígenas, diversidades sexuales, etc. (Magendzo, 2006). Son grupos no productivos pues difícilmente acceden a las ramas productivas de reciente creación, que registran un avance vertiginoso (genética, biotecnología, electrónica, informática, robótica, etc.), y hacen palpable la creciente realidad de la “exclusión” institucionalizada (Márquez-Sánchez y Sorhegui-Ortega, 2021). En ésta, los procesos de evolución económica afectan a sectores específicos de la población vulnerable en dos áreas: la económica y la educativa (Bello y Rangel, 2002, p. 41). Los grupos vulnerables sufren el aniquilamiento de sus diversidades y sus ricas esencias en aras de proyectos de igualación, de producción en serie y de ganancias monetarias. El proyecto de la modernidad occidental materializó la idea de un Estado homogéneo y mediante el principio de igualdad trató de invisibilizar las diferencias básicas de los grupos en pos de una ciudadanía transmoderna y de una comunidad imaginada (Varela Tangafire, 2023).

La comprensión adecuada del concepto de inclusión en contextos educativos supone que sea considerada, en primer lugar, como una herramienta un elemento de comunicación y acercamiento a las diversidades. Tal acercamiento se propicia desde cauces positivos que generan participación y suprimen las barreras que limitan toda clase de oportunidades. Es preciso definirla como una garantía de respeto a la identidad de todas las personas (Moriña, 2017).

La inclusión educativa debe comprenderse como un proceso que potencializa la diversidad, garantizando el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales (Rivero et al., 2022, p. 194; Rivero, 2019). *De facto*, las identidades individuales o sociológicas son “diversas”, siendo materia de equidad y justicia social (OCDE, 2008). Todo acercamiento educativo debería garantizar la responsabilidad ética y social (UNESCO, 2005). En su mismidad interpretada, las diversidades tienen su consistencia, recreándose y transformándose (Breuer, 2021, p. 113).

Incompletez del concepto “inclusión”

La inclusión, como parte de la experiencia intercultural, no es homogénea ni unidireccional, es más bien un término polisémico en constante negociación y definición (Gasche, 2010). Cada sujeto personal o social, desde su realidad óntica, no se incluye con otra ni se funde en otra. Es verdad que ambas realidades se influyen, se condicionan, se necesitan, se apoyan, pero su mismidad confirma un modo de existir auténtico entre el haber-sido y el por-ser y no requiere un agente externo que lo detone (Breuer, 2021, p. 114). Establecen relaciones de co-existencia y con-vivencia desde una manera de ser y relacionarse consigo mismas y con “lo otro” o “lo diverso” aun y cuando ese otro decidiera no ser incluido.

Las personas, las culturas, las realidades sociales e individuales, al ser ontológicamente diversas, reclaman la resignificación del fenómeno de “inclusión” como proceso interpretativo de la mismidad, la ipseidad y la diferencia (Breuer, 2021, p. 123). Autores como Agís (2006) y Gasché (2010) son conscientes de que los intentos y acercamientos de interculturalidad y de inclusión tienen una *sistematización quebrada* y son polisémicos y, por ende, requieren un enfoque cuidadoso en su definición y uso.

El lenguaje inclusivo hace necesaria la sensibilidad hermenéutica ante cada componente de la realidad, lengua, historia, cosmovisión, cultura, simbolismos, etc., cuyos matices suponen un acercamiento escrupuloso a cada experiencia interpretativa, intentando hallar puntos de convergencia de horizontes en que la posibilidad de encuentro con el otro se da desde una realidad ónticamente diversa. No es anulación ni total distanciamiento, es integración de interpretaciones sin perder la individualidad de lo diverso en el gran panorama de la equidad y la igualdad (Gadamer, 2004). Además, la diversidad posee una gran pluralidad de discursos. El posicionamiento educativo del proceso implica disponer de la suficiente sensibilidad contextual y hermenéutica para que el *nosotros* conformado por el *tú* y el *yo* se dejen interpelar por la presencia mutua, el lenguaje, las expresiones culturales, los mitos y los símbolos (Agís 2006).

Ejercicio de deconstrucción del término “inclusión”

El concepto de “inclusión” debe ser deconstruido, para avanzar hacia una reflexión educativa con significado en un ejercicio que conecte lo discursivo y lo pragmático. Es necesaria una resemantización que trascienda el concepto originado en los discursos de poder, pues se corre el riesgo de repetir y/o reforzar dinámicas opresivas o de falso reconocimiento (Varela Tangafire, 2023). También se pretende la identificación y ampliación de las interpretaciones aceptadas y válidas que permiten acercarse a la diversidad de la realidad como producto de su devenir mismo y decir que hasta cierto punto la “dejan intacta” en el aseguramiento de su consistencia. “El ser” no es sólo la voluntad de poder misma, no es “la vida” misma, sino una condición impuesta por la vida misma (Breuer, 2021).

La deconstrucción genera el respeto objetivo de la dimensión óntica de realidades diversas que permanecen tal como son y no necesitan “ser reconocidas” o “incluidas”, ya que en ellas mismas existe la posibilidad de devenir en la afirmación del ser propio. Por tanto, desemboca en la posibilidad de dialogar desde horizontes diversos mediante el diseño de un andamio o estructura pedagógica que dé sentido a nuevos modos de entender la inclusión (Agís, 2006).

Conviene remarcar que “lo diverso” manifiesta más de lo que “discursa”, pues no puede encapsularse en un discurso como si fuese un ejercicio de labora-

torio o de poder. Al tratarse de realidades vivas, de personas vivas con historias que se conectan, los seres humanos “diciendo” en discursos y prácticas su esencialidad y su diferencia (Agís, 2006).

Con base en lo dicho anteriormente: ¿cuál es la posibilidad y el verdadero objetivo de “incluir”? Cualquier respuesta dada ha de confirmar el hecho de una realidad que “siempre está discursando”; cotidianamente se está creando a sí misma, dinamizándose desde fuerzas cualitativamente diferentes y a veces opuestas, que devienen, se encuentran y desencuentran y, en esta complejidad, conforman la realidad (Breuer, 2021, p. 131).

Lo diverso siempre “evoca más”, siempre es plurívoco y no logra *objetivarse* en su totalidad para poseerle a través del tiempo o de una acción, pues todo movimiento es transformación (Heidegger, 1999, p. 367). En él radica la fuerza de la alteridad en el mismo instante de la afirmación en el ser (Nietzsche, 2016). La diversidad no siempre puede someterse a procesos de rigor científico de laboratorio, dado su carácter social experimental permanente. Para acercarse a lo diverso, resulta inadecuado “utilizar” estructuras que “incluyan” identidades inmutables, porque éstas generan existencias condicionadas por sus propios esquemas interpretativos. Lo diverso “discursa” permanentemente su realidad identitaria ante las otras realidades que también son diversas.

La comprensión de las diversidades reclama procesos hermenéuticos de comunicación esencial desde el equilibrio entre interlocución, decodificación y transformación mutua. La autoetnografía es un método que favorece la dinamización desde el interior de un individuo o de una colectividad para posicionar la riqueza del propio horizonte (Poulos, 2021; Ellis y Adams, 2014).

Andamiaje educativo para la “inclusión”

Discursar sobre “inclusión” implica un posicionamiento ético y cognitivo que exprese ante todo un fundado interés por “el otro” en la promoción de la justicia para cada ser humano. Así, el “otro”, desde su ser radicalmente otro, desde su ser considerado como “rostro”, emerge en su individualidad. Es un “tú” que fundamenta las relaciones interpersonales. En dichas relaciones, el “ser cada uno” y el “ser colectivo” tienen su consistencia óntica capaz de es-

tablecer una verdadera ética política, una ciudadanía fundada en puentes de acercamiento, conocimiento y “eclosión democrática” capaz de seguir generando diversidad óntica (Magendzo, 2006; Gasché, 2010).

Un proceso adecuado e imprescindible para avanzar en procesos significativos de “inclusión” es la educación heurística. Se necesitan procesos para llegar al descubrimiento de cada diversidad en sí misma y para que en esa diversidad se hagan manifiestos el “yo” y el “nosotros”. Es necesario crear un proceso educativo que apoye el autodescubrimiento, la autovaloración, un proceso que no anule la diversidad ni la homogeneice, que no la violenta ni la utilice; de lo contrario, estaría obligando a alinearse a un sistema so pena de anulación del otro, de lo otro, de lo diverso.

a. Racionalidad comunicativa

La “inclusión” será una acción significativa y respetuosa cuando sea brindada desde la racionalidad comunicativa propia del “ser otro que yo” (Magendzo, 2006; Gasché, 2010). Es importante considerar al “otro” como individuo o como colectividad desde su otredad en dinámicas de reconocimiento de derechos, de compromisos éticos y de autoafirmaciones identitarias (UNESCO, 2005; OCDE, 2008). La inclusión requiere ser planteada frente a lo diverso, no solamente porque se dice diverso, sino porque es manifestación del “otro como radicalmente otro”. “Otro” como sujeto de equidad, para garantizar que todos alcancen un nivel básico de habilidades para la vida (OCDE, 2014). El otro tiene algo que comunicar. Por tanto, es “rostro” en lenguaje levinasiano, donde el rostro implica un imperativo ético para los otros. Es rostro que transparenta algo más que el yo autorreferenciado, pues la presencia del otro está preñada de un contenido “provocador” en diálogo transformador.

La diversidad se finca en seres que son sujetos actuantes que estructuran su realidad existencial con símbolos, mitos, ideas, historia, cosmovisión y lenguaje. Por esta razón la inclusión requiere hermenéuticas contextualizadas abiertas y que superan esquemas conceptuales unívocos. De fondo implica apelar al humanismo que pretende la integralidad en la experiencia educativa, en la que la inclusión no debe ser una acción pasiva que coloca “al otro” al antojo o al arbitrio de “otro”, sino que debe garantizar la continuidad de la forma propia

de ser “otro” (Magendzo, 2006, p. 6). En su “otredad” se construye y afianza su mismidad (Rodríguez, 2023).

b. Diálogo de horizontes como ejercicio hermenéutico

El diálogo es un ejercicio hermenéutico de búsqueda de sentido y de encuentro con el otro en la pretensión de cuidado de sí. Según Rodríguez (2016), son los puntos de convergencia que no anulan cada horizonte, sino que generan espacios de encuentro y enriquecimiento mutuo (*overlapping*) como ejercicio de autoconocimiento, autoposición y trascendencia intencionada. Sala (2009) asevera que lo que permite el encuentro de horizontes es “comenzar con el análisis de la pre comprensión que nos ubica en el sentido de pertenencia, pasar por el recuerdo y avanzar desde la distancia hasta la apropiación” de lo común compartido sin anulación y sin imposición (Sala, 2009, p. 249). Una modificación en el modo de entendernos se logra por el enriquecimiento mutuo que suscita el encuentro con el otro desde la pretensión educativa en su conceptualización primigenia: *educere* —extraer, dar forma— y *educare* —acompañar, guiar— (Rodríguez, 2022).

La afirmación sobre la expansión del horizonte en Gadamer resulta esclarecedora: “Aplicando esto a la mente pensante, hablamos de estrechez del horizonte, de la posible expansión del horizonte, de la apertura de nuevos horizontes, y así sucesivamente” (Gadamer, 2004, p. 301). Expandir horizontes es, pues, una acción educativa intencionada e incluyente.

Cuando la otra persona o el otro grupo se atreven a revelar el punto desde el que interpretan, se genera un diálogo desde los bordes de los horizontes de interpretación, y en este diálogo se crean posibilidades de inclusión desde la periferia. De no ser así, existe el riesgo de que nunca sea posible la inclusión pues, como dice Gadamer: “Una persona que no tiene horizonte no ve lo suficiente y, por lo tanto, sobre-valoría lo que le es más cercano [...] tener un horizonte significa no estar limitado a lo que está cerca, sino poder ver más allá de eso” (Gadamer, 2004, p. 301).

Según Rodríguez (2018), una persona que tiene un horizonte conoce la importancia relativa que “el todo” representa dentro de dicho horizonte, ya sea

cerca o lejos, grande o pequeño, porque el horizonte en sí mismo es un límite, pero éste no es rígido. Este horizonte se mueve con el sujeto a medida que lo ensancha y lo transforma desde su propia experiencia y su experiencia con los otros. Esto permite considerar al horizonte como una posibilidad de expansión continua, de apertura e inclusión de lo demás, de los otros y del Otro. Este horizonte revela una situación personal limitada, que es, a la vez, una epifanía de la persona en su viaje sin fin de búsqueda constante y permanente de lo que es esencial, tanto en sí misma como en “los otros”.

La dinámica de encuentro buberiano empata con la dinámica del rostro levinasiano en el campo de la amistad civil que mira por el desinterés, por el desapego de los bienes materiales, la donación, la disponibilidad interior a las exigencias del otro. De ahí que la inclusión pueda ser considerada como “la capacidad de ver personas, muy diferentes a nosotros, incluidas en la categoría nosotros” (Rorty, 1991: 210), en un ejercicio de solidaridad inclusiva.

c. Apertura

El espacio abierto propuesto por Rodríguez (2018) como la convergencia siempre abierta de horizontes se convierte en un lugar de mediación para el diálogo; éste hace posible recibir, evaluar y criticar las contribuciones de los demás y permite contribuciones más convenientes para la formación de la vida social humana, para planear una dinámica de comunidad educativa con su entorno social.

Las necesidades de los otros constituyen un punto de inicio ético que llama a la respuesta solidaria a partir de un concepto válido de la existencia humana, una escala de valores y una visión global del ser humano, de su historia y del mundo. Elementos que, desde la narrativa autoetnográfica, se redimensionan y que el rostro levinasiano permite entender como compromiso ético inapelable. O’Connell (2014) habla de la “reverencia como creencia”, que alude a la “aceptación, comprensión e incorporación de las necesidades e identidades de todos, en todas partes, con honor y admiración de cada persona y las contribuciones únicas de cada cultura y sus capacidades”.

El ser humano, según Ricoeur (2004), requiere esta apertura a las posibilidades, a las interconexiones con el entorno social, y la presencia de otros más allá de uno mismo no puede entenderse sin que no se la ve en relación con el pasado. Tal apertura e interconexión puede ser deconstruida y enriquecida desde la experiencia indígena.

e. Responsabilidad solidaria

La inclusión se vive cuando el ser humano es educado en la responsabilidad mutua en relación con los demás, especialmente los menos favorecidos. Tal conciencia puede abrir el don del “yo” a una esfera social en la que lo justo siempre puede dar más de lo que le ha sido dado; es por eso que una actitud egocéntrica nunca puede ser humana ni justa en su forma genuina. Desde la perspectiva de Juan Pablo II, la inclusión es más que emoción o acción puntual. Él afirma que no es un sentimiento de compasión vaga o de angustia superficial ante las desgracias de tanta gente, tanto cerca como lejos. Por el contrario, supone la determinación firme y perseverante de comprometerse con el otro, porque todos somos realmente responsables de todos (Juan Pablo II, 1985, p. 38).

La formación de una ciudadanía activa y responsable vuelve necesaria superar las actitudes superficiales y egocéntricas presentes en todo grupo humano, pues exige una clara relación entre equidad y derecho, como lo mencionan la OCDE y la UNESCO en sus reflexiones en torno a la inclusión. Además, supone un análisis paciente dirigido a transformar las estructuras que permiten o mantienen situaciones en que los recursos sociales de tipo institucional no garantizan el acceso justo ni la distribución de los bienes o la búsqueda del bien común, especialmente cuando se trata de los menos favorecidos (Rodríguez, 2022).

Los proyectos solidarios requieren precisión, concreción y trabajo en red comunitaria. Éstos pretenden la formación de una conciencia de ciudadanía solidaria, como también formas maduras de acción social compartida con experiencias de servicio comunitario, apoyo al entorno, campañas de sensibilización, acciones puntuales de ayuda humanitaria, atención al empobrecido, sabiendo que la intención de fondo es la solidaridad y no el asistencialismo no vinculante. El discernimiento de la realidad como ejercicio necesario y responsable de una cultura de encuentro y diálogo orienta hacia la inclusión como elemento fundamental para la mejora de las acciones educativas.

Un proceso educador que discierne, que dialoga, que cuida de sí y de los otros, que está abierto a la fusión de horizontes sabe que no es una torre de conocimientos aislada de todo y de todos. Cada miembro de una comunidad que se educa en la inclusión está impelido a mostrar sensibilidad ante los problemas sociales, sobre todo aquellos que desdibujan la justicia social. Las experiencias de organización social, ciudadanía y compromiso ético en los pueblos originarios es un tema que abre ventanas de reflexión en temas verdaderamente inclusivos.

Reflexiones finales

Inclusión, autoconstrucción o “autopoiesis” (Dube, 2017) no son hechos que se dan como sentimiento de compasión vaga o angustia superficial. No basta con acercamientos tipo “inventario”, en los que las riquezas escapan a los ojos del “experto”, según los criterios antropológicos occidentales. Será necesario ampliar y re-comprender el significado de “alteridad sociocultural” y superar su contenido reducido de diversidad, sólo comprendido en la línea de elementos étnicos folclóricos a partir de métodos interpretativos pobres (Gasché, 2010).

Urge superar los signos de la autosuficiencia que caracterizan la postura dominadora de los expertos, para comprender de manera más diáfana al sujeto-actor diverso en sus condiciones objetivas y en su lógica subjetiva de vida. Ello implica el valioso posicionamiento de reconocer la validez de un modelo social, económico y político y de un ejercicio de la racionalidad diferentes de los del modelo social dominante (Gasché, 2010).

Hoy más que nunca es necesario un “andamiaje” que tenga en cuenta una “concepción sintáctica de la cultura” (Gasché, 2010). El discernimiento de la realidad, que asume el momento y la promoción de una cultura de encuentro y diálogo, orienta hacia la inclusión como elemento fundamental de la mejora de las acciones educativas. La inclusión debe garantizar que todos los que viven en diversos entornos tengan la posibilidad de llevar a cabo una forma digna de vida. La creatividad educativa de los diversos actores frente a las diversidades establece una agenda que prioriza la inclusión inteligente considerando la diversidad de horizontes.

El ejercicio de análisis aquí presentado no concluye, ya que por la misma “naturaleza discursiva” las diversidades se abren siempre a nuevos desafíos. Saltan a la vista los retos que establecen condiciones “si y sólo si” posibilitan un posicionamiento educativo. La inclusión de diversos horizontes será posible:

- Si los sistemas que buscan acercarse a las diversidades lo hacen sin pretensiones de sostener su hegemonía.
- Si se robustece lo diverso como ejercicio interno de la propia inclusión, sin necesidad de tener que visibilizarse a partir de parámetros ajenos.
- Si los acercamientos entre diversidades privilegian el encuentro que propicia la realidad discursiva de la cosmovisión propia y la valoración de la persona diversa.
- Si, en definitiva, toda acción externa inclusiva asume el costo de “ser incluida” en el proceso de humanización que discursa la diversidad con la que entra en contacto.

Referencias

- » Agís, M. (2006). *Paul Ricoeur: los caminos de la hermenéutica*. Universidad de Santiago de Compostela.
- » Bochner, A., y Ellis, C. (2016). *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories*. Routledge. doi:10.4324/9781315545417
- » Breuer, I. (2021). Heidegger/Nietzsche. La concepción del ser como mismidad e ipseidad. *Studia Heideggeriana*, 10, 111-137. doi: 10.46605/sh.vol10.2021.132
- » Dubé, G (2017). La Auto-etnografía, un método de investigación inclusivo. *Visión docente. Con-ciencia*. Año XV (83), Julio-diciembre.
- » Ellis, C., y Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 733-768). sage Publications.
- » Gadamer, H. (2004). *Truth and Method* (2nd Edition ed.). (J. Weinsheimer, & D. G. Marshall, Trans.) Continuum.
- » Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134. doi:10.5113/ma.1.9414
- » Heidegger, M. (1999). Ser y tiempo. fce.
- » Jacinto, A. (2002). Las etnias y la cultura mexicana en José Vasconcelos. *Relaciones XXIII* (91), 163-192. <https://www.redalyc.org/pdf/137/13709107.pdf>
- » Juan Pablo II (1985). *Dilecti Amici. Apostolic Letter to the youth of the world on the occasion of International Youth Year*. <https://acortar.link/J0lzVT>
- » Lipovensky, G. (2006). La era del vacío. Anagrama.
- » Magendzo, A. (2006). El ser del Otro. Un sustento ético-político para la educación. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306007>

- » Márquez-Sánchez, F., y Sorhegui-Ortega, R. (2021). La globalización y los dilemas del desarrollo. III Congreso Científico Internacional *Sociedad del Conocimiento: Retos y Perspectivas*. Samborondón, Ecuador. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3849020>
- » Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>.
- » Nietzsche, F. (2016). *La gaya ciencia*. CreateSpace Independent Publishing Platform
- » OCDE (2008). *oecd in brief. Ten steps to Equity in Education*. oecd Observer. oecd.
- » OCDE (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the world*. oecd.
- » O'Connell, P. (2014). A simplified framework for 21st century leader development. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 183-203. doi:10.1016/j.lequa.2013.06.001
- » Ocampo López, J. (2014). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (7), 137-157. <https://acortar.link/oaEG-cQ>
- » Poulos, C. N. (2021). Conceptual foundations of auto-ethnography. En C. N. Poulos, *Essentials of autoethnography* (pp. 3-17). American Psychological Association. doi:10.1037/0000222-001
- » Ricoeur, P. (2004). *Finitud y culpabilidad*. Trotta.
- » Rivero, R. (2019). Género, identidades de género y orientaciones sexuales. Sus condicionamientos sociales. Editorial Feijóo/uclv.
- » Rivero, R., Santos, M., y Molinar, J. (2022). Desarrollo de capacidades para la Inclusión educativa universitaria. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/13937>
- » Rodríguez, A. (2016). Education as Fusion of Horizons. *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*, 2(2), 5-22.

- » Rodríguez, A. (2018). *Liderazgo preventivo en la universidad*. Ediciones Navarro.
- » Rodríguez, A. (2020). La (im)posibilidad de educar hoy la condición paradigmática de la educación en contextos actuales. *Iuris Tantum*, 34(31), 125-141. <https://doi.org/10.36105/iut.2020n31.10>
- » Rodríguez, A. (2022). *Cartografía de una metamorfosis educativa*. Grañen-Porrúa.
- » Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- » Sala, F. (2009). Ciudadanía hermenéutica (un enfoque que rebasa el multiculturalismo de la aldea global en la sociedad del conocimiento). *Andamios*, 6(11), 235-255. DOI:10.29092/uacm.v6i11.159
- » Sartorello, S. (2015). Política y epistemología: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR*, 14(1), 121-143. <https://acortar.link/E98FUG>
- » Totontepec Mixe Oaxaca (1974). Documental “Lencho el Mixe” [Video]. YouTube. https://youtu.be/7MJ_pCZmEqU?si=bw3UKjWVBYOrCe4D
- » UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. UNESCO.
- » upse (2024). *Plan de Igualdad*, Universidad Estatal Península de Santa Elena. https://www.upse.edu.ec/secretariageneral/images/archivospdfsecretaria/NORMATIVAS_UPSE/Plan_de_Igualdad_2024-2026-signed-signed.pdf
- » Varela Tangarife, D. A. (2023). Diálogo intercultural. Multiculturalismo, ciudadanía y política cultural en Bogotá. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(2), 159-182. <https://doi.org/10.15446/rcs.v46n2/101371>

Derechos de Autor © 2025 por Hugo Reyes Chávez y Alejandro Rodríguez Rodríguez



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatario o lo recibe por el uso que hace de la obra.

La dimensión espacial de la interculturalidad: naturaleza y territorios

Una ciudad para todos: derecho a la ciudad desde la discapacidad, experiencias en el espacio público en Oaxaca 2019-2022

Tania Margarita Ramírez García¹⁰

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c141>

Introducción

Este documento es una reflexión acerca del derecho a la ciudad desde la discapacidad en el ejercicio de la autonomía personal en la ciudad de Oaxaca de Juárez y municipios aledaños, la investigación fue desarrollada en 2019-2022 con el objetivo de mostrar los retos y facilidades de apropiación y uso del espacio público desde el cuerpo-persona con diversidad de limitación o impedimento físico. Se seleccionaron tres municipios como campo de estudio: Oaxaca de Juárez, San Agustín Yatareni y San Antonio de la Cal, por su relación directa con la cotidianidad de los entrevistados, identificando cinco ejes discursivos: PCD, acompañantes (asistentes), activistas y organismos sociales; se realizaron 10 entrevistas a profundidad, un *focus group*, y una mesa de trabajo, y siguiendo indicadores de ONU- Hábitat, el índice de las Ciudades Prósperas, y la noción jurídica de derecho a la ciudad, se concluyó que la visión de derecho al espacio público sus formas y modos de organización social en relación con discapacidad son de profunda injusticia espacial y epistémica.

Hablar de derecho a la ciudad¹¹ desde la [dis]capacidad¹² en una actualidad de dinámicas de movilidad territorial constantes, amplio desarrollo y transformación espacial urbana, es tratar un tema que permea el lado más humano y consciente sobre cómo se diseña y vive la ciudad.

10 Maestra en Comunicación Social y Política. Universidad La Salle Oaxaca. Investigador doctoral en derechos humanos por la CNDH México. taniagarcia.ramirez@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0003-2854-1263>

11 Según la Carta Mundial del derecho a la ciudad, publicada en 2005, durante los Foros Sociales Mundiales, el derecho a la ciudad se entiende como el usufructo equitativo de las ciudades dentro de principios de sustentabilidad y justicia social, es un derecho colectivo de los habitantes en especial de los grupos vulnerables que les confiere legitimidad de acción y organización con el objetivo de alcanzar el derecho a un patrón de vida adecuado. (Foro Social de las Américas & Foro Mundial Urbano, 2004, p. 1)

12 Expresado de esta manera por definir a la discapacidad desde el paradigma de derecho y como parte de la naturaleza humana en relación a la funcionalidad y el espacio. Considerando a la persona con [dis]capacidad desde el cuerpo-persona con diversidad de limitación o impedimento físico atravesado por diversos factores económicos, sociales, históricos, etcétera.

El derecho a la ciudad desde la discapacidad redimensiona la óptica de lo urbano, proponiendo una categoría de análisis de debate público, de principios jurídicos y normativos aplicados a la transformación del espacio desde una legislación política que reconoce a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, considerándola participe activa física y simbólicamente en la ciudad permitiendo a la PCD¹³ vivir la ciudad plenamente en reconocimiento de su identidad y aportes a la sociedad.

Partiendo de este principio, el trabajo de investigación realizado en 2019-2022 recolectó una serie de experiencias sobre la movilidad de PCD en el ejercicio de uso del espacio público en la ciudad de Oaxaca, contemplando como áreas de investigación los municipios de Oaxaca de Juárez, San Agustín Yatareni, y San Antonio de la Cal¹⁴, donde se estudió el funcionamiento de la oferta de *comunicación urbana*¹⁵ dirigida a las PCD en los espacios públicos, considerando los indicadores de prosperidad¹⁶ (*ONU-Hábitat- Ciudades incluyentes para personas con discapacidad, 2019*) en torno al derecho a la ciudad como elementos evaluativos en el contexto local, los cuales se orientan al cuidado del medio ambiente, y el espacio público e infraestructura que permitan la satisfacción de múltiples fines, y den valor a la vida.

Como resultado de la investigación se generó un documento extenso del cual se retoma para este artículo el apartado orientado al derecho a la ciudad desde la discapacidad. En este sentido ¿qué quiere decir derecho a la ciudad? ¿Cuáles son los derechos a la ciudad desde la discapacidad?, ¿Cómo son las experiencias urbanas en el ejercicio de derecho a la ciudad desde la discapacidad?, y ¿De qué manera el ejercicio de este derecho motiva la apropiación del espacio público de la PCD en la ciudad de Oaxaca y municipios aledaños?

13 Abreviatura para Persona con Discapacidad (PCD)

14 Elegidos por ser centro de actividades sociales de todo tipo, y por acoger a dos centros de atención en discapacidad: CAED (Centro de Atención para Personas con Discapacidad) CECATI 68, y la Fundación Oaxaqueña de Equinoterapia A.C. Rancho Bonito Amanecer.

15 Se entiende como *comunicación urbana* a la herramienta de análisis y transformación cultural de las ciudades, las formas y modos de organización social, en el que se dan procesos de inclusión a nivel relacional desde los imaginarios compartidos hasta las experiencias empáticas relacionadas con la discapacidad. (Carrión & Wollrad, 1999)

16 Según la ONU-Hábitat el índice de Prosperidad de las Ciudades (CPI) contempla seis dimensiones para medir la prosperidad urbana: productividad, infraestructura, Calidad de Vida, Equidad e inclusión social, Sostenibilidad ambiental; Gobernanza y legislación urbana. Estos factores son contemplados para llevar a cabo los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU.

Actualmente se estima que más del 50% de la población mundial vive en zonas urbanas (Banco Mundial, 2022), cifra que proyecta un incremento de 1,5 más hacia el año 2045, es decir que se espera alrededor de 6000 millones de personas concentradas en zonas urbanas, lo que implica para los estados una atención a los planes de crecimiento urbano para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de la población, pues el rápido desarrollo plantea retos en vivienda, servicios básicos, transporte, empleo, educación y entretenimiento necesarios para cubrir las necesidades poblacionales como la de los más de 12 millones de habitantes en Bombay, o los más de 22 millones en la ciudad de México.

En atención a estos centros neurológicos que contribuyen al 60% del PIB mundial, la rápida urbanización ha resultado en un incremento de barrios pobres con infraestructuras y servicios en mal estado; situaciones de desalojo y sanidad, problemáticas de saneamiento, carreteras y transporte; ante este escenario la cuestión sobre cómo construir ciudades que sean operativas, verdes, resilientes, inclusivas y gentiles, que contemplen el derecho a la ciudad como parte de su visión de desarrollo requiere una coordinación de principios jurídicos y normativos en relación al planeamiento territorial, opciones de inversión, y colaboración entre gobiernos locales, y nacionales que den forma a un futuro de desarrollo y creación de oportunidades para todos sus habitantes.

Cuando se habla de inclusión en la ciudad, de acuerdo con Carrión Mena & Dammer-Guardia (2023), se considera la capacidad, oportunidad, y resultados de que todos los residentes en un espacio urbano participen en los mercados, servicios y espacios (incluidos los políticos, físicos, culturales y sociales) para una vida digna. En México, el Censo de Población y Vivienda elaborado en 2020 reveló que existe un aproximado de siete millones 168 mil PCD, o con algún problema relacionado, lo que representa un aproximado al 5.7% de la población a nivel nacional; de este total, dos millones 939 mil personas tienen dificultades para caminar, subir, o bajar; dos millones 691 mil 338 presentan algún problema para ver; un millón 590 mil 583 tienen alguna condición mental; y un aproximado al millón 168 mil 98 personas tienen dificultades para realizar tareas diarias como bañarse, vestirse, o comer, entre otros. Oaxaca concentraba en 2018 un aproximado de 227 mil PCD (Hernández, 2018) y en 2020 ocupa el octavo lugar del país con mayor concentración de PCD como se lo presenta la *Tabla I*. Ahora, si una ciudad inclusiva significa un lugar que posibilita la realización personal como ser social,

¿esa inclusión se refleja en la realidad que las PcD viven de manera cotidiana? A nivel histórico este sector ha pasado por procesos de profunda exclusión que hasta la fecha se ven en la poca participación en las legislaciones de la ciudad, y en la garantía de servicios básicos y derechos ciudadanos, pues existen aún grandes deficiencias en el estudio, diagnóstico y propuestas de derecho de las PcD a vivir la ciudad más allá del asistencialismo.

Ya que todos los “...obstáculos que las (PcD) enfrentan en los espacios arquitectónicos y urbanos, en la transmisión de mensajes o ideas, e incluso en el trato cotidiano han alentado a la generación y la prevalencia de prejuicios y estereotipos” (UNAM, 2022) en torno a la discapacidad, y en lugar de procurar inclusión social se construyen barreras que impiden una diálogo sobre la discapacidad como parte de la diversidad y naturalidad humana, pues no hay cuerpo que resista los procesos de envejecimiento, o factores genéticos o ambientales que lleven a la persona a adquirir una limitación o impedimento físico.

Objetivo

El objetivo de la investigación se centró en analizar el ejercicio del derecho a la ciudad desde las experiencias de movilidad de las PcD en los espacios públicos en la ciudad de Oaxaca de Juárez, en 2019-2022. El trabajo buscaba entender la experiencia de movilidad en el espacio público, los retos en el ejercicio de derecho a la ciudad y sus implicaciones conforme a la *comunicación urbana* de los municipios estudiados.

Justificación

Actualmente hablar de discapacidad es entender conceptos que aunque se suponen superados en la teoría: como deficiencia o minusvalía, en la realidad siguen vigentes. Dentro de la variedad de discapacidades la más amplia según la INEGI (2010) es la discapacidad motriz, 58 de cada 100 personas poseen alguna limitación de este tipo, alrededor de 3.3 millones de personas en el país, datos que cambian con el tiempo, el espectro y las nuevas tipologías de la discapacidad.



En Oaxaca se calculan que, por cada 10 mil habitantes, 344.1 tienen una discapacidad motriz (Facultad de Medicina UNAM, 2021), ante este panorama se da la pertinencia del estudio, pues el 45% de la población tiene un tipo de discapacidad motriz, sin olvidar que, dentro del rango, y de acuerdo con el CONEVAL (2017), la mitad (49.4%) de las PCD viven en situación de pobreza, 39.4% viven en pobreza moderada, y un 10% en pobreza extrema.

Esta situación socio económica se vincula a una lectura crítica del derecho a la ciudad en la noción que Henri Lefebvre propone, como un cuadro reflexivo en torno a la ciudad y su desarrollo, alineada a una lectura urbana del sistema económico capitalista propias de la modernidad del siglo XX, donde el rol de la ciudad se restringe a procesos de acumulación de capital, consumo y venta, una noción de desarrollo que no favorece la participación activa de la PCD, pues prioriza el mercado a las necesidades sociales. El autor enfatiza la importancia del derecho a la ciudad como un derecho fundamental humano y ciudadano que permite re-crear la ciudad como acción de apropiación y emancipación, un ejercicio que activa una postura crítica hacia la [dis]capacidad.

Entendiendo el concepto de derecho a la ciudad como “...una categoría política no jurídica, aunque si de legitimidad, que se presenta bajo dos aproximaciones coincidentes y complementarias: la de Lefebvre que refiere a su producción en un contexto capitalista, y la de Hervey que extiende esta idea de la producción al ámbito de las utopías; es decir a la ciudad deseable.” (Carrión, Mena & Dammert-Guardia, 2019) estas aproximaciones abarcan tres dimensiones: la de los movimientos sociales, que como sociedad civil despliega exigencias urbanas como lo es el acceso al espacio público; el acceso equitativo a la producción y apropiación de la ciudad; y la garantía universal de los derechos humanos.

Marco Teórico

Conceptos como accesibilidad, inclusión, espacio público y derecho a la ciudad se relacionan en el entendimiento de las expresiones y pujas simbólicas que acontecen en la ciudad (Cuesta et al., 2019) en el entendimiento histórico y presente de las PCD, en su situación y condición social. De acuerdo a la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad (2010) el derecho a la ciudad se entiende como el interés equitativo de las ciudades dentro de los principios

de sustentabilidad, democracia, equidad y justicia social. Un derecho del que gozan todos los habitantes de las ciudades y asegura legitimidad de acción y organización con base al respeto de las diferencias, prácticas culturales y expresiones que ayuden a alcanzar el derecho a la libre autodeterminación a un nivel de vida adecuado.

Esta visión permea en la política de derecho del estado de Oaxaca y sus municipios constituyentes, y se expresa en la LEY DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL Y DESARROLLO URBANO PARA EL ESTADO DE OAXACA, aprobada por la LXV Legislatura el 21 de septiembre de 2022, y publicada en el Periódico Oficial 42 Tercera Sección de fecha 15 de octubre de 2022. Sin embargo, Cuesta (2019) advierte que los estudios sobre inclusión, y derecho en las ciudades muestran una necesidad no solo de adecuación legal, sino de transformación hacia un diseño universal, pues las ciudades fueron trazadas, planificadas y construidas desde enfoques excluyentes que en su momento no tuvieron en cuenta la diversidad de sus poblaciones.

La accesibilidad y el diseño universal son posibilidades en la construcción de mejores condiciones de vida urbana, participación ciudadana y ejercicio del derecho, para lograrlo es necesario complejizar su entendimiento, lo que resuena en la investigación: no se puede comprender a la ciudad solo desde una dimensión física o arquitectónica, sin en la compleja relación de los sujetos y su pronunciamiento al respecto, en un aspecto relacional del sujeto con el lugar que habita y todo lo que le rodea. Es incluir una visión de política aplicada a la ciudad desde una perspectiva crítica en garantía de la participación ciudadana en las prácticas socioculturales como: el ocio, la recreación, la educación, etcétera, actividades que son de difícil acceso para las PCD; y evidenciar la correspondencia entre el ejercicio de derecho y el espacio público¹⁷, ya que son constituyentes de la vida urbana, y necesarios en la construcción de sociedad, pues en el espacio público, por ser un lugar de todos, se da la convivialidad, y dependiendo de su condición o de la atención que un gobierno le otorgue éste funciona como síntoma de la conciencia sobre la dimensión humana de la ciudad.

17 “Se distingue el espacio público como el lugar donde cualquier persona tiene el derecho a circular y que acoge actividades políticas, religiosas, culturales y sociales; ejemplos: calles, plazas, parques, bulevares, malecones. Es el espacio de subsistencia, el de las oportunidades y las posibilidades; es un espacio para el ocio y el descanso, para la socialización, la recreación y la expresión cultural.” (Cabrera Arias, 2012, p.11)

Una ciudad sin espacio público universal no lineal¹⁸, ni relacional en función de las trayectorias, estilos de vida y necesidades de cada persona, niega el vínculo social al disminuir la capacidad de las personas de ejercer su ciudadanía por su aspecto sociológico, político y jurídico.

En cuanto a la labor estatal de garantizar los derechos a las PCD, en acuerdo con el Diagnóstico de los Derechos para las PCD (Sales, 2014) y la ONU se debe alcanzar el ejercicio en cinco ámbitos del derecho: derechos de igualdad, derechos de protección, derechos de libertad y autonomía personal, derechos de participación, y derechos sociales básicos. Dentro del marco de estos derechos se tienen: el derecho a la accesibilidad, como principio y herramienta para la igualdad de las PCD, incluyendo el diseño universal y eliminación de barreras físicas y actitudinales en todas las esferas de la vida; el derecho a vida independiente e inclusión comunitaria, en sintonía con la libertad personal y autonomía de una vida conforme a elecciones propias e independientes; el derecho a la movilidad personal, que demanda un nivel de independencia, acceso, apoyos, asistencia y herramientas o dispositivos tecnológicos de apoyo; por último, libertad de expresión y opinión, de acceso, y por supuesto, el derecho a la participación a la vida política y pública, todos y cada uno de ellos conforman parte del ejercicio del derecho a la ciudad.

Metodología

Esta investigación además de ser de tipo cualitativa, es exploratoria por lo que se realizó a través de documentación, entrevistas a profundidad, observación participante y grupos focales para entender los significados atribuidos a las experiencias de PCD motriz, a partir de ciertas rutas de movilidad, y analizar percepciones y comportamiento en relación al espacio y la garantía de sus derechos a la ciudad: en su integración física y simbólica. Considerando a su vez los discursos de acompañantes, activistas y organismos sociales.

¹⁸ El espacio público universal inclusivo no lineal hace referencia a la diversidad de trayectorias de vida interseccionadas que se relacionan en un lugar compartido e histórico, más allá del plano urbano, son los flujos o trayectorias de vida las que activan y modelan el espacio urbano.

Enfoque epistemológico.

La investigación cualitativa se orientó hacia un enfoque racional-idealista. Según las distinciones epistémicas del empirismo o idealismo-realismo que origina el fundamento reflexivo de expresiones vivencial-interpretativas, enmarcando estas reflexiones en las categorías de discapacidad, discapacidad motriz, *comunicación urbana*, espacio público, expresadas en cuestiones que van del significado personal de la discapacidad, experiencias de la discapacidad en espacio público, percepción de la discapacidad en el espacio público, retos y propuestas para una transformación hacia espacios participativos y de derecho.

Estrategia metodológica.

La investigación tiene una estrategia metodológica cualitativa, según Hernández, Fernández & Baptista (2014) explora el fenómeno desde el punto de vista del sujeto de estudio, el enfoque es propicio para analizar la manera en que la PCD percibe y experimenta los fenómenos urbanos que le rodean, teniendo en cuenta sus interpretaciones y significados.

Diseño de investigación.

La investigación tiene un “diseño interactivo o flexible”, interconectado (Maxwell, 2004), donde las partes funcionan como “un todo integrado”, permitiendo la relación de cada componente, en lugar de vincularse en secuencia o de manera mecánica.

Muestra

Siguiendo las indicaciones de Martínez (2017), la muestra se seleccionó bajo cinco ejes discursivos tal y como se describen en la figura 1. Se realizaron 10 entrevistas a profundidad a PCD motriz, tutores y especialistas, por su relación directa con el tema, con activistas sociales y organismos en relación a los derechos de las PCD, se utilizó la técnica de grupo focal y mesa de trabajo para otra aproximación al fenómeno.

Resultados

Para el análisis de datos se hizo una tabla descriptiva de experiencia de movilidad con indicadores en materia de Diseño Universal, por *The Center for Universal Design*, que establece que el diseño de los espacios y entornos accesibles a todos deben considerar: el uso equitativo, flexible, simple, con información perceptible y tolerancia al error, además de ser adecuado en tamaño para su uso, como se presenta en la *tabla 2*, y en su adecuación garantizan el derecho a la ciudad. Esta tabla presenta en la expresión de la apropiación del espacio público de los municipios estudiados: siendo espacios de trabajo, rehabilitación y visita comunes, que en ellos el ejercicio de derecho a la ciudad se anula por la experiencia excluyente, incapacitante y limitante que la mayoría del espacio público oferta, pues la participación social de la PCD en relación con su uso es limitada, generando un sentimiento de rechazo e ignorancia hacia las necesidades de participación espacial para las PCD.

Tal como lo expresan las PCD en entrevista: "...muchos espacios no tienen lo que son las rampas, y si las tienen, no las tienen al tamaño adecuado que deben de ser, porque muchas veces nada más las hacen por hacer las cosas, y me ha tocado incluso en la escuela¹⁹, la rampa que teníamos era una rampa muy grande, muy empinada, y entonces, ¿cómo pretendían que iba a subir, por ejemplo, una persona con silla de ruedas o con una muleta?", esta y otras experiencias similares, acompañadas de frustración y sentimientos de rechazo, señalan la imposibilidad del desarrollo y práctica social de la PCD en el tejido urbano que conforma los municipios estudiados.

Discusión y conclusiones

Si la finalidad de este trabajo es aportar al análisis y fomento del desarrollo de espacios urbanos comunitarios de universalidad e inclusión, es importante enfatizar la importancia de reconocer las necesidades de grupos en estado de vulnerabilidad como lo son las PCD, los adultos mayores, y niños, quienes invalidados de capital económico y simbólico, como resultado de la instrumentalización y fragmentación de la ciudad, determinada a su vez por un urbanismo funcionalista que categoriza al espacio en funciones básicas de trabajo, circulación,

¹⁹ El entrevistado refiere al espacio en el que se ubica el CAED (Centro de Atención para Personas con Discapacidad)

ocio, y hábitat, se les limita el desarrollo personal debido a esta lucha o mejor descrito “despojo” de poder y segregación espacial que niega el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales.

Esta capacidad de representación y acción en la interacción social de las PCD con el espacio tiene un impedimento de percepción, incomprendión o ignorancia sobre lo que es ser una PCD, pues categorías de invalidez, y minusvalía se entrelazan en las relaciones espaciales y sociales distinguiendo entre el *ellos* y el *nosotros*, invalidándolos y denigrándolos a ser vistos como un “estorbo” o seres “inútiles” a nivel social, motivando una lucha social por el estado de derecho, y el ejercicio del derecho a la ciudad que involucra no solo eliminar barreras, físicas, económicas o sociales, sin antes eliminar estereotipos y prejuicios. Las barreras espaciales comienzan desde la concepción a la discapacidad para la aplicación de políticas, programas, transporte e infraestructura, pues la falta de consideración de derecho muestra una ciudad incapacitante.

Los testimonios hablan de la tristeza, impotencia, y rechazo social, haciendo evidente la configuración de espacios de reclusión en ambientes conflictivos: “...cuando pasas en la calle, voy con mi compañero y las personas se nos quedan viendo, y pues (...) no les estoy quitando nada, no les estoy robando, la calle es libre, uno puede andar, somos humanos, no crean que porque no nos digan no sentimos, no somos máquinas...”²⁰, este espacio compartido que es la calle, responde de manera excluyente, enmarcando a los que la viven a lugares de inclusión especializados fuera del espacio común, por lo que la presencia de la PCD en el espacio público resulta ajeno e incómodo.

Después de 50 años de debate sobre el estado de derecho de las PCD para la autonomía, participación ciudadana, desarrollo humano en igualdad de condiciones, Oaxaca se encuentra en un momento de idear proyectos de planeación urbana con una visión crítica y transformadora. Se debe experimentar el espacio urbano desde visión de derecho, articulando los actores implicados en su desarrollo: gobierno, inversión pública y privada, política pública, sociedad civil organizada, especialistas, medios de comunicación, autoridades legítimas y capacitadas.

20 Entrevista 1/ 18 años- Estudiante/ Diagnóstico médico: Discapacidad múltiple.

¿Cuáles serían los desafíos para lograr construir una ciudad incluyente? En primera instancia que las PCD participen en la toma de decisiones de manera efectiva en el ámbito legislativo y evaluativo de las ciudades, considerar como fundamental su participación en la planificación y diseño urbano, como en la evaluación de la calidad de la infraestructura, lo que va de la mano del desarrollo de indicadores que ayuden a comprender los niveles de inclusión en áreas determinadas; también es significativo que la visión de la discapacidad siga transformándose desde una educación inclusiva, a través de una visión empática y de respeto a la discapacidad que logre acabar con la visión asistencialista y excluyente que se tiene; para esto es importante la capacitación de los sectores relacionados a las políticas públicas, el diseño, operación y mantenimiento de las herramientas de accesibilidad a nivel municipal y estatal. Por último, no dejar de considerar iniciativas locales y emprendimientos que respondan a objetivos de desarrollo urbano pensado desde quienes lo habitan, en las trayectorias cotidianas de quienes usan el espacio público día con día.

Es momento de promover la innovación para construcción de ciudades inclusivas y accesibles donde se dé el empoderamiento ciudadano equitativo, en igualdad e independencia en todas las edades de crecimiento del ser humano. Impulsar el crecimiento económico a través de la participación de los diferentes sectores que conforman a la sociedad oaxaqueña, implementando acciones directas bajo criterios de desarrollo urbano universal, sin perder de vista el mejoramiento, evaluación y mantenimiento de las herramientas aplicadas de manera concreta al espacio público.

Tabla 2. *Muestra total de hombres y mujeres con discapacidad en Oaxaca en 2020*

Entidad federativa	Grupo quincenal de edad	Total		Población con discapacidad		Posición con limitación		Población con algún problema o condición mental					
		Total	Hombres	Total	Hombres	Total	Hombres	Total	Hombres				
Oaxaca	Total	842 598	390431	452 167	273 876	129 618	144 258	552 447	252289	300158	49 113	26 108	23 005

Nota. Censo de Población y Vivienda de 2020 [Tabla], base de la muestra INEGI, consultado en marzo 2022.

Tabla 3. Diseño universal vs experiencia real de movilidad en la ciudad de Oaxaca de Juárez y municipios aledaños en 2019-2022.

CRITERIOS DE DISEÑO UNIVERSAL	EXPERIENCIA REAL EN LA CIUDAD DE OAXACA Y MUNICIPIOS ALEDAÑOS
1. Uso equitativo: Diseño útil para todos, sin segregación o estigmatización en los usuarios, con seguridad y protección.	<i>Excluyente, anulante, incapacitante, limitante, aislamiento</i>
2. Uso flexible: Opciones y métodos de uso accesibles, de uso flexible, fácil y con precisión.	<i>No adecuado, no existente, sin mantenimiento</i>
3. Uso simple: Fácil de entender, de acuerdo con la diversidad lingüística existente, sin complejidades, coherente con las habilidades y lenguajes de los usuarios. Efectivo.	<i>No existente, ignorancia, falta de educación</i>
4. Información perceptible: El diseño comunica la información eficaz, independiente de factores ambientales o capacidades sensoriales, versátil en los lenguajes (pictórico, verbal o táctil), legible y comprensible.	<i>Carente o no existente</i>
5. Tolerancia al error: el diseño universal debe minimizar riesgos, y consecuencias adversas, ayudando a evitar accidentes.	<i>Sin mantenimiento, abandono, obsolescencia</i>
6. Adecuado tamaño de aproximación y uso: El diseño es adecuado en tamaño y dimensiones para el acercamiento, manipulación, alcance y uso, sin condicionararse por el cuerpo, postura o movilidad del individuo	<i>No existente, no adecuado</i>

7. Mínimo esfuerzo físico: uso cómodo, eficaz y eficiente con mínimo de esfuerzo, permite al usuario mantener una posición corporal neutral, con el mínimo de acción repetitiva Diana Niño (2021)	<i>No existente, imposibilidad física de realizar tareas cotidianas, disparidad</i>
---	---

Figura 2. Ejes discursivos en torno a la comunicación urbana dirigida a PCD



Nota. Elaboración propia [Esquema], elaboración propia, enero 2022

Referencias

- » *01_Discapacidad_oax.pdf*. (s. f.). Recuperado 24 de julio de 2019, de http://www.hchr.org.mx/images/doc_pub/01_Discapacidad_oax.pdf
- » *65 de cada mil personas en Oaxaca tienen alguna discapacidad*. (2018, diciembre 3). Oaxaca. <https://oaxaca.eluniversal.com.mx/estatal/03-12-2018/65-de-cada-mil-personas-en-oaxaca-tienen-alguna-discapacidad>
- » *65 de cada mil personas en Oaxaca tienen alguna discapacidad* | Oaxaca. (s. f.). Recuperado 24 de julio de 2019, de <https://oaxaca.eluniversal.com.mx/estatal/03-12-2018/65-de-cada-mil-personas-en-oaxaca-tienen-alguna-discapacidad>
- » *ACCESS City Award 2017*. (2017, abril 30). Arquitectura. <https://www.arquitecturayempresa.es/noticia/access-city-award-2017>
- » Acuña, V. P. C. (s. f.). El Urbanismo inicial. Msc.D.P.U., Arq. <https://es.scribd.com/document/132798078/1-El-Urbanismo-Inicial-Final>
- » Acuña, V. P. C. (2005). *ANÁLISIS FORMAL DEL ESPACIO URBANO. Aspectos Teóricos*. Instituto de Investigación de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Artes.
- » Agrawal, S. (Ed.). (2022). *RIGHTS AND THE CITY- PROBLEMS, PROGRESS, AND PRACTICE*. University of Alberta Press; University of Alberta Press.
- » Aguado, D., León Antonio. (1995). *HISTORIA DE LAS DEFICIENCIAS*. A-Z EDITORES.
- » Andrés Valencia, L. (2014). *BREVE HISTORIA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. De la Opresión a la Lucha por sus Derechos.
- » Arendt, H. (1958). *The Human Condition* (Second Edition). University of Chicago Press.
- » Ayús, R. R., & Eroza, S. E. (2007). El cuerpo y las ciencias sociales. *Revista pueblos y fronteras*, 2(4).

- » Balderas, G. J. L. (2000). *HISTORIA URBANA DE LA CIUDAD. ANTEQUERA: PERÍODO COLONIAL*. UABJO.
- » Balderas Gil, J. L. (2000). *HISTORIA URBANA DE LA CIUDAD DE OAXACA. ANTEQUERA: PERÍODO COLONIAL*. Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca.
- » Banco Interamericano de Desarrollo (Director). (2024, Diciembre 3). *Sembrar inclusión: Qué sabemos y qué falta por saber sobre políticas de discapacidad* [YouTube video]. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.youtube.com/watch?v=HzgJXz9Jmn8&t=263s>
- » Banco Mundial. (S. f.-a). *Desarrollo urbano: Panorama general* [Text/HTML]. World Bank. Recuperado 27 de octubre de 2023, de <https://www.bancomundial.org/es/topic/urbandevelopment/overview>
- » Banco Mundial. (S. f.-b). *Discapacidad*. Recuperado 10 de enero de 2023, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- » Barrero, Z. R., & Montijano, S. E. (2011). *MANUAL DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN LA CIENCIA POLÍTICA*. EDITORIAL TECNOS.
- » Borja, J., & Muxi, Z. (2001). *El espacio público: Ciudad y ciudadanía*. Electa.
- » Borrás, G. M. G. (149d. C., 155). Ciudad y urbanismo. <http://arthurboy.tripod.com/arquitectura/urbanis1.htm>
- » Brezmes, G. L. J. (2008). *Personas con discapacidad y ciudadanía minusválida. Percepción de la Ciudad de México desde la discapacidad motriz y la discapacidad visual*. Universidad Iberoamericana.
- » Cabrera Arias, M. (2012). *ESPACIO PÚBLICO Y DERECHO A LA CIUDAD*. *Tareas*, 141, 31-57.
- » Calvo, C. A. (2012). *Mitos y realidades de la planeación urbana en la ciudad de Oaxaca*.
- » Calvo, C. A., & Ramírez, P. R. J. (2001). *La ciudad de Oaxaca y zona metropolitana. Teoría y práctica de las ciudades y áreas conurbadas*. Editores.

- » Carabaña, J., & De Espinosa, L., Emilio. (S. f.). *LA TEORÍA SOCIAL DEL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO: ANÁLISIS Y VALORACIÓN CRÍTICA*.
- » Carrión, F., & Wollrad, D. (1999). *La ciudad, escenario de comunicación*. (Fundación Friedrich Ebert Stiftung / Proyecto Latinoamericano de Medios de Comunicación y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO sede Ecuador). NINA Comunicaciones.
- » CARTA DE LAS NACIONES UNIDAS; EL ESTATUTO DE LA CORTE INTERNACIONAL DE JUSTICIA Y LOS ACUERDOS PROVISIONALES CONCERTADOS POR LOS GOBIERNOS PARTICIPANTES EN LA CONFERENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE ORGANIZACION INTERNACIONAL, FIRMADOS EN SAN FRANCISCO, CALIFORNIA, ESTADOS UNIDOS DE AMERICA, EL 26 DE JUNIO DE 1945, 23 (1965).
- » Castells, M. (2010). *PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN EN SOCIOLOGÍA URBANA* (Decimoséptima reimpresión). Siglo xxi editores, s.a de c.v.
- » Castells, M. (2014). *LA CUESTIÓN URBANA* (Cuarta reimpresión). siglo xxi editores, s.a de c.v.
- » Cerdá, G. A. (2023). *Epistemologías de las discapacidades: De la exclusión a la incidencia*. CLACSO.
- » CITY PROSPERITY INDEX. (2016). *2016 INFORME FINAL MUNICIPAL*. Oaxaca de Juárez, Oaxaca. ONU-HABITAT.
- » *Ciudades Accesibles: Mejorando la calidad de vida de las personas con discapacidad*. (2015, Abril 10). Ciudades Sostenibles. <https://blogs.iadb.org/ciudades-sostenibles/2015/04/10/ciudades-accesibles/>
- » Coalición Internacional para el Hábitat, & Oficina Regional para América Latina (Eds.). (2008). *El derecho a la ciudad en el mundo. Compilación de documentos relevantes para el debate*. HIC-AL.
- » Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2018). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*.
- » Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2021). *Guía Técnica de Políticas Públicas con Enfoque de Derechos Humanos*.

- » *Comunicación urbana: Antecedentes y configuración de líneas de investigación en América Latina y España**. (s. f.). Recuperado 10 de enero de 2022, de <https://revistas.urosario.edu.co/xml/357/35752420010/html/index.html>
- » *CONEVAL Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social / CONEVAL*. (S. f.-a). Recuperado 27 de octubre de 2023, de <https://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx>
- » *CONEVAL Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social / CONEVAL*. (s. f.-b). Recuperado 27 de octubre de 2023, de <https://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx>
- » Conferencia Interamericana de Seguridad Social oficial (Director). (2024, Mayo 22). *Semana de la Seguridad Social* [Video recording].
- » Coordinación para la Atención de los Derechos Humanos del Estado de Oaxaca (Ed.). (2013). Derechos de las personas con discapacidad.
- » Costes, L. (2011). Del «derecho a la ciudad» de Henri Lefebvre a la universalidad de la urbanización moderna. *Urbana* 02, 12.
- » Cuentas, G. O. (2012). *Arte, espacio público y comunicación urbana: De la intervención quirúrgica a la activación interna*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Arquitectura y Urbanismo.
- » Cuesta, M. O. J. (2017). Aportes de la comunicación para la inclusión de personas en condición de discapacidad a la vida urbana. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 136.
- » DATA MEXICO. (2020). *Oaxaca de Juárez. Municipio de Oaxaca*. <https://www.economia.gob.mx/>.
- » *El Programa de las Naciones Unidas sobre la Discapacidad*. (S. f.). Recuperado 24 de julio de 2019, de <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- » Facultad de Medicina UNAM (Director). (2021). *Las personas con discapacidad en México* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=CIZZaLCzNgs>

- » Fergusson, M., María Elisa, Rodríguez, M. C., Duque, G. M., Ramírez, Y. L., & Pardo, B. O. (2006). ¿Qué significa la discapacidad? *REVISTA AQUICHAN*, 6, 78-91.
- » Foro Social de las Américas, & Foro Mundial Urbano. (2004). *Carta Mundial de Derecho a la Ciudad*.
- » *Gobierno del Estado de Oaxaca*. (S. f.). Recuperado 31 de julio de 2019, de <https://www.oaxaca.gob.mx/>
- » Gobierno del Estado de Oaxaca. (2016). PLAN ESTRATÉGICO SECTORIAL. *Desarrollo urbano y Ordenamiento Territorial. Oaxaca* (p. 37). Gobierno del Estado.
- » H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, L. L. C., & Centro de Información e Investigaciones Legislativas, CIILCEO, U. de I. L. (2009). *LEY DE ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD DEL ESTADO DE OAXACA*.
- » Harvey, D. (s. f.). El derecho a la ciudad [Científico]. *newleftreview.es*. <https://newleftreview.es/issues/53/articles/david-harvey-el-derecho-a-la-ciudad.pdf>
- » Hernández, C. A. (2018). Apoya DIF a 98 mil personas con discapacidad en Oaxaca. Imparcial Oaxaca. <http://imparcialoaxaca.mx/oaxaca/251699/apoya-dif-a-98-mil-personas-con-discapacidad-en-oaxaca/>
- » Hernández, C., Silvia, & Plata, G., Minerva. (2001). Discapacidad y formación: Espacio de encuentros y desencuentros. *ANUARIO 2000*, 187-196. UAM-X.
- » Hernández Morales, C. J. (2010). *Discapacidad: Nuevos discursos, viejas prácticas*. [Ensayo]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- » Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN* (Sexta). Mc Graw Hill/ INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- » Imparcial de Oaxaca. (S. f.). *Padecen discapacidad 227 mil oaxaqueños*. Recuperado 24 de julio de 2019, de <http://imparcialoaxaca.mx/oaxaca/93323/padecen-discapacidad-227-mil-oaxaqueños/>



- » INEGI. (S. f.). *Población. Discapacidad*. Recuperado 31 de julio de 2019, de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>
- » INEGI. (2010a). *Clasificación de Tipo de Capacidad. Las personas con discapacidad en México: Una visión censal; Características de las personas con discapacidad mental*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México).
- » INEGI. (2010b). *Clasificación de Tipo de Discapacidad; Las personas con discapacidad en México: Una visión censal; Características de las personas con discapacidad mental*. http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf
- » INEGI. (2013). *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010* (p. 282). Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- » INEGI. (2022, Diciembre 1). *CENSO DE POBLACIÓN VIVIENDA 2020* [Informe de censo de población y vivienda 2020].
- » Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014* (p. 358). INEGI.
- » Javier Mejía. (23:51:51 UTC). *Comunicación Urbana* [Educación]. <https://es.slideshare.net/JavierMejia18/comunicacion-urbana>
- » L, S. R. (1999, marzo 18). *HACIA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD*. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Universidad de Salamanca, España.
- » Lefebvre, H. (1968). *El derecho a la ciudad*. Anthropos.
- » Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio* (Capitán Swing Libros, S.L.).
- » Martínez, M. L. (2017). *MUESTRA CUALITATIVA. UNA MUESTRA INTEGRADORA. Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3.
- » Maxwell, J., A. (2004). *Diseño de investigación cualitativa*. gedisa.
- » Municipio de Oaxaca de Juárez. (2014). *Socializa Municipio proyecto de construcción de andador semipeatonal Cruz de Piedra-Carmen Alto* (p. 14) [Publicación]

cación en portal]. Municipio de Oaxaca de Juárez. <http://municipiodeoaxaca.gob.mx/comunicado/socializa-municipio-proyecto-de-construcción-del-andador-semipeatonal-cruz-de-piedra-carmen-alto/749>

- » NACIONES UNIDAS. (S. f.). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*.
- » Naciones Unidas. (2020). *Principios y directrices internacionales sobre el acceso a la injusticia para las personas con discapacidad* [Principios y directrices internacionales sobre e acceso a la justicia para personas con discapacidad].
- » ONU-Hábitat. (2019). *ONU-Hábitat—Ciudades incluyentes para personas con discapacidad*. <https://onuhabitat.org.mx/index.php/ciudades-incluyentes-para-personas-con-discapacidad>
- » Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Organización Mundial de la Salud.
- » Organización Mundial de la Salud, & Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*.
- » SDPnoticias.com. (S. f.). *¿Qué es el Índice de Ciudades Prósperas?* SDPnoticias.com. Recuperado 13 de octubre de 2019, de <https://www.sdpnoticias.com/negocios/prosperas-ciudades-indice.html>

Derechos de Autor © 2025 por Tania Margarita Ramírez García



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatario o lo recibe por el uso que hace de la obra.

Reflexiones sobre la historia ambiental: relaciones con la cultura, naturaleza y territorios en la arquitectura.

Lorena Carina Broca Domínguez²¹

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c142>

Introducción

El presente documento pone de manifiesto la importancia de abordar la arquitectura desde una perspectiva transdisciplinaria, como un fenómeno complejo, para comprender la relación que guardan los espacios construidos con su entorno natural y con la construcción de identidad. Esto explica por qué la arquitectura es un fenómeno intercultural que, en este caso, surge del análisis de los espacios productivos, aunque es susceptible de estudiarse para cualquier otra tipología arquitectónica. A través de esta exploración se explica la aparición de los espacios para moler caña de azúcar en el contexto latinoamericano. Se observó que todos se originaron por una misma razón: la llegada de los españoles al continente americano como gran episodio de un encuentro intercultural. Esta reflexión recoge diversas perspectivas, condiciones y circunstancias que pretenden explicar un fenómeno espacial relacionado con el territorio, el entorno y la historia. Usualmente, la Historia de la arquitectura como asignatura y los estudios que se realizan de ella, suelen fragmentar y desvincular diferentes aspectos que pudieran ser inextricables, sin embargo, posicionarán que son muestra de un diálogo intercultural con la arquitectura.

¿Cómo explicar la aparición de un espacio productivo que definió una tipología edilicia, un oficio y una maquinaria particular a partir de la caña de azúcar? “De las Antillas el azúcar pasó a la Nueva España, proveyéndola de los elementos materiales (plantas, herramientas y maquinaria), así como de tecnología y de trabajadores especializados” (Wobeser, 2017, p. 10). Se tienen registros de la importación de esta tecnología de molienda en el siglo xv, momento en que fue introducida por primera vez en el continente; “se sabe que el primer trapiche del continente americano fue fundado por Hernán Cortés en la

²¹ Doctorado en Arquitectura. UMSNH. Maestría en Diseño Arquitectónico BUAP. Licenciatura en Arquitectura uv. Profesora investigadora Universidad La Salle Oaxaca. lorena.broca@ulsaoaxaca.edu.mx



región de Los Tuxtlas, cerca del Golfo de México, en el año 1524 y desde los inicios de la época colonial, se cultivó la caña y se produjeron azúcar y derivados (panela, miel, aguardiente) en varias regiones de la Nueva España" (Thiébaut, 2018, p. 176).

Es así que encontramos la incorporación de esta maquinaria en espacios que tuvieron el mismo nombre, "trapiche", en diversos países, por ejemplo, Colombia, Venezuela, Argentina, El Salvador, Guatemala, Cuba y México. Se puede observar que la amplitud de la cobertura de esta industria y trayectoria histórica ha prevalecido durante casi medio milenio y sus impactos son identificables en las dinámicas espaciales, sociales y económicas. Dicha actividad productiva debe toda su organización al crecimiento de una gramínea tropical que da vida a la caña de azúcar, insumo que requirió de plantaciones en predios que se encontraran cercanos al recurso hídrico para su abastecimiento y mantenimiento.

Es así que, al hablar de los variados elementos que circundan la problemática inherente a establecer cuáles son las relaciones con el espacio como arquitectura y como territorio, se habla, a la vez, de las interdependencias e interrelaciones que surgen entre éstos. Por ello, emerge un cuestionamiento que exige ser abordado de manera transdisciplinaria: ¿cómo se ha dado la transformación o la permanencia de espacio con relación a su emplazamiento territorial a través del tiempo? "Según Giedion, en la primera concepción del espacio, la arquitectura se configura a partir de la disposición de volúmenes capaces de establecer relaciones de orden espacial entre sí y con su entorno" (Linares, 2015, p. 12) y desde el territorio como espacio geográfico, desde los procesos de ocupación territorial.²² Por tal motivo, se define abordar el estudio a partir del paradigma de la complejidad, para permitir la confluencia transdisciplinaria a través de la teoría del actor-red (tar) de Bruno Latour.

Construyendo una postura epistemológica y teórica de la escala espacio-arquitectónica y espacio-territorial

El surgimiento de estos espacios productivos, su emplazamiento en el territorio y su puesta en marcha como unidades productivas, invita a pensarlos de manera compleja. Si bien queda claro que es totalmente un producto histó-

²² Escalas de abordaje para la investigación presentadas en el Seminario "El espacio habitable", septiembre de 2019, Morelia, Michoacán.

rico y cultural, es necesario estudiar los vínculos en su conjunto. La teoría del actor-red (tar), de Bruno Latour, identifica que cuando los “científicos sociales agregan el adjetivo ‘social’ a algún fenómeno designan un estado de cosas estabilizado, un conjunto de vínculos que, luego, podrá ser puesto en juego para explicar algún otro fenómeno” (Latour, 2008, p. 13).

En la teoría de Bruno Latour subyace un principio constructivista y sistémico que retoma el sentido de integralidad y holística propio del paradigma del que surge. Sin embargo, Latour sostiene que el problema se origina cuando, en el intento de explicar problemas o fenómenos de las ciencias sociales, lo “social” adquiere un significado distinto al usarse para adjetivar, por ejemplo, materiales o tecnología. Por ello, Latour sugiere entender los fenómenos a partir de las asociaciones específicas provistas por otras disciplinas, cuyos fines pueden o no ser principalmente sociales, pero se mueven en el mismo contexto social compartiendo esta dimensión, pues “lo social parece estar diluido en todas partes, y sin embargo en ninguna parte en particular” (Latour, 2008, p.15). La tar define que el actor puede ser humano y no humano, pueden ser máquinas, artefactos, entre otros (Cruz Castillo, 2015) a los que da voz, y que las relaciones que se establecen dentro de un sistema de red son las que refuerzan la noción sistémica que mira la realidad como susceptible de ser ensamblada y reensamblada. En este sentido, los espacios donde se realizaron actividades productivas, los documentos de archivo histórico y el territorio en sí, poseen información valiosa para aportar, pues “si lo social es una búsqueda, entonces puede ser recuperado. Si es un ensamblado, entonces puede ser reensamblado” (Latour, 2008, p. 18).

A razón de lo anterior, se ha definido que, para abordar un estudio sobre el objeto arquitectónico y su estrecha relación con el contexto territorial, será necesario recurrir a las identidades teóricas de la historia y la geografía, para comprender este fenómeno histórico en el tiempo, desde el espacio a nivel arquitectónico con relación al espacio a nivel territorial.

Por un lado, el fenómeno se sitúa dentro del campo disciplinar de la historia, pues ésta refiere a todos los acontecimientos, pensamientos y actos que realiza la humanidad a lo largo de su vida. La historia investiga la vida del ser humano en dos coordenadas: el tiempo y el espacio. Etimológicamente, “pro-

porciona claves certeras para entender qué implica la investigación histórica, la actividad con pretensión científica de conocer con mayor exactitud y veracidad posible el pasado de los hombres" (Agorreta, 2013, p. 137). Se evidencia el interés de conocer y reflexionar, por ejemplo, sobre el fenómeno de aparición, auge y caída de los espacios productivos que funcionaron como unidad regional a través del tiempo, y de contrastarlo con las modificaciones de su emplazamiento territorial, es decir, comprender las relaciones de su historia con el tiempo y con el espacio.

"La función del historiador no es amar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y entenderlo como la llave para entender el presente" (Carr, 2010, p. 101). Más importante aún será deshacerse de la limitada concepción que lleva una única descripción de los hechos sin tener una opinión acerca de ellos, pues uno de los grandes parteaguas en la disciplina histórica es que "toda discusión histórica gira en torno a la cuestión de la prioridad de las causas" (Carr, 2010, p.184); su finalidad no es únicamente la obtención de datos, sino el uso que se haga de ellos desde su elaboración; datos y documentos serán esenciales para comprender el fenómeno, pero por sí solos no son historia, es también ciencia histórica que dialoga con la sociología, pero no es sociología (Bloch, 2001).

Ahora bien, desde el campo de la geografía tradicional, el objeto de estudio es la descripción y estudio de la superficie terrestre. Sin embargo "la geografía que en la actualidad se realiza tiene unos claros antecedentes en una nueva geografía, en conceptos y en métodos de trabajo, que aparece, en algunos Estados europeos, desde principios del siglo xix" (Vilá Valenti, 2008, párr. 7). Resulta necesario un estudio más especializado de la superficie, de las sociedades, territorios, paisajes, lugares o regiones que la forman al relacionarse entre sí. Esto dio lugar al surgimiento de una gran subdivisión de la geografía general en geografía humana y geografía física. La primera se encarga de estudiar las sociedades humanas desde una perspectiva espacial, de ahí que uno de sus campos sea la geografía histórica; en ésta el tiempo y el espacio se convierten en factores esenciales para la geohistoria o geografía histórica propuestos por Braudel, cuyo objetivo es estudiar la dinámica de relación entre una sociedad del pasado y su estructura geográfica por medio del análisis de su territorio, donde el paisaje adquiere importancia como unidad orgánica; de hecho, alude

a la incorporación de todos los conceptos y elementos del sistema ambiental que forma parte de la geografía. Los mismos fueron estudiados por primera vez en el contexto mexicano por Sherburne F. Cook y registrados en 1949 en *The Historical Demography and Ecology of the Teotlalpan y Soil Erosion and Population in Central Mexico*, entrando en terrenos de la geografía física y ambiental. Es así que podemos decir que “la geografía es una gran ayuda para la historia. [...] Situar los hechos históricos en el espacio supone a la vez comprender mejor y plantear con más exactitud los verdaderos problemas” (Braudel, 2002, p. 62, en Mattozzi, 2014).

La historia ambiental es una disciplina historiográfica reciente; ésta sugiere un enfoque sustentado en el paradigma de la complejidad, que permite visualizar el territorio desde una perspectiva más amplia, convirtiéndose a la vez en una herramienta para su comprensión. Mientras tanto, es una realidad que, en ocasiones, los estudios arquitectónicos no vinculan el fenómeno espacio-arquitectónico con las relaciones y condiciones espacio-territoriales, muchas de veces determinadas por los componentes ambientales. Esto lleva a cuestionarse: ¿es posible plantear una nueva metodología de abordaje del fenómeno espacial desde la historia ambiental? El discurso plantea como premisa fundamental que hilvanando la geografía histórica y la historia ambiental es posible estudiar cambios históricos en los que las decisiones en arquitectura son la resultante de las condiciones biofísicas, haciendo énfasis en el entorno natural. La historia ambiental nos acerca al recurso natural que soporta la relación entre la especie humana y sus alrededores. La conceptualización histórica de la arquitectura ha sobrevalorado la acción de los seres humanos sobre el medio ambiente, como quien la determina y manipula incansablemente a su conveniencia. Sin embargo, cambiar el enfoque hacia una dialéctica en que el medio ambiente es un factor determinante de las decisiones y relaciones políticas, económicas, sociales y culturales, arroja nuevas categorías que pueden explicar el cambio en las dinámicas territoriales y arquitectónicas a lo largo de la línea histórica, contribuyendo a un fortalecimiento del adecuado uso de la herramienta de la periodización. Esta disciplina amplía los marcos categoriales hacia una construcción metodológica distinta a la de la mirada occidental, particular y propia para América Latina.



Los prolegómenos para la historia ambiental

La historia ambiental tiene sus orígenes en la veta sembrada por la Escuela de los Annales en los años treinta. Dos historiadores, Marc Bloch y Lucien Febvre, zanjaron esta línea a partir de las bases ecológicas que marcaron su interés por lo natural. Fernand Braudel, discípulo de Febvre, propuso estudios históricos dirigidos a mostrar que las diversas formas naturales en que se manifiesta la tierra se relacionan con las formas de vida humana. Desde su amplia visión, considera más elementos circundantes que los que se reducen a formas de vida individuales. En su libro *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* (1987), escribe el prólogo a la primera edición de forma muy crítica. Éste inicia con una fuerte declaración de su postura sobre la cercana relación de la historia con el espacio: “Amo apasionadamente al Mediterráneo...” (Braudel, 1987, p. 14). Desde ese primer enunciado es posible dilucidar el planteamiento histórico de Braudel, que realiza una distinción entre los diferentes tipos de historias, refiriéndose de manera muy profunda a esa historia del hombre que parece estar situada fuera del tiempo y casi inmóvil. ¿Es posible concebir una relación inmóvil con el entorno? Sería posible si el entorno fuera inanimado. ¿Será entonces una historia equivocada si hace una descripción geográfica imposiblemente inmóvil?

Por encima de la historia anterior, Braudel alude a una historia social que refiere a los grupos, es decir, salta de la individualidad a un colectivo que supone Estados, sociedades y civilizaciones y, por ende, presenta complejidades derivadas de la lucha y la dominación propias de las congregaciones. Asimismo, Braudel describe la historia tradicional o, mejor dicho, la historia cortada. Aquella que ha sido medida por los períodos de los acontecimientos es quizá la más álgida y la siempre incompleta en la peligrosidad del mundo y de la humanidad. Es así que se ha descompuesto la historia por pisos (Braudel, 1987), o bien, dentro de la historia se identifican un tiempo geográfico, un tiempo social y un tiempo individual, historias recortadas que Braudel no aprueba. Así inicia su primer capítulo, llamado “La influencia del medio ambiente”, centrado en la geografía, a la que Braudel llama *sui géneris* en función de que está atenta especialmente a cuanto concierne a los factores humanos.

Ésta es la primera propuesta de historia ambiental, que supone ofrecer una historia no basada en testimonios completos de un periodo, pues implica revelar rasgos permanentes, descubiertos, como en un rompecabezas, a través de fotografías e imágenes de otras épocas. De hecho, se vuelve necesario este ir y venir a través del tiempo y del espacio para dar cuenta de que no es una historia inmóvil y es en este caso que se devela que la geografía no es el fin, sino el medio que, al igual que la historia, puede dar respuestas. Braudel fue audaz en el año 1946, al rebasar los límites cronológicos a los que restringen los instrumentos clásicos de periodización, pues responden a otro tipo de intereses o análisis en los que seguramente la geografía y el orden natural no forman parte de dicha periodización.

Se presume que la Escuela de los Annales propuso la existencia de una fuerte relación con el ambiente y que, para hablar de una historia completa, había fuerzas en tensión que la geografía se encargaría de estudiar. Lucien Febvre fue quien realizó una detallada descripción de un estudio de la agricultura y su relación con la estructura social y las actitudes psicosociales de los habitantes de una región, llamándole geohistoria, concepto que posteriormente retomaría Marc Bloch y su investigación geohistórica, que relacionó los cultivos, sus técnicas y herramientas con el paisaje.

La Escuela de los Annales enunció la importancia del ambiente físico, conformado por montañas, ríos, climas, suelos, que determina o influye en los humanos, en los que impacta a través de la adaptación dialógica para conformar sociedades con determinantes agrarias, económicas, políticas, etc. Por otro lado, alrededor de 1930 la Escuela de Geografía Cultural de Berkeley, a través de la obra de Carl O. Sauer, propuso uno de los componentes más influyentes de la tradición ser humano-medio ambiente en el campo de la geografía humana, en el sentido de la modificación de los paisajes naturales por efecto de la presencia cultural de los seres humanos. A partir de varios documentos y aportes realizados por Sauer, se fue gestando la cuestión ambiental en la geografía histórica, para consolidarse en los años sesenta.

Sin embargo, en ese momento aún no se hablaba de historia ambiental; durante años la historia había sesgado su campo de estudio, dejando fuera el tema natural y ambiental. El hecho de que ambas Escuelas pusieran sobre la

mesa un tinte de preocupación que sentó las bases para considerar la relación entre los seres humanos y la ecología, hizo que posteriormente se convirtiera en el precedente de lo que hoy se conoce como historia ambiental. Los movimientos ecologistas y proambientalistas de los años setenta, grupos no nacidos en la academia, animaron a los investigadores a indagar e incluir estas categorías en sus trabajos de investigación. La seriedad en la aplicación de la disciplina ha sido vulnerable como consecuencia de dos condiciones principales; una de ellas refiere al ánimo plausible de los historiadores, que “sintieron el deseo de ayudar a buscar soluciones y vieron una oportunidad para el compromiso moral, una oportunidad de servir a la humanidad suministrando un pasado aprovechable” (Mcneill, 2005, p.16); la otra alude al riesgo desafortunado de no contar con una sólida base epistemológica y operacional para una destacada hibridación de la disciplina, pues no debe pasarse por alto que la historia ambiental, como se conoce hoy en día, se deriva de una hibridación proveniente de la geografía histórica con los recursos epistemológicos y teoréticos de ésta en combinación con la historia y adjetivándola como ambiental.

Aproximaciones a una definición de la disciplina historiográfica de la historia ambiental: premisas de la geografía histórica y su relación con la historia ambiental

Este apartado inicia narrando una anécdota descrita por William Cronon en su libro *Un lugar para relatos: naturaleza, historia y narrativa* (1992). Aunque Cronon advierte que su intención no es historiográfica, el escrito lo es, pues relata un mismo hecho contado a través de historias distintas. Cronon menciona que en 1979 Paul Bonnifield y Donald Worster publicaron dos libros sobre “la sequía que golpeó las Grandes Planicies durante los años treinta en Estados Unidos”. Las dos obras tenían títulos casi idénticos: una se llamaba *The Dust Bowl* y la otra *Dust Bowl*, y llegaban a conclusiones divergentes y peculiares. Sin embargo, compartían un punto en común: ambas historias sobre Dust Bowl ponían el acento en “las fallas de los seres humanos para acomodarse a la naturaleza, más que en las fallas propias de la naturaleza en sí misma” (Cronon, 1992, p. 31).

Si bien la historia de las Grandes Planicies descrita en la narración de Cronon no era el sentido final de su análisis, sirvió para explicar cómo el acto de la narrativa más usada por los historiadores tiene un sentido cargado de intención de éxito o fracaso sobre la naturaleza y puede exponer una problemática de manera distinta, una de ellas tendiente a la conquista de la explotación del recurso natural con miras progresistas, postura a la que Worster se manifiesta en contra: dos versiones distintas del mismo hecho. Este pequeño fragmento historiográfico conduce a preguntarse ¿qué historia ambiental es la que debe ser investigada?, ¿cómo debe ser definida y narrada? Por ello, la finalidad de este apartado es conocer las posturas de los grandes exponentes de la historiografía de la historia ambiental, para discutir y contrastar sus definiciones.

A principios de la década de 1980, Worster definió la historia ambiental como:

una “nueva historia” que busca combinar una vez más la ciencia natural y la historia, no como otra especialidad aislada, sino como una importante empresa cultural que modificará considerablemente nuestra comprensión de los procesos históricos. Lo que esta indagación implica, aquello para lo que nuestros tiempos nos han preparado (es) ... el desarrollo de una perspectiva ecológica en la historia (Worster, 2008, p. 20).

Resulta importante identificar en la definición anterior cómo se desarrollará dicha perspectiva ecológica en la historia, por lo cual hay que recuperar que la historia ambiental recurre al marco teórico metodológico de la ecología cultural y la geografía histórica. Esto nos remite a revisar el antecedente historiográfico de esta última, que analiza “las relaciones intrínsecas entre el espacio geográfico y las marcas o características que distintas sociedades del pasado imprimen en él, de acuerdo a sus particulares concepciones culturales o formas de manifestación territorial” (Urquijo Torres et al., 2017, p. 56). Reforzando la definición de acuerdo con Worster, se refiere al papel de la naturaleza en la vida humana (Worster, 2008).

Desde el principio de los tiempos la naturaleza ha estado presente, por esta característica *terrícola* de los seres humanos que habitamos el planeta Tierra, Al parecer, en diferentes momentos y no de manera lineal ni evolutiva se olvida de vez en vez esta relación de interdependencia; por ello hay que abordar las

áreas culturales propias de la geografía histórica que “consisten en definir y entender las asociaciones humanas como crecimientos en áreas, debemos descubrir cómo han llegado a ser lo que son en sus distribuciones (asentamientos) y sus actividades (uso de la tierra)” (Sauer, 2004, p. 8) .

Con estas determinaciones, es posible prever, como se enunció en el apartado anterior, que la ecología cultural, la geografía histórica y ahora la historia ambiental abrevan de las mismas tradiciones provenientes de la Escuela de los Annales y de la Escuela de Berkeley, con exponentes que ya manifestaban inquietudes ecológicas concernientes a las transformaciones del paisaje derivadas del uso y el manejo inadecuados realizado por las sociedades anteriores. Como se puede notar y como acotación al margen, el tema de la emergencia ambiental no es nuevo. Sin embargo, esta disciplina ofrece una posibilidad de abordaje y acercamiento diferentes, para encontrar respuestas en el pasado a preguntas realizadas desde el presente. El tema de la emergencia ambiental surgió como hallazgo al analizar la complejidad del espacio arquitectónico, cuyo estado de abandono y desuso actual parece presentarse a causa de la consecuencia ambiental.

La historia ambiental es la respuesta que permite entender el fenómeno ambiental de manera integral desde una perspectiva histórica, es decir, es una nueva mirada que emerge desde el paradigma de la complejidad. No es un nuevo paradigma, es un enfoque distinto desde el mismo paradigma. La disciplina histórica ha mostrado poseer importantes herramientas y recursos para la comprensión del fenómeno social; sin embargo, se ha quedado encapsulada, mientras otras disciplinas se han relacionado entre sí para dar respuestas desde la transversalidad y desde la integralidad. A pesar de ello, este rezago de la disciplina histórica en el campo de las ciencias sociales no ha sido obstáculo para la redefinición propicia a partir de la necesidad de explicar un mismo fenómeno desde una perspectiva diferente, según la cual la naturaleza se relaciona con el campo histórico. Es por ello que su antecedente no se encuentra en la misma disciplina, sino en la geografía histórica, particularmente en la Escuela de Berkeley, con Carl Sauer y su concepto de paisaje cultural. Es aquí que empiezan a dialogar diferentes conceptos en un amplio campo ofrecido por la historia ambiental.

Dicho lo anterior, la conceptualización de la historia ambiental sacude y niega cualquier ingenua suposición de una visión exclusiva que se reduce al cuidado del medio ambiente. No, la historia ambiental no surge como consecuencia de las catástrofes naturales intentando dar respuesta y solución a las amenazas ecológicas. De ahí que algunos autores hayan definido como principal objetivo de la historia ambiental “la indagación referente a los cambios ecológicos y territoriales y a las relaciones sociedad-naturaleza analizados en retrospectiva” (Urquijo Torres y Barrera Bassols, 2009, p. 234). Sí tiene que ver con el ambiente, pero no podrá confundirse con ecología, no se está hablando de una historia natural. Sí remitirá a las relaciones sociedad-naturaleza para analizar los patrones de uso de los recursos naturales y las formas de apropiación de la naturaleza en un estudio integrado de las estructuras económicas, políticas y culturales relacionadas con ello.

Por consiguiente, la historia ambiental se convierte en un campo disciplinar compartido no sólo por los historiadores; incluso, más que entre ellos, es un espacio donde profesionales de la geografía, la antropología, la sociología, la economía y la psicología ambiental confluyen y contribuyen con diversos enfoques y herramientas metodológicas que se articulan con otros campos para reconocer procesos culturales de la sociedad relacionados con el paisaje en diferentes contextos espacio-temporales. Por ello, es importante tener claro que la historia ambiental no supone una evolución darwinista en la relación sociedad-naturaleza, sino una comprensión histórica del fenómeno en un momento dado, “el reto y el rigor están en situar las cosas analizadas en su propio tiempo” (Urquijo Torres et al., 2017, p. 13).

En esta rigurosidad metodológica que ofrece la historia ambiental desde el recurso histórico se debe evitar a toda costa los anacronismos, incorporar una vasta comprensión temporal y entender el momento pasado desde el presente, mas no con las conceptualizaciones presentes. Sí es un diálogo entre el pasado y el presente, y en los tiempos actuales mucho abona a la revisión del pasado desde lo que sucede en el ahora; sin embargo, sería un error querer entender “lo ambiental” en el pasado con esta categoría sin precedente. Por ejemplo, hoy nos preocupan temas que no necesariamente existen como tales en el pasado: sustentabilidad, cambio climático, ecologismo, ambientalismo, servicios ecosistémicos, entre otros (Urquijo Torres et al., 2017). Por tal razón es sustancial



la consulta de fuentes primarias, como documentos históricos o de archivo, fotografías, mapas o dibujos, que brinden información del tiempo pasado; hay que trasladarse a aquel tiempo para entenderlo, en la medida que las fuentes lo posibiliten, y dialogar con las especialidades que confluyen en el campo que adjetiva a la historia, motivo de la transdisciplinariedad: lo ambiental. Ya decía Martí Boada (2003) que esta comunicación es un *babelismo ambiental* desde las conceptualizaciones propias de cada disciplina.

Comprenderlo así, permite entender a la naturaleza no como un agente pasivo e inactivo ante la acción de los seres humanos y confirmar su dinamismo transformador que impacta en las sociedades, lo que la convierte en un agente histórico. John Mcneill, ciertamente, indica que la historia ambiental es “la historia de las relaciones mutuas entre el género humano y el resto de la naturaleza” (Mcneill, 2005, párr. 1). Por otra parte, es importante aclarar el enfoque que este estudio adopta en la disciplina de la historia ambiental, pues Mcneill define que hay tres variedades principales: enfoque material, enfoque cultural-intelectual y enfoque político. Evidentemente hay un punto de confluencia entre los tres, pues, de manera ineludible, un aspecto material puede estar determinado o determinar un aspecto político o bien cultural, lo cual deberá ser definido y analizado. En todo el contenido de este documento y aludiendo a las identidades teóricas de las que se desprende la propuesta de investigación, es evidente que en ningún momento se ha intentado reforzar la idea de lucha y posesión del uso de los recursos a razón de las relaciones socioproductivas. No obstante, lo material pudiera comprenderse como el efecto de concebir que “el trabajo, como fin primigenio de la organización social, consiste en la lucha del hombre por apropiarse de la naturaleza” (Marx, 2008). En este sentido, prevalece la advertencia al lector de que, si bien la línea de uso del recurso natural es muy delgada respecto de la teoría marxista, la historia ambiental intenta explicar la misma historia con un enfoque diferente.

Lectura del territorio latinoamericano a partir de las categorías de la historia ambiental

Este campo, el de la historia ambiental, tiene una trayectoria relativamente reciente, lo que en el contexto latinoamericano ha provocado que siga siendo un tema en la agenda de la academia, considerada para las comunidades y los

grupos locales. Incluso la definición de su origen es discrepante pues, si bien se establece que el objeto de estudio es la relación de conveniencia o conflicto entre los recursos naturales y los asentamientos humanos que circundan o se establecen cercanamente a éstos, existen diferencias al determinar si se espera que la historia ambiental sea la que dé respuesta al deterioro medioambiental como premisa principal.

No hay duda de que las investigaciones sobre estas relaciones complejas son las que aportan datos y revelan circunstancias de valor para otros estudios cuya finalidad sí es la solución del deterioro ambiental; sin embargo, para la finalidad de este escrito, se considerará únicamente la identificación de categorías que aporten a la comprensión del espacio territorio y su relación con el espacio arquitectónico desde la historia ambiental.

Por ello resulta relevante posicionar la definición desde la construcción teórica del contexto latinoamericano a través de la propuesta de Germán Palacio: “la historia ambiental pretende describir y analizar las interacciones entre los elementos bióticos y abióticos de la naturaleza” (Palacio, 2001, p. 39). Se asume su *perspectiva interactiva*, que relaciona a los humanos con la naturaleza, es decir, no los separa, asegurando así los ambientes que han sido modificados por la interacción del hombre y hablando de ambientes-humanizados que surgen por el simple hecho de vivir en sociedad. Ciertos autores han visualizado la incongruencia separatista de la naturaleza y la sociedad, como cuando Pillet Capdepón (2004) propuso sacar a la geografía de la deshumanización cuantitativa para recalcar la importancia de la participación de la condición de lo social y de lo físico como una unidad entre la rama física y humana, entre la naturaleza y la sociedad.

Se puntualiza entonces que se identifiquen las particularidades inherentes al caso que este escrito posiciona. Para ello, es importante visualizar las categorías relacionadas con el uso de los recursos naturales y sus interrelaciones con las dimensiones política, económica y cultural que derivan en la manifestación espacial arquitectónica en un espacio territorial a través del sometimiento del recurso natural y del entorno para una lectura integral del territorio. En América Latina se ha incursionado en investigaciones en torno a la historia ambiental en los años noventa, sin embargo, éstas se realizaron bajo el enfoque al que justamente no pretende referir el presente escrito, es decir, los efectos ambientales.



Más tarde, otros esfuerzos posicionaron la importancia de incorporar la historia ambiental a los estudios que abordan temas relacionados con las actividades agrícolas. En la presentación del dossier sobre historia ambiental latinoamericana, Claudia Leal León dice sobre Marco Palacios:

Palacios, anota que la calidad de los suelos y las condiciones climáticas fueron importantes para el desarrollo de las regiones cafetaleras y explica cómo, además de tener café, las haciendas contaban con cultivos de pancoger, pastizales y terrenos boscosos, lo que da algunas pistas sobre el manejo del ambiente asociado a las economías cafetaleras. Aunque Palacios insinúa que la naturaleza juega un papel relevante en el desarrollo colombiano, no profundiza esta tesis (Leal, 2005, p. 254).

Esto abre una oportunidad de abordar los estudios territoriales desde una perspectiva diferente, la misma en la que Leal explora la relación entre la ciudad y el campo:

Examina cómo una economía que se basa en la extracción de un recurso de la selva —la tagua— y en una marcada división racial del trabajo, condicionó la transformación del puerto de Tumaco en ciudad. Destaca la forma en que las divisiones raciales de Tumaco se hacen evidentes en la ideología elitista que relaciona a los grupos negros con la selva, es decir, que relaciona raza con naturaleza (Leal, 2005, p. 136)

Por lo anterior, es necesario mencionar que la historia ambiental también provee información para la comprensión y la lectura del territorio desde el enfoque que involucra a la naturaleza como un agente de la historia humana (Leal, 2005). ¿De qué naturaleza se habla? De aquella que se encuentra inserta en un territorio como *espacio apropiado* (Giménez, 2007). Gilberto Giménez habla sobre una propuesta de recuperación del concepto de territorio o territorialidad, mediante la que se logra entender no sólo las *identidades sociales territorializadas*, sino que se entiende por territorio el *espacio apropiado* como materia prima, la porción de la superficie terrestre o de espacio socializado, el espacio geográfico en donde un grupo social asegura su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales. Éstas pueden ser materiales o simbólicas, identificándose elementos peculiares de ese territorio a través del paisaje

percibido como el relieve, los elementos vegetales, los objetos patrimoniales, los jardines, a los que se les atribuye un simbolismo y una significación, de tal forma que se derivan diversas definiciones adjetivales del paisaje como: paisaje rural, paisaje urbano, paisaje industrial, etc. ¿Cómo se aborda el paisaje?, ¿de qué territorio?, empiezan las preguntas que detonan la identificación de conceptos o categorías y son referencia particular del lugar que se estudia. Germán Palacio recomienda evitar las generalizaciones, pues América Latina se “caracteriza por su heterogeneidad en tópicos, regiones, aproximaciones y metodologías [...] comprende tierras equinocciales, tropicales y templadas, las cuales a la vez cuentan con importantes variaciones entre tierras altas y tierras bajas, y gran versatilidad entre sus países, regiones y períodos” (Palacio, 2001, p. 57).

Los elementos anteriores, actores humanizadores del ambiente, forman parte de las relaciones naturaleza-sociedad y contribuyen a las formas de apropiación, e incluso de dominación, por lo que “la historia ambiental se ha venido definiendo como un campo de estudio de los impactos de diferentes modos de producción y formaciones sociales sobre las transformaciones de su base natural, incluyendo la sobreexplotación de los recursos naturales” (Leff, 2005, p. 19).

De acuerdo con los planteamientos señalados y posicionándose en ese enfoque para los intereses investigativos sobre los espacios productivos, la historia ambiental se convierte en un marco teórico, con sus estrategias metodológicas para comprender esta fracción del territorio donde se ha dado una relación compleja entre la naturaleza y los asentamientos humanos. Ello permite la conceptualización del espacio arquitectónico a partir de su entorno natural y del sometimiento de ríos y cuerpos de agua para actividades productivas, lo que los vuelve unidades de estudio de escala espacial biofísica en un territorio con características especiales, como sus planicies, agroecosistemas, demarcaciones, etcétera.

Se quiere probar una metodología distinta para la arquitectura como espacio habitable y espacio en el territorio a partir de los planteamientos de la geografía y la historia ambiental, donde el territorio se comprenda desde sus diferentes dimensiones:

El territorio tiene cada día mayor importancia, tanto en su componente físico como en su dimensión sociocultural. La gestión de los recursos naturales, el problema del acceso a la tierra, la gobernabilidad, las cadenas productivas, las políticas de infraestructura, la cosmovisión campesina, la construcción de identidades y otros son temas relacionados con el espacio y el territorio. El espacio y el territorio han sido investigados desde diversas disciplinas, como la geografía, la economía y la sociología. Sin embargo, todavía carecemos de propuestas metodológicas integrales (Mazurek, 2009, párr. 1).

Conclusión

Siguiendo las ideas propuestas por Gilberto Giménez, va siendo momento de promover el diálogo frente a frente entre la arquitectura y la geografía histórica. Erwin Galoppo von Borries dice que únicamente la geografía tomó al espacio como objeto central de sus reflexiones y Mazurek ha dicho que la arquitectura ha insertado al espacio a través de la relación con lo construido, empezando apenas a tomar en cuenta lo espacial. Se visualiza que el problema es que no se ha teorizado al respecto, no se ha profundizado en las categorías comunes que hacen referencia al espacio territorio y al espacio arquitectónico que, al igual que la geografía, es espacio apropiado por el hombre y por las colectividades humanas, donde se reconoce no sólo el fenómeno sino las relaciones entre los actores humanos y no humanos de acuerdo con la teoría del actor-red de Bruno Latour. No hay sociedad sin territorio. Esta metodología, que se desprende desde la historia ambiental, es integral, recupera lo acontecido en el espacio, lo construido en el espacio y el entorno natural del espacio, invitándonos a estudiar las narrativas vinculadas al espacio y los hitos históricos que influyeron en etapas fugaces de la trayectoria arquitectónica.

Referencias

- » Albó, X. (2020). *Nuestro gran desafío: ser iguales y solidarios en la diversidad en Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas* S. Comboni Salinas y J. M. Juárez Núñez (Comps., Eds.), uam-Unidad Xochimilco.
- » Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. fce.
- » Braudel, F. (1987). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, vol. 1. fce.
- » Carr, E. (2010). *¿Qué es la Historia?* Ariel.
- » Cronon, W. (1992). A place for stories: nature, history and narrative. *The Journal of American History*, 78(4), 1347-1376.
- » Cruz Castillo, A. L. (2015). Bruno Latour y el estudio de lo social: construcción y actuación en red. *Revista Lebret*, 0(7), 63. <https://doi.org/10.15332/rl.v0i7.1519>
- » Giménez, G. (2007). *Redalyc. Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural*.
- » Latour, B. (2008). Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red. *Journal of Chemical Information and Modeling* (1a ed.). Manantial.
- » Leal León, C. (2005). Presentación del dossier sobre historia ambiental latinoamericana. *Historia Crítica*, 30, 5-11. <https://doi.org/10.7440/histcrit30.2005.00>
- » Leff, E. (2005). Vetas y vertientes de la historia ambiental latinoamericana: una nota metodológica y epistemológica. *Varia Historia*, 21(33), 17-31. <https://doi.org/10.1590/s0104-87752005000100002>
- » Linares, O. (2015). Las concepciones espaciales de Sigfried Giedion como teoría del proyecto. *Boletín Académico. Revista de Investigación y Arquitectura Contemporánea*, 5, 11-18. <https://doi.org/10.17979/bac.2015.5.0.1034>
- » Loredo Cansino, R., y Luiz Lara, F. (2018). *Arquitectura y explotación forzada. El Golfo de México, 1920-1970*. Colofón Ediciones Académicas.

- » Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. Siglo XXI Editores.
- » Mazurek, H. (2009). Espacio y territorio. Instrumentos metodológicos de investigación social. En O. E. Books (Ed.), *Espacio y territorio* (ird Éditio). <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.17798>
- » Mcneill, J. R. (2005). Naturaleza y cultura de la historia ambiental. *Nómad-as*, 12-25.
- » Palacio, G. (2001). En búsqueda de conceptos para una historiografía ambiental. *Naturaleza en disputa: ensayos de historia ambiental de Colombia 1850-1990*, 43-72.
- » Pillet Capdepón, F. (2004). *La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico*. 400.
- » Sauer, C. O. (2004). Introducción a la geografía histórica. *Polis Revista Latinoamericana*, 8. <https://doi.org/ISSN: 0718-6568>
- » Thiébaut, V. (2018). La configuración de un territorio cañero-azucarero en la primera mitad del siglo xx: la cuenca baja del río Papaloapan, estado de Veracruz, México. *Memorias, Revista Digital de Historia y Arqueología desde El Caribe Colombiano*, 34, 176-196. <https://doi.org/ISSN 1794-8886 177>
- » Urquijo Torres, P. S., y Barrera Bassols, N. (2009). Historia y paisaje. Explorando un concepto geográfico monista. *Andamios*, 5 (10), 227-252. <http://www.redalyc.org/pdf/628/62811391009.pdf>
- » Urquijo Torres, P., Vieyra, A., y Bocco, G. (2017). *Geografía e Historia Ambiental*. uam.
- » Vilá Valenti, J. (2008). El papel de la geografía en el mundo actual. *Lurralde: Investigación y Espacio*, 31, 293-307. <https://doi.org/ISSN 1697-3070>
- » Wobeser, G. Von. (2017). *Gisela von Wobeser La hacienda azucarera en la época colonial* (2^a ed.). UNAM-IIH, ISBN 970-32-1294-8.
- » Worster, D. (2008). *Transformaciones de la tierra* (9). Coscoroba ediciones.

Derechos de Autor © 2025 por Lorena Carina Broca Domínguez



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatario o lo recibe por el uso que hace de la obra.

***Modelos de gestión intercultural:
salud, educación, patrimonio,
comunicación y sectores productivos.***

Comunidades de aprendizaje en la preservación del patrimonio biocultural y la identidad territorial entre las y los mazame de San Miguel Canoa, Puebla

Emmanuel Reyes Pacheco²³

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c143>

Introducción

El siguiente trabajo aborda una propuesta de educación intercultural implementada en San Miguel Canoa, Puebla. A partir de comunidades de aprendizaje, estableciendo diálogos horizontales, reflexivos y participativos, desde junio de 2022 se desarrollaron talleres sobre patrimonio biocultural y oralidad, recorridos culturales y conversatorios. El objetivo del artículo es identificar las problemáticas, los significados y la clasificación del patrimonio de las y los mazames, entre los que destacan el maíz, la Matlalcueyatl y san Miguel Arcángel, que son la base de los bienes tangibles e intangibles del pueblo y de los que devienen diversas prácticas socioculturales socialmente significativas. Finalmente, se pretende generar una concientización de las problemáticas socioeconómicas, políticas y ambientales que afectan el patrimonio biocultural, como también en torno a la importancia de los elementos simbólicos que sustentan la identidad territorial de los pueblos y la necesidad de preservarlos y difundirlos.

El texto aborda una propuesta de educación intercultural implementada en el pueblo mazame de San Miguel Canoa, una de las 17 juntas auxiliares del municipio de Puebla. El mazame es uno de los pueblos nahuas de la zona norte; en su territorio se llevan a cabo prácticas socioculturales que dejan ver el sinccretismo entre la cultura mesoamericana y la católica española las cuales forman parte del patrimonio biocultural que sustenta la identidad territorial mazame. La propuesta principal incluye la puesta en marcha de comunidades de aprendizaje basadas en la implementación de diálogos horizontales, reflexivos, en vinculación con los colectivos Xahuantitlanero, El Lente del Pueblo y la parroquia de San Miguel Arcángel Canoa para impartir talleres y realizar recorridos con niños y jóvenes del Centro Escolar Coronel Raúl Velasco de Santiago

²³ Estudiante del doctorado en Desarrollo Rural, uam-Xochimilco, correo electrónico erp_astros@hotmail.com



y la población en general. La propuesta incluye la aplicación de múltiples estrategias educativas, a saber: juegos didácticos (lotería, memorama), taller de dibujo, teatro de sombras, mapas, ejercicios de identificación de problemáticas sociales, económicas, ambientales, identificación del patrimonio biocultural, talleres de fotografía, conversatorios y recorridos culturales. Estas actividades permitirán reflexionar y hacer conciencia sobre la preservación y difusión de los bienes patrimoniales, entre los que destacan como referentes simbólicos e identitarios el maíz, la Matlalcueyatl²⁴ y san Miguel Arcángel. La preservación y difusión de estos bienes posibilita la realización de diversas prácticas socioculturales que cohesionan a la comunidad.

A continuación, procedemos a presentar el desarrollo del enfoque teórico, la metodología y las herramientas implementadas en la investigación.

El enfoque sociocultural territorial: reflexionando sobre la educación intercultural como estrategia de preservación y difusión del patrimonio biocultural

El siguiente artículo trata sobre la implementación de comunidades de aprendizaje basadas en la educación intercultural con un enfoque sociocultural territorial. A partir de las mismas, se pretende generar estrategias de preservación y difusión del patrimonio biocultural del pueblo mazame de Canoa, como también identificar las problemáticas sociales, económicas y ambientales que afectan dichos bienes y mostrar su importancia sociocultural y la de sus significados, su clasificación en el territorio y la manera en que fortalecen su identidad.

El espacio social de estudio es San Miguel Canoa, un pueblo mazame²⁵ de origen nahua enclavado en el valle Puebla-Tlaxcala, en la Reserva Natural “La Malinche”. Su población asciende a 15 070 habitantes, según el inegi (2020). La mayoría de la población, 80%, es hablante del náhuatl; de hecho, su lengua, la agricultura de maíz, la Matlalcueyatl y el santo patrono san Miguel Arcángel son referentes de adscripción y pertenencia a Canoa y forman parte del reservorio y patrimonio cultural de la localidad.

24 Significa “mujer de las faldas azules”, como nombran las y los habitantes de Canoa al volcán Malinche. Se le considera un lugar sagrado, que contiene en su interior una biodiversidad de flora y fauna, además de albergar los diversos rituales y cosmovisiones asociados al ciclo agrícola del maíz.

25 Significa venado.

Las principales problemáticas detectadas en San Miguel Canoa son la deforestación del bosque, la contaminación de los suelos por el uso de fertilizantes químicos, la urbanización, el estigma social ocasionado por el linchamiento de trabajadores de la buap en 1968 y la drogadicción juvenil. Por otro lado, en el ámbito educativo, las escuelas públicas del pueblo carecen de comunidades de aprendizaje orientadas identificar las problemáticas socioambientales y sus posibles soluciones. El patrimonio biocultural de Canoa es la base fundamental de su identidad territorial. Sin embargo, no existe un modelo de aprendizaje comunitario que suponga el establecimiento de diálogos interculturales, horizontales y colaborativos que lleven a su identificación, clasificación, preservación y difusión. Esto nos llevó a desarrollar comunidades de aprendizaje en las que se construyera un espacio de confianza, de intercambio de conocimientos y de concientización.

Expuestos los elementos anteriores, se plantea la siguiente pregunta: “A partir de las comunidades de aprendizaje basadas en la educación intercultural ¿cuáles son los bienes bioculturales identificados en las comunidades de aprendizaje que conforman el núcleo duro de la cultura mazame?”

A partir de esta pregunta, proponemos el siguiente objetivo: desarrollar comunidades de aprendizaje con los colectivos que operan en la localidad para identificar los bienes que integran el patrimonio biocultural y conforman el núcleo duro de la cultura mazame, además de fomentar estrategias socioculturales que favorezcan su preservación, difusión y significación.

Entendemos las comunidades de aprendizaje como mecanismos de preservación y difusión de la cultura de Canoa. En este sentido, nos apoyaremos en la implementación de talleres sobre patrimonio biocultural, oralidad y en recorridos culturales, haciendo uso de herramientas como la interpretación del patrimonio biocultural para revelar los significados de los bienes de la comunidad, procurando despertar en ella el deseo de salvaguardarlos.

Harlar de patrimonio no sólo implica referirnos a los bienes inmuebles que llevan implícita una carga artística e histórica, sino también considerar los referentes simbólicos culturalmente significativos que sustentan la identidad territorial de los pueblos. En el caso del municipio de Puebla, el patrimonio se

concentra en el Centro Histórico, que fue considerado Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO en 1987. Sin embargo, a pesar de la importancia del Centro Histórico de Puebla, con sus edificaciones y prácticas socioculturales, pensamos que se debería dar relevancia al patrimonio biocultural de las juntas auxiliares en las que reside población indígena, como Canoa. Esta junta auxiliar posee una diversidad de bienes bioculturales que sustentan la identidad territorial mazame y son parte fundamental del patrimonio biocultural del municipio, al tiempo que constituyen una oferta ecoturística relevante que atrae la constante visita de turismo regional, estatal, nacional e internacional, que acude al bosque y a escalar la montaña.

Es importante señalar que a nivel internacional, nacional, estatal y municipal existen ciertos marcos jurídicos que permean la preservación y difusión del patrimonio, por ejemplo, el artículo 2 de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Éste establece una clasificación del patrimonio cultural inmaterial: a) tradiciones y expresiones orales; b) artes del espectáculo; c) usos sociales, rituales y actos festivos; d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo y e) técnicas artesanales tradicionales. Asimismo, se establecen medidas para la salvaguardia, encaminadas a la documentación, identificación, investigación, protección, valoración, transmisión y enseñanza, que permitan la revalorización del patrimonio cultural inmaterial.

En el ámbito nacional, esto se alinea con el artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece el acceso a la cultura y a los derechos culturales. En el caso del estado de Puebla existe una ley de cultura que regula las acciones de las autoridades del estado y municipales para garantizar la preservación, promoción, difusión y recreación de la cultura en sus manifestaciones artísticas, artesanales, costumbres y tradiciones populares. Finalmente, en el Plan Municipal de Desarrollo de Puebla (2021-2024) esto se vincula con el eje dos: desarrollo humano, al programa 7: reactivación de la vida artística y cultural de la ciudad de Puebla, que tiene como objetivo fomentar la participación de la población en eventos culturales mediante el acceso y la inclusión de diversas manifestaciones que propicien el reconocimiento de la diversidad cultural y patrimonial.

Sin embargo, a nivel comunitario y dentro de las escuelas no se desarrollan comunidades de aprendizaje que aborden el patrimonio biocultural ni sus significados, como tampoco las problemáticas que lo aquejan. Por ello, en conjunto con los colectivos con que trabajamos, consideramos implementar comunidades de aprendizaje con un enfoque sociocultural territorial, mediante la realización de talleres centrados en una educación intercultural, horizontal y empática y dirigidos a detonar conciencia sobre la importancia del patrimonio biocultural. El pueblo mazame concentra un reservorio biocultural compuesto por la Matlalcueyatl, variedades de maíces nativos, cosmovisión, lengua náhuatl y prácticas socioculturales que cohesionan la identidad territorial. Ante las problemáticas planteadas, se busca difundir que San Miguel Canoa es más que un acontecimiento trágico²⁶ marcado por la historia, para que se lo reconozca como una comunidad en la que existe un conglomerado de prácticas histórico-culturales, bienes naturales y significados.

A continuación, presento los referentes teóricos que sustentan la propuesta. El enfoque con el que se pretende abordar el tema de las comunidades de aprendizaje para la preservación y difusión del patrimonio biocultural y la identidad territorial de Canoa es el *sociocultural territorial*. En este sentido, se establecerá una reflexión integral con el pueblo, en especial con los colectivos, vinculándolos con las dimensiones ambiental, cultural, socioeconómica, política e histórica en las que se encuentran insertos. Con ello se busca el involucramiento con diversos actores sociales, para fomentar la conciencia en torno a la preservación y difusión de la cultura.

Uno de los conceptos claves es el de interculturalidad:

La interculturalidad implica entonces una actitud dialógica, abierta y de respeto mutuo en un proceso de construcción de una realidad sociocultural y política innovadora y permanente, en el sentido de la permanencia de las identidades de los sujetos en relación social y la innovación por la transformación de las relaciones de poder en relaciones de equidad y simetría entre ambas culturas impulsadas por los sujetos en interacción dialógica (Comboni y Juárez, 2014, p. 12).

²⁶ El acontecimiento del linchamiento de los trabajadores de la buap en 1968 sigue siendo un detonante de estigmatización para las y los mazames.



Nos parece importante señalar que, para la propuesta de comunidades de aprendizaje, la interculturalidad implica referentes dialógicos, horizontales y de apoyo mutuo, considerándose que aporta al entendimiento de una realidad sociocultural y política, con base en el intercambio de conocimientos relacionados con el reconocimiento de las problemáticas sociales que afectan la preservación y difusión del patrimonio biocultural, su identificación y la comprensión de sus significados, ya que el fin común es generar custodios del patrimonio que difundan y preserven los vínculos emocionales que sustentan la identidad.

A partir de la reflexión anterior podemos establecer la articulación entre educación y patrimonio con base en el enfoque sociocultural territorial mediante un proceso intercultural. Por ello, retomo la siguiente cita:

La educación patrimonial, entendida como un proceso educativo permanente, sistemático, multidisciplinar y multidireccional, es un ámbito clave para una gestión institucional, social y sostenible del patrimonio cultural. Esto, en la medida que facilita los procesos de activación, interpretación, valoración, conservación, salvaguardia y difusión del patrimonio cultural, tanto en contextos educativos formales como no formales. En este sentido, constituye una herramienta clave para la gestión integral del patrimonio, ya que contribuye a la construcción de identidades culturales, a la pertenencia social y territorial de las personas y comunidades como sujetos de derecho; promoviendo el reconocimiento de las memorias, tradiciones, saberes y resignificaciones; así como el respeto a la diversidad y el vínculo con el entorno (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio del Gobierno de Chile, 2021, p. 3).

En la anterior cita nos parece fundamental entender la educación patrimonial como un proceso educativo en el que permean modelos sistemáticos, multidisciplinares y multidireccionales. En éstos, el patrimonio biocultural es base esencial del reconocimiento de la identidad, por derecho establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al que tienen acceso las y los mazames por sus formas de organización y cosmovisiones comunitarias. Es importante entender la educación como una herramienta dialógica, intercultural y horizontal en la que todos participan para salvaguardar el patrimonio y sus significados, así como su vínculo con el entorno, lo que refleja

una identidad territorial en múltiples escalas, que incluyen desde el hogar, la sección, la escuela, la iglesia, hasta lo que representa la Matlalcueyatl en su diversidad biológica y sociocultural.

Desde la educación intercultural, es preciso elaborar una visión horizontal y dialógica sobre la valoración y significación del patrimonio biocultural para las y los actores sociales, como también sobre las herramientas de identificación que permiten, primero, delimitar los referentes identitarios del territorio, los cuales cobran sentido a partir de la significación que se les otorgue y de las estrategias de preservación y difusión que los colectivos ponen en marcha para continuar con sus tradiciones y costumbres.

Para el caso de Canoa, construimos una tríada conceptual retomando los conceptos de educación intercultural, patrimonio biocultural e identidad territorial, referentes fundamentales para reflexionar sobre la importancia de las prácticas y dinámicas socioculturales que permean la pertenencia a un territorio. En su significación, éstas representan la cohesión comunitaria, así como la búsqueda de alternativas para salvaguardar, preservar y difundir el núcleo duro de las culturas indígenas, mediante un diálogo horizontal, crítico, propositivo y comunitario. En Canoa, lo que denominamos tríada mazame, Matlalcueyatl-maíz-san Miguel Arcángel, constituye el núcleo duro de su cultura. De esta tríada se desprenden diversas manifestaciones socioculturales que sustentan su identidad territorial y su deseo de preservar y difundir su patrimonio biocultural.

En el marco del patrimonio biocultural, Eckart Boege propone una reflexión sobre el término, señalando que es una estrategia de resistencia territorial que implica una intensa participación política, económica y sociocultural a nivel comunitario. También enfatiza la correlación entre el diálogo, la colaboración y una crítica del intervencionismo que ignora a quienes habitan los territorios indígenas:

Con el concepto de patrimonio biocultural no se trata de “patrimonializar” desde el exterior un legado biocultural para ser enajenado por terceros; se trata de un bien común no privatizable como herramienta de defensa de las diversidades culturales y biológicas. Se trata de un proceso de reconocer por parte de la población local y regional el valor de su custodio histórico y que puede desencadenar procesos de una mo-

dernidad alternativa, *creativa y autorreflexiva* con un fuerte ingrediente de colonial (Boege, 2018, p. 57).

El término patrimonio biocultural se entrelaza con el territorio, la identidad y la educación intercultural, pues sintetiza el sentido de adscripción, reconociendo los ejes simbólicos que sustentan la pertenencia y son fundamentales para incentivar la participación comunitaria del pueblo.

Para reflexionar sobre el vínculo entre patrimonio biocultural y educación intercultural, es importante analizar y reconocer a las y los actores como estratégicos, en constante participación, con una relación estrecha con el territorio y arraigo en él. Para el caso de San Miguel Canoa, el vínculo simbólico e histórico con el territorio se sustenta en la tríada mencionada, conformada por elementos que conectan los distintos niveles del territorio al entrelazar la biodiversidad, la cultura y la identidad.

Autores como Eckart Boege (2008, 2018) y Rafael Ortega (2003) sugieren reflexionar sobre el patrimonio desde diversas dimensiones —política, ambiental, económica, social y cultural— de los pueblos indígenas que sostienen una relación simbólica con la naturaleza y su territorio. Los autores recalcan la importancia del vínculo indisociable entre naturaleza y cultura, que da lugar a prácticas socioculturales, cosmovisiones, saberes y conocimientos que se aplican en la vida cotidiana y permiten la reafirmación identitaria en un territorio en común. La tríada se representa el núcleo duro del patrimonio mazame: la Matlalcueyatl, el ente femenino que provee el agua, la tierra, la madera, la flora y la fauna; el maíz, un objeto ritual, económico, político y pieza clave de la cultura alimentaria, y san Miguel Arcángel, el santo patrono, corazón del pueblo, que provee seguridad, bienestar y lluvias para los cultivos.

El patrimonio biocultural es una herencia de los pueblos indígenas que sustenta la identidad territorial del pueblo; es la incentivación de su origen histórico, de sus procesos de significación y de la resistencia que supone la defensa del *patrimonio biocultural* para su transmisión a las futuras generaciones: “El concepto de patrimonio biocultural puede también servir a las comunidades o territorios indígenas para construir la defensa territorial y concebir *planes de vida* propios y alternativos a las tendencias dominantes” (Boege, 2021, p. 40).

La propuesta de Boege nos parece interesante, pues define el patrimonio biocultural como una estrategia para construir en colectivo los mecanismos de defensa del territorio, así como las formas de apropiación y difusión, desde la perspectiva de quienes lo habitan, reafirmando una identidad territorial sustentada en la cosmovisión y las prácticas socioculturales.

La relación entre patrimonio biocultural y territorio requiere un punto de anclaje simbólico, como la identidad. Gilberto Giménez propone diversos elementos para entender el concepto, con un enfoque asociado a las representaciones y la cultura.

Esta teoría se encuentra desigualmente elaborada en las distintas ciencias sociales, pero de modo general gira en torno a la idea de una distintividad cualitativa socialmente situada y basada en tres criterios básicos: una red de pertenencias sociales (identidad de rol o de pertenencia), un sistema de atributos distintivos (identidad “caracteriológica”) y la narrativa de una biografía incanjeable (“identidad íntima” o identidad biográfica) o de una memoria colectiva. Así concebida, la identidad tiene un carácter no sólo descriptivo, sino explicativo, y ha revelado sus virtudes heurísticas contribuyendo a revitalizar diferentes campos de estudios (Giménez, 1997, p. 9).

Gilberto Giménez (1997, p. 9) sugiere tres elementos para reflexionar sobre la identidad: 1) la identidad como memoria colectiva; 2) la identidad como red de pertenencia, y 3) la identidad como atributos distintivos. En el caso del primero, reconocemos la memoria colectiva como la representación de un conjunto de distinciones emocionales que se asocian a una pertenencia sociohistórica socialmente significativa y vinculativa, compartida por los miembros de los colectivos para mantener vigentes los códigos y prácticas culturales esenciales que permiten la cohesión social del pueblo, los cuales van reforzando la memoria colectiva. Respecto al segundo elemento consideramos medular la idea de la identidad como red de pertenencia, caracterizada por la subjetividad, que es el lado simbólico de la cultura, en el que se entrelazan redes comunitarias de pertenencia que dan cuenta de la unión a partir de la cosmovisión y las prácticas socioculturales desarrolladas. Finalmente, los atributos distintivos refieren a las particularidades del grupo social que lo diferencian de otros, entre las que

pueden destacarse las creencias religiosas, la sección o el barrio, los colectivos a los que pertenecen y el papel que juegan a nivel comunitario en Canoa.

En San Miguel Canoa reflexionamos a partir de la propuesta de María Ana Portal (1991), quien plantea la identidad en territorios en transición entre lo rural y lo urbano, mediante una propuesta en la que el eje simbólico se asocia a la pertenencia socioterritorial: “las prácticas simbólicas de la identidad más que como rasgos descriptivos inmóviles, como elementos relativos a una red de relaciones sociales en movimiento” (Portal, 1991, p. 4). La reflexión de la autora es medular para el pueblo mazame, ya que el territorio se reconoce como un escenario que condensa las prácticas y organizaciones tradicionales de lo rural con dinámicas socioeconómicas diversas en las que se entrelaza el fuerte arraigo cultural del pueblo nahua y se establecen estrategias socioculturales de preservación y difusión del patrimonio biocultural al establecer relaciones con actores externos a la comunidad.

Para anclar los conceptos de identidad y territorio, retomamos el planteo de María Ana Portal y Lucía Álvarez, quienes proponen el término de pueblo urbano, asociado a los conceptos de identidad y territorio:

Se concibe al pueblo urbano como “territorios históricamente construidos y apropiados con relación a procesos urbanos específicos, lo que les otorga formas particulares de entender, ordenar y significar los tiempos y espacios sociales. Esto condujo a considerar y proponer la utilidad de *pueblos urbanos*, definidos éstos no a partir de rasgos inamovibles, sino de procesos identitarios en construcción continua, en movimiento, que se insertan en los procesos de la ciudad. Es desde la identidad como se define el concepto de pueblo urbano (Portal y Álvarez, 2011, pp. 19-20).

Las autoras reflexionan sobre cuatro factores fundamentales para comprender San Miguel Canoa: 1) entender la idea de territorios culturales histórica y socialmente construidos por las poblaciones; 2) la forma de entender las particularidades, las significaciones de dos elementos esenciales en los territorios culturales, esto es, los tiempos y los espacios sociales; 3) la forma en que las y los actores sociales están insertos en un constante ir y venir en la reproducción de su identidad, es decir, se encuentra un proceso de construcción asociado a

los campos sociales de pertenencia y a las redes sociales que teje; y 4) interrelacionamiento con los grandes centros urbanos, con los que establecen redes comerciales, de inserción económica, política, social y cultural.

En cuanto al primer aspecto, es posible reconocer una serie de procesos históricos construidos social y culturalmente por las y los mazames.²⁷ Entre ellos destaca la fundación de San Miguel Canoa y su vinculación con su pasado mesoamericano y la presencia de la religión católica, identificándose ciertas prácticas propias que remiten a ambos elementos, por ejemplo, la relación de los santos con la montaña y el maíz. Estos elementos permiten analizar la identidad territorial como inmersa en un proceso dinámico, que se reafirma a partir de las prácticas socioculturales y de la cosmovisión. Por ejemplo, los componentes de la tríada mazame les permiten mantener vigentes sus propias prácticas comunitarias.

El segundo aspecto tiene que ver con la capacidad de los diversos colectivos para dar un significado comunitario a su territorio y a sus diferentes bienes culturales, en los cuales se condensa la pertenencia comunitaria, la expresión de referentes emocionales que definen sus prácticas culturales y su cosmovisión, lo que genera la necesidad de preservarlos y difundirlos. El tercer aspecto nos permite reconocer la identidad como un elemento en constante construcción; ésta inicia en el núcleo familiar de pertenencia y continúa en la sección, los colectivos, los clubes, la escuela y el sistema de creencias profesado. Finalmente, el cuarto aspecto, aplicado a San Miguel Canoa, hace posible observar un crecimiento urbano considerable, en el que coexisten actividades tradicionales, como la agricultura, la venta de productos maderables y la ganadería, con una diversidad de prácticas económicas.

Expuestos los referentes teóricos, a continuación, presento la metodología utilizada en la investigación.

²⁷ Significa venado, es el animal totémico con el que se nombra a las y los habitantes de San Miguel Canoa por su cercanía con la montaña.

Metodología

Para la investigación, se implementaron diversas actividades culturales en comunidades de aprendizaje. Las mismas se enfocaron en la identificación, la preservación y la difusión del patrimonio biocultural de Canoa e incluyeron la elaboración de un mapa biocultural, un taller de dibujo, el juego de la lotería patrimonial y recorridos culturales. Las comunidades de aprendizaje se basaron en la investigación acción participativa, que supone una desobjetivación de las y los actores sociales a partir de la construcción del conocimiento de manera horizontal, dialogando, observando y participando en las dinámicas propias de la investigación. La finalidad era producir una serie de estrategias que hicieran posible identificar las problemáticas que aquejan al patrimonio biocultural de las poblaciones, como también diseñar acciones orientadas a su conservación, difusión y significado. Esto posibilita la reflexión en torno a la importancia del patrimonio biocultural como pieza clave de la cosmovisión y la identidad territorial mazame, reconociendo en el maíz, la Matlalcueyatl y san Miguel Arcángel los símbolos predominantes, a partir de los cuales se produce la cohesión social del pueblo.

Concebimos la investigación acción participativa (iap) como una metodología que promueve el reconocimiento de problemáticas sociales y el diseño de las líneas de acción a seguir a partir de la reflexión crítica, dialógica, horizontal y empática. Es decir, incentiva el involucramiento del gestor cultural con la comunidad, desarrollando conjuntamente con ésta estrategias para la salvaguardia y difusión del patrimonio biocultural.

Para dar cuenta de la importancia de la iap, retomo la propuesta de Carlos Cortez (2014) sobre “comunidad de aprendizaje y acción”, elemento clave para la investigación-acción colaborativa que se busca desarrollar en conjunto con el colectivo. Consideramos que, para el caso de las estrategias de resistencia dirigidas a la preservación y difusión cultural del patrimonio, es necesario que el proceso de vinculación se construya en un espacio de confianza y dialógico, en el que se generen ciclos de identificación de las problemáticas sociales, económicas, políticas y ambientales experimentadas por el pueblo mazame. Asimismo, son necesarios procesos de acción y reflexión que coadyuven al entendimiento de las resistencias campesinas para la preservación de los maíces

nativos, como también la formulación de estrategias que contribuyan a difundir sus usos culturales.

Entender la investigación como un recurso nos permitió generar estrategias de resistencia dirigidas a transformar dichas problemáticas, que posibilitaran la reflexión, el análisis y la acción. Es decir, se buscaba que las y los actores tuvieran un mejor posicionamiento de acción para proponer y ejecutar alternativas que aporten a la preservación y difusión y a sus diversos usos culturales, económicos y políticos. En el marco de la investigación también identificamos elementos de adscripción y pertenencia que sustentan la identidad comunitaria y dan lugar a movilizaciones, estrategias o alternativas para conservarlas y difundirlas.

Las actividades que se desarrollaron fueron las siguientes:

1. *Taller de patrimonio biocultural y oralidad:* en colaboración con los colectivos Xahuantitlanero y El Lente del Pueblo se llevaron a cabo: un taller de mapa biocultural en el Centro Escolar Coronel Raúl Velasco de Santiago, en el que participaron 10 jóvenes de bachillerato; dos talleres de dibujo patrimonial, uno con 30 niños de primaria de la misma institución educativa y otro en la plaza principal de San Miguel Canoa, en el que participaron 20 adultos. Finalmente, se realizó el juego de la lotería patrimonial en dos ocasiones; una de ellas involucró a niños de primaria que participaron en grupos de 12 estudiantes por juego, en un total de 15 juegos en los que intervinieron 180 niños; la otra tuvo lugar en la feria del Hongo Silvestre y contó con la participación de 25 personas entre adultos, jóvenes y niños.
2. *Recorridos culturales:* los mismos se realizaron con la colaboración de los colectivos Xahuantitlanero y El Lente del Pueblo, así como de la parroquia de San Miguel Arcángel Canoa. La finalidad de estos era reconocer, preservar y difundir los elementos identitarios y de la tradición oral, para hacer conciencia sobre la importancia de preservar el patrimonio biocultural del pueblo, el maíz. Se realizaron cinco recorridos socioculturales: 1) en la Matlalcueyatl; 2) en el ejido y pequeña propiedad de Canoa destinado a prácticas de siembra de

maíz; 3) en las tierras de San Miguelito²⁸ para la pixca del maíz; 4) en la procesión del 29 de septiembre en honor a san Miguel, y 5) por los murales ubicados en el centro del pueblo. En los recorridos participaron jóvenes y adultos en grupos de 10 actores sociales; los mismos fueron convocados desde las redes sociales de El Lente del Pueblo, mediante publicaciones en Facebook.

El taller de mapa biocultural tuvo una duración de tres horas, que se dividieron de la siguiente manera: 1) reflexión sobre el mapa biocultural como estrategia sociocultural para la preservación y difusión del patrimonio biocultural y de la identidad territorial (30 minutos); 2) reflexión sobre la importancia de reconocer la cosmovisión y los significados de los bienes bioculturales que se presentaron en el mapa (30 minutos); 3) realización de un ejercicio fotográfico con cámara profesional y con celulares que permitió identificar la fotografía como un medio de difusión del patrimonio biocultural (30 minutos); 4) realización de un conversatorio sobre los significados del patrimonio biocultural, cuyo objetivo era reflexionar sobre dichos significados, haciéndolo en una comunidad de aprendizaje (30 minutos); 5) elaboración del mapa biocultural y del cuadro de significados (30 minutos); y 6) presentación del mapa biocultural (30 minutos).

El taller de dibujo tuvo una duración de dos horas y se dividió de la siguiente manera: 1) 20 minutos reflexión sobre la importancia de identificar, preservar y difundir el patrimonio biocultural del pueblo; 2) 30 minutos en comunidad de aprendizaje para compartir percepciones sobre los bienes patrimoniales con los que más se identifican; 3) 40 minutos dedicados a realizar dibujos de los bienes patrimoniales que eligieron; y 4) 20 minutos dedicados a la presentación de los dibujos y la explicación de los mismos.

En el caso de la lotería patrimonial, se presentó un juego didáctico que muestra diversas imágenes del patrimonio biocultural de Canoa. En ellas destacan el maíz, la Matlalcueyatl, san Miguel Arcángel, el temazcal, el xochitelpoch, el agua, el jagüey, la parroquia, la tortilla, los tamales, el pulque, entre otras imágenes. Al mostrar el dibujo, el bien es nombrado en náhuatl, al tiempo que

²⁸ La parroquia del pueblo invita a los fieles católicos a participar activamente en las labores de la iglesia, a asistir a la fiesta de la pixca para recolectar el maíz de las tierras de San Miguelito, mismo que sirve para sufragar los gastos inherentes al mantenimiento del templo.

se menciona su relevancia para el pueblo y la importancia de preservarlo. Cada juego tuvo una duración aproximada de 20 minutos.

Los recorridos socioculturales tuvieron una duración de cuatro horas aproximadamente y se dividieron de la siguiente manera: 1) presentación del mapa biocultural del recorrido; 2) explicación de la historia y el significado del bien patrimonial, realizada por los colectivos; 3) identificación de las problemáticas que aquejan al bien patrimonial; y 4) comunidad de aprendizaje para reflexionar sobre la preservación y difusión de los bienes patrimoniales.

Expuesta la metodología de investigación, a continuación, reflexionaremos sobre los hallazgos encontrados en la investigación.

Comunidades de aprendizaje sobre la preservación y difusión del patrimonio biocultural de San Miguel Canoa

La investigación involucró 10 comunidades de aprendizaje, a saber: cinco recorridos socioculturales (véanse imágenes 1, 2, 3 y 4) y cinco talleres de patrimonio biocultural (véanse imágenes 5, 6, 7 y 8). Se llevaron a cabo talleres de dibujo, loterías patrimoniales y la creación de un mapa biocultural con fotografías.

En el caso de los talleres y los recorridos, primero se implementó una comunidad de aprendizaje, en la que se realizó la identificación de los referentes simbólico-culturales que integran el patrimonio biocultural. El mapa, la fotografía y el dibujo son esenciales para reconocer los elementos de pertenencia que sustentan la identidad territorial de Canoa; por ello se solicitó tanto a niños como a adultos que dibujaran lo que para ellos representa su identidad como mazames. Posteriormente, la atención se centró en los significados y el valor cultural comunitario que representan para el pueblo, para luego clasificarlos, identificar sus problemáticas y la importancia de conservarlos y difundirlos.

En el mapa biocultural se recopilaron diversas prácticas socioculturales, monumentos, artesanías, danzas, fiestas, cerros y montañas. Los tres elementos claves, en los que se concentra la identidad territorial de Canoa son

la Matlalcueyatl, el maíz y san Miguel Arcángel. Para fines de la preservación y difusión del patrimonio biocultural, proponemos denominarlos en su conjunto como *tríada mazame*, ya que los tres elementos se encuentran íntimamente ligados a prácticas socioculturales, como rituales y fiestas. En su cosmovisión, la Matlalcueyatl es la madre proveedora del agua y los recursos naturales, el maíz es el alimento que circula y san Miguel Arcángel el corazón del pueblo, que atrae las lluvias que favorecen el maíz.

El mapa biocultural llevó a enfocar los recorridos socioculturales en el reconocimiento y el disfrute del territorio, mientras se caminaba, se observaban las problemáticas, se narraban significados e interpretaciones y se buscaban estrategias para la preservación del patrimonio. Mediante las comunidades de aprendizaje se buscó hacer conciencia en la población de la importancia de preservar y difundir lo que para ellos representa el núcleo duro de su cultura. Dicha estrategia educacional posibilitó la reflexión en colectivo, el reconocimiento de las fronteras territoriales y de los usos culturales.

Los elementos de adscripción y pertenencia del pueblo mazame representan lo que Alfredo López Austin (2001) denomina el núcleo duro de la cosmovisión. En el caso de Canoa, la tríada Matlalcueyatl-maíz-san Miguel Arcángel conjunta elementos culturales simbólicos que se encuentran articulados y son resistentes al cambio que provocan los efectos de la globalización y la economía mundial. El núcleo duro aglutina los referentes simbólicos que estructuran Canoa de forma sistémica. Como se acaba de mencionar, estos elementos son resistentes al cambio, pero no son inmunes a él; por eso, en tanto actores estratégicos, las y los canoenses generan modos de resistencia que buscan preservar y difundir su patrimonio biocultural, su cosmovisión y su identidad territorial. Como parte de las prácticas socioculturales, es posible observar una serie de transformaciones o adaptaciones cuya finalidad es preservar la relación indisoluble de la Matlalcueyatl-el maíz-san Miguel Arcángel. Estos bienes culturales fueron reproducidos y visibilizados en los dibujos, las fotografías y los recorridos culturales, lo que da cuenta de su importancia en la cosmovisión y el territorio que habitan quienes participaron en los talleres.

Siguiendo con la reflexión sobre la identidad y su relación con las representaciones sociales, retomo la siguiente cita de Lidia Girola:

Las representaciones sociales son formas de conocimiento de sentido común objetivadas que se encuentran estrechamente relacionadas con las prácticas cotidianas y la acción social. Las representaciones sociales son co-construidas entre los sujetos y grupos que comparten un momento histórico y un espacio cultural determinado, y cuyas prácticas recurrentes consolidan una determinada idea y valoración del objeto de representación (Girola, 2020, p. 110).

Considero importante recuperar la propuesta de Girola sobre representaciones sociales junto con la de Giménez (1999) sobre la identidad, para reflexionar acerca de la importancia del territorio y el patrimonio biocultural indígena que se sustenta en la tríada; en la vida cotidiana, en tanto forman parte del núcleo duro, los elementos de la tríada refuerzan los sistemas de adscripción y de pertenencia a determinado grupo social, así como las prácticas socioculturales, ligadas directa o indirectamente a la Matlalcueyatl, san Miguel Arcángel y el maíz, este último presente como objeto económico, de intercambio, como objeto ritual-cultural y parte fundamental del patrimonio biocultural.

En este sentido, consideramos a la tríada canoense como el complejo simbólico-cultural del pueblo mazame, porque representa los elementos centrales de la identidad de las y los campesinos. Un elemento clave para la interconexión de la tríada es la lengua náhuatl, presente en los rituales y en la vida cotidiana; la lengua es la principal forma que las y los actores sociales utilizan para comunicarse con el maíz y con la Matlalcueyatl, por ello es parte crucial del patrimonio biocultural de Canoa. La lengua náhuatl representa la resistencia cultural a los procesos de globalización, es parte del repertorio cultural, es un mecanismo de negociación político y económico, pero también pieza clave de la historia y la identidad de Canoa.

En las comunidades de aprendizaje, en las que se aplicó un enfoque de educación intercultural, se reflejó la diversidad del patrimonio biocultural de Canoa. En los juegos de lotería, por ejemplo, se narró la imagen en náhuatl, con la intención de preservar la lengua. Mediante el dibujo se buscó fomentar manifestaciones artísticas y con los conversatorios el diálogo sobre la importancia del patrimonio biocultural. Así, la Matlalcueyatl se identificó como un espacio sagrado en el que se realizan rituales agrícolas, como el escenario de

una gran biodiversidad de flora y fauna, y un lugar de esparcimiento para las y los mazames que la recorren. El maíz fue reconocido como un miembro más del pueblo, importante para la economía local y para el medio ambiente por su biodiversidad, como también a nivel cultural, pues forma parte de la cultura alimentaria, como objeto ritual y forma de concebir el mundo mazame.

En los talleres y conversatorios se identificaron los cuatro elementos que conforman la identidad territorial de Canoa: la Matlalcueyetl, el volcán de agua que custodia el pueblo; en la memoria colectiva se la conoce como la mujer de las faldas azules que provee de recursos naturales al pueblo: agua, madera, tierras fértiles para el maíz, las plantas, los animales y los seres míticos de la historia y oralidad del pueblo. En el volcán se llevan a cabo prácticas socioculturales que incluyen procesiones y rituales agrícolas religiosos, la práctica agrícola del maíz y la recolección de hongos, además de la producción del pulque. Aunado a ello, es el lugar de las cuevas del Pillo, las Mixcóatl, el lugar sagrado del que brota el agua de Huetziatl. El volcán es un lugar sagrado; a su alrededor se realizan danzas de petición de lluvias, rituales para el agua y el maíz, narración de historias sobre las cuevas, los seres míticos, pero también el bordado de blusas y las artesanías que aluden al patrimonio biocultural que provee la Matlalcueyatl.

El maíz representa el corazón del pueblo, el alimento principal; las semillas nativas ejemplifican las resistencias campesinas en la preservación del patrimonio biocultural. En su honor las y los mazames realizan dos eventos medulares a nivel comunitario, la Fiesta de la Siembra y la Pixca, festejos enfocados en el maíz, y la Feria del Pulque y el Maíz, en la que se realizan actividades que difunden la cultura alimentaria: tortillas, tamales, gorditas y quesadillas.

La lengua es una de las manifestaciones del patrimonio biocultural de Canoa, su transmisión y preservación son fundamentales para la identidad del pueblo. El papel desempeñado por las mujeres es crucial, pues ellas enseñan la lengua a sus hijos. En el pueblo, ésta se escucha en la vida cotidiana, en las fiestas religiosas y en los rituales agrícolas y religiosos llevados a cabo en las cuevas. San Miguel Arcángel es considerado el representante del pueblo; éste tiene emociones, se enoja, se ríe, se pone triste o feliz. Es el que solicita las lluvias para el maíz y el bienestar del pueblo.

En los talleres también reflexionamos sobre el territorio como un referente multiescala y multidimensional, en el que se expresan las dimensiones económica, ambiental, política, social, cultural, así como escalas que inician en el cuerpo, transitan por la casa, la sección, la iglesia, el campo y la Matlalcueyatl. Estos elementos se encuentran íntimamente relacionados y dependen uno del otro para entrelazar la vida comunitaria de las y los mazames. El territorio es un referente simbólico asociado a lo sociocultural y lo sociohistórico.

Asimismo, en los talleres se reflexionó sobre lo simbólico, que tiene que ver con el lado subjetivo de la cultura y permite diferenciar a un pueblo de otro, aludiendo a referentes de sentido significativos y compartidos por el pueblo, lo que los hace pieza clave de su identidad que es abordada desde un enfoque comunitario, donde la cosmovisión que entrelaza a la tríada mazame circula por los tres elementos principales. En San Miguel Canoa, Puebla la tríada es entrelazada por los rituales, la cosmovisión, el conocimiento campesino y los espacios sociales que componen el territorio, que incluyen el cuerpo, el hogar, la sección, la parroquia, el bosque y los campos agrícolas, así como los colectivos e instituciones tradicionales que operan cotidianamente y encuentran su clímax en eventos únicos y extraordinarios como las fiestas en las que participan activamente colectivos como El Lente del Pueblo, Xahuantitlanero, el Bosque San Francisco de Asís, las cuadrillas de huehues, como la Xochitelpoch y la Mazame, el colectivo Yolaltepetl y la Fiscalía de la Parroquia de San Miguel Arcángel Canoa.

La íntima relación entre los colectivos fortalece la identidad y el sentido de pertenencia. En los talleres se consideró que las fiestas son estrategias socioculturales de resistencia que refuerzan la identidad y la pertenencia comunitaria entre los colectivos y el pueblo. Los colectivos operan como estrategas que articulan la necesidad de preservar, difundir y concientizar al pueblo sobre su territorio y su patrimonio biocultural, realizando prácticas rituales, discursos, eventos, recorridos, talleres, fiestas y ferias en las que convergen los tres elementos para identificar el mosaico cultural que construye al territorio y la identidad. Como señala Rogelio Allende (2010), es importante indagar en la espiritualidad, la cosmogonía, la cultura y la ritualidad relativas a la milpa, fundamental para la subsistencia de las y los campesinos.

Para concluir, resumimos los resultados de los talleres en los siguientes puntos: 1) el patrimonio biocultural de San Miguel Canoa, Puebla es amplio y diverso, estando conformado por bienes bioculturales que resaltan en el marco de su cosmovisión y actos de ritualización y se condensan en el núcleo duro de la cultura mazame, compuesto por la Matlalcueyatl, el maíz y san Miguel Arcángel; de ellos deriva el resto de las prácticas socioculturales inherentes a la identidad territorial; 2) en la relación entre la Matlalcueyatl, el maíz y san Miguel Arcángel pueden identificarse la cosmovisión, el conocimiento campesino y las prácticas rituales, económicas y ambientales realizadas en el territorio, consideradas actos de resistencia y de fortalecimiento de la identidad; y 3) los resultados también muestran una serie de relaciones de poder que provocan conflictos entre quienes generan estrategias socioculturales y de resistencia, por ejemplo, para preservar el bosque de la Matlalcueyatl, y los que continúan desarrollando actividades como la venta de madera y carbón para su subsistencia.

Expuestos los significados del patrimonio biocultural, procedo a las conclusiones.

Discusión y conclusiones

1) A partir de las comunidades de aprendizaje se identificaron diversas problemáticas socioeconómicas y ambientales que afectan la preservación y difusión del patrimonio biocultural; entre ellas destacan el crecimiento urbano, los conflictos internos entre propietarios de las tierras del Parque Nacional “Malinche”, la deforestación, el poco interés de las y los jóvenes en la conservación de su patrimonio y la continuidad del imaginario colectivo creado por el linchamiento de los trabajadores de la buap en 1968.

2) La tríada Matlalcueyatl-maíz-san Miguel Arcángel representa el núcleo duro de la identidad territorial mazame, conformada por los elementos de mayor significación para el pueblo.

3) La educación intercultural con enfoque sociocultural territorial posibilitó el diálogo horizontal, empático, y el intercambio de conocimientos comunitarios, de sus significados y el diseño de posibles estrategias de preservación y difusión.

4) Como parte de la metodología implementada en la investigación, la lotería, el dibujo, el mapa biocultural, el teatro de sombras sirvieron como herramientas para entablar diálogos interculturales con infantes y adultos, mientras que los recorridos culturales y la fotografía fueron más apropiados para adolescentes y jóvenes.

5) La educación intercultural a partir de comunidades de aprendizaje fue clave para dialogar sobre tres elementos principales: el territorio, el patrimonio biocultural y la identidad, que se articulan con la finalidad de hacer conciencia para preservar, difundir y accionar mecanismos que evidencien la importancia de las pertenencias comunitarias y sus significados.

Figura 1. *Recorrido cultural en la Matlalcueyatl.*



Nota. Fotografía toma por Delfino P. Gachupín Pérez.

Figura 2. Recorrido cultural por los terrenos donde se cultiva el maíz.



Figura 3. Recorrido cultural. Mural sobre patrimonio biocultural.



Figura 4. Recorrido cultural: procesión del arcángel san Miguel



FIGURA 5. Dibujo sobre patrimonio biocultural.

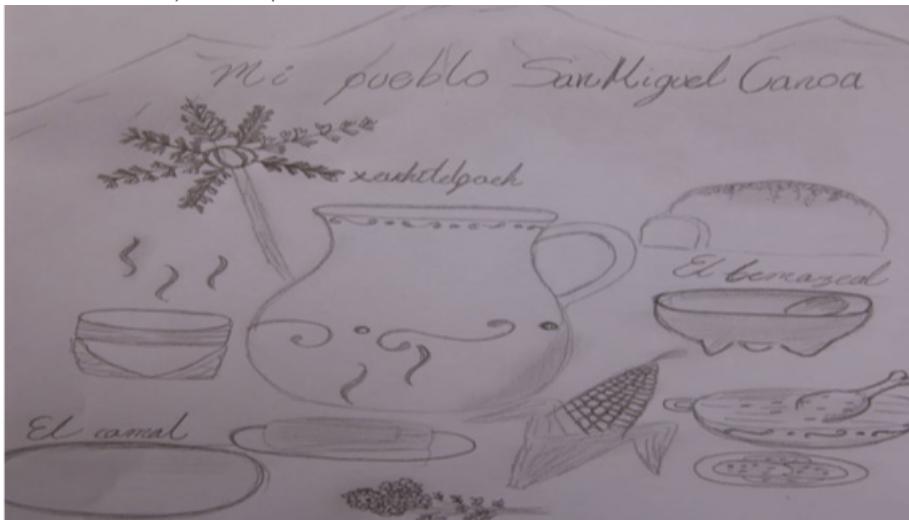


Figura 6. Taller de patrimonio biocultural: dibujo



Figura 7. Taller de patrimonio biocultural: lotería patrimonial en escuelas.



Figura 8. Taller de patrimonio biocultural: lotería patrimonial. Feria del Hongo Silvestre.



Referencias

- » Allende, R. (2010). *Nuestro saber masehual: la milpa de la comunidad de Petlacala, municipio de San Andrés Tenejapan, de la sierra de Zongolica, Veracruz (2008-2009)*. Tesis de maestría, uam Xochimilco.
- » Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas*, INAH / Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- » ____ (2018). Hacia una antropología ambiental para la apropiación social del patrimonio biocultural de los pueblos indígenas. En V. Toledo y J. Alarcón (Coords.), *Hacia una antropología ambiental para la apropiación social del patrimonio biocultural de los pueblos indígenas* (pp. 34-66). unam / Red para el Patrimonio Biocultural / CONACyT
- » ____ (2021). *Acerca del concepto de diversidad y patrimonio biocultural de los pueblos originarios y comunidad equiparable. Construyendo territorios de vida con autonomía y libre determinación*, Secretaría de Cultura /INAH / VIEP --BUAP.
- » Comboni, S., y Juárez, J. M. (2014). La interculturalidad como proceso o como proyecto. Un abordaje desde los procesos educativos. En I. de la Cruz, H. Santos y D. Cienfuegos (Coords.), *Interculturalidad, conocimiento y educación* (pp. 10-34). sepg / Dgei / El Colegio de Guerrero / UPN.
- » Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural [https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts_-_2018_version-SP.pdf] (Consultado el 22 de julio de 2023).
- » Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>] (Consultada el 18 de julio de 2023).
- » Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla [https://www.congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3572&Itemid=1] (Consultada el 18 de julio de 2023).
- » Cortez, C. (2014) *Investigación y acción social* (1a. ed.). uam. [<https://casa-delibrosabiertos.uam.mx/gpd-investigacion-y-accion-social.html>] (Consultado el 25 de agosto de 2023).

- » Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts_-_2018_version-SP.pdf (Consultado el 22 de julio de 2023).
- » Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En Valenzuela Arce y José Manuel (Coords.), *Decadencia y auge de las identidades*, El Colegio de la Frontera Norte / Plaza y Valdés.
- » ____ (1999). Territorio, cultura e identidades, la región socio-cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* Época II, V(9), 25-57.
- » Girola, L. (2020). Imaginarios y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n23/n23_a09.pdf] (consultado el 06 de abril de 2023).
- » inegi (2020) *Censo de Población y Vivienda*. [<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>] (Consultado el 20 de febrero de 2023).
- » López, A. (2001). El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana. En J. Broda y F. Báez Jorge, *Cosmovisión, ritualidad e identidad de los pueblos indígenas de México* (pp. 47-66). Conaculta / Fce.
- » Ministerio de las Cultura, las Artes y el Patrimonio del Gobierno de Chile (2021). [https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/08/20210729_educacion-patrimonial.-miradas-y-trayectorias_vf.pdf] (Consultada el 30 de agosto de 2023).
- » Ortega, R. (2003). La diversidad del maíz en México. En G. Esteva y C. Marie-Ill (Coords.), *Sin maíz no hay país* (pp. 123-153). Conaculta / Dirección General de Culturas Populares / Museo de Culturas Populares.
- » Plan Municipal de Desarrollo de Puebla [https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/Municipales2021/Puebla_PMD_2021-2024.pdf] (Consultado el 18 de julio de 2023).
- » Portal, M. A. (1991). La identidad como objeto de estudio de la antropología". *Alteridades*, 1,(2), 3-5, uam-Unidad Iztapalapa.

» Portal, M. A., y Álvarez L. (Coords.) (2011). Pueblos urbanos: entorno conceptual y ruta metodológica. En *Pueblos urbanos, identidad, ciudadanía y territorio en la Ciudad de México* (pp. 1-25). unam-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades / Miguel Ángel Porrúa.

Derechos de Autor © 2025 por Emmanuel Reyes Pacheco



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatte o lo recibe por el uso que hace de la obra.

Políticas para interculturalizar la Educación Superior en Ecuador

Freddy Enrique Simbaña Pillajo29

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c144>

Introducción

El presente estudio etnográfico, realizado entre 2020 y 2022, profundiza en la implementación y los efectos de la Ley Orgánica de Educación Superior (loes) en el contexto ecuatoriano. A partir de la participación en conversatorios, encuentros y reuniones con actores clave, como académicos indígenas y autoridades universitarias, se busca comprender cómo se han transformado los niveles de organización, identidad colectiva y tejido social dentro de las instituciones de educación superior (IES).

Nuestro objetivo central es analizar los procesos de interculturalización en la educación superior ecuatoriana, indagando la forma en que se han abordado los desafíos y oportunidades planteados por la LOES en términos de prácticas pedagógicas, gestión institucional y construcción de conocimiento. Al explorar las características, potencialidades, contradicciones y subjetividades presentes en este proceso, buscamos contribuir a un debate más profundo sobre las formas de construir una educación superior más inclusiva y equitativa en el Ecuador.

Problemática, contexto y antecedentes

El encuentro entre Europa y América, lejos de ser un simple intercambio cultural, desencadenó un proceso de dominación y subordinación que se sustentó en la construcción de una jerarquía racial y cultural (Dussel, 2000; Hall, 2013). La imposición de una visión eurocéntrica, caracterizada por la lógica binaria y la diferencia colonial, permitió justificar la explotación de los recursos naturales y la imposición de un modelo de desarrollo incompatible con las cosmovisiones indígenas. A lo largo de la historia, esta lógica binaria se ha reproducido y transformado, adaptándose a contextos sociales y políticos cambiantes (Segato, 2011). Sin embargo, sus efectos persisten en la actualidad,

29 Doctor en antropología social y cultural. Docente e investigador. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Quito, Ecuador. freddy.simbaña@uaw.edu.ec <https://orcid.org/0000-0002-3682-2271>

manifestándose en el sistema de educación superior de Ecuador. Este trabajo se propone analizar cómo esta herencia colonial ha moldeado las relaciones interculturales en el contexto educativo y el modo en que se pueden construir alternativas decoloniales que permitan superar las desigualdades y promover la justicia social.

Metodología

La presente investigación, de carácter etnográfico, se desarrolló entre 2020 y 2022, con el objetivo de analizar la situación de la interculturalidad en las instituciones de educación superior ecuatorianas. Para ello, se realizaron diversas actividades de campo, como reuniones, conversatorios, entrevistas y grupos focales, con la participación de académicos y representantes indígenas. Además, se consideraron las demandas planteadas durante el diálogo entre el gobierno, el movimiento indígena y las organizaciones sociales en 2022.

La recopilación de datos se complementó con una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la interculturalidad en la educación superior y con el análisis de datos estadísticos sobre los pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios del país provenientes del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (inec, 2024).

Demografía y cobertura de la educación pública

La diversidad cultural del Ecuador, marcada por la presencia de 14 naciones y 18 pueblos indígenas, es una de sus mayores riquezas. Sin embargo, esta diversidad convive con desafíos persistentes, como la desigualdad educativa que afecta de manera desproporcionada a las comunidades indígenas.

Ecuador, un país reconocido por su rica diversidad cultural, enfrenta un desafío que perdura: la desigualdad educativa que afecta de manera desproporcionada a sus pueblos indígenas. A pesar de ser descendientes de los primeros pobladores del territorio, los indígenas ecuatorianos tienen un acceso limitado a la educación superior, lo que limita sus oportunidades de desarrollo y perpetúa las brechas sociales.



Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), el Ecuador cuenta con una población de 16 938 86 habitantes, donde las mujeres representan 51.3% y los hombres 48.7%. Esta ligera mayoría femenina revela una interesante dinámica demográfica en el país.

Según datos del INEC (2024), sólo 3% de los indígenas mayores de 24 años ha obtenido un título universitario, en comparación con el resto de la población. Esta disparidad, arraigada en factores históricos, sociales y económicos, tiene profundas implicaciones para la equidad y el desarrollo del país.

La cuestión intercultural

Hablar de interculturalidad, es hablar de un proceso que reconoce la diversidad y las diferencias entre seres humanos. Cada persona se comporta según la cultura a la que pertenece y depende de los valores de la sociedad en la que se relaciona. La interculturalidad abarca aceptación, reconocimiento, valoración, aprendizaje, respeto, interacciones, interrelaciones, interactuaciones, interdecisiones y diálogos permanentes e inmanentes entre culturas diferentes “[...] la interculturalidad sólo es real cuando la utopía de una sociedad libre, plural, tolerante y respetuosa de la diferencia, se empieza a construir [...], pues en un mismo territorio conviven culturas múltiples, con identidades propias y diferenciadas, las mismas que constituyen su riqueza” (Saltos, 2019, págs. 65-66).

La diversidad de cosmovisiones, opciones, concepciones y prácticas de vida, permite ampliar la visión con base en diferentes formas de vivir según la edad, la etnia, el género, la religión, la opción sexual, la ideología o la posición política. La interculturalidad comprende el desarrollo de procesos de toma de decisiones conjuntas en igualdad de condiciones. Su finalidad es la promoción y la práctica de la equidad, el respeto, la comprensión, la aceptación mutua y la creación de sinergias para el establecimiento de sociedades inclusivas, no discriminatorias y libres de racismo. Estos principios inciden en el diálogo de saberes y hacedores entre pueblos con identidad cultural, propiciando el proceso, el uso y el análisis desde lenguas y lenguajes propios. Su aplicación redonda en el fortalecimiento y la revitalización de sabidurías, saberes, conocimientos y prácticas inherentes a la visión integral de cada pueblo. La interculturalidad es concebida como un proceso permanente de construcción, establecimiento y

fortalecimiento de espacios de diálogo, comunicación e interacción horizontal de doble vía, entre personas, comunidades y pueblos de diferentes culturas (ruicay, 2018, pág. 11).

En el caso de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), la interculturalidad implica reconocer y valorar la sabiduría, los conocimientos y prácticas de las diferentes culturas indígenas, así como su contribución a la sociedad ecuatoriana en su conjunto (no sólo dirigida al movimiento indígena, sino a la sociedad en general). Además, busca superar la marginación, la discriminación y la exclusión histórica que han enfrentado las culturas indígenas a lo largo del tiempo para, en cambio, promover la construcción de un tejido social más inclusivo y equitativo.

La interculturalidad supone respetar las diferencias y la diversidad. Fomenta la interacción entre culturas y pueblos de forma equitativa, de manera que ningún grupo cultural está por encima del otro. Reconoce los aportes de cada cultura para la convivencia armónica, legitimando las diversas cosmovisiones y prácticas culturales necesarias para un desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la interculturalidad se convierte en la gran reflexión que media entre las extrañas provenientes del encuentro entre culturas, en un instrumento que permite orientar el encuentro entre éstas en situaciones de migraciones endógenas e internacionales y que realiza una mediación en contextos más políticos, como el de las autonomías en territorios nacionales (Carbonell, 2019), dos grandes escenarios en los cuales se despliegan una serie de aspectos a ser comprendidos desde sus respectivas raíces hacia el diálogo intercultural y ciudadano y que requieren ser traducidos en el ejercicio de los derechos fundamentales.

Si tiene algún sentido la categoría de interculturalidad es abarcando la sociedad en su conjunto: no es exclusivamente “asunto de o para migrantes”, “de o para indígenas”, “de o para minorías”, sean estas alóctonas o autóctonas. Una cosa es asumirla superficialmente y otra llevar esa idea totalizadora a sus últimas consecuencias. Esta ampliación de la categoría de interculturalidad se produce en paralelo con su universalización; el interculturalismo puede y debe concebirse como válido y útil con relación a distintos tipos de sociedades, a las unidades supranacionales y al conjunto de la humanidad. Esto no es evidente

ni fácil, ni está exento de debate intelectual y conflicto ideológico (Giménez, 1986, pág. 2).

Partiendo de este entendimiento y desde su carácter universal, la interculturalidad guarda estrecha relación con el derecho de todos y todas a ser reconocidos/as y aceptados/as desde las particularidades que los conforman: la diversidad aparece entonces como elemento de toda sociedad y atañe a todos los seres humanos, tomando en cuenta, además, que la cultura es la suma cotidiana de acciones que realizamos a partir de la convivencia gregaria, de los códigos sociales, mediados también por las diferencias individuales. Como dice Tubino (2005): “la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen empiezan a ocupar un lugar central en la agenda política de las naciones” (p. 3).

Constitución de la República del Ecuador y la educación superior

La Constitución establece las bases del sistema educativo nacional e incluye en varios artículos principios, derechos y deberes relacionados con el principio de la interculturalidad en el sistema de educación superior, como se detalla a continuación:

Tabla 1. *Articulado sobre el principio de interculturalidad en la Constitución del Ecuador*

Artículo 1	Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, caracterizado por ser social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. El poder reside en el pueblo, ejercido a través de los órganos públicos y mecanismos de participación directa. Los recursos naturales no renovables son patrimonio inalienable del Estado.
------------	--

Artículo 16	Todas las personas, en forma individual o colectiva, tienen derecho a: 1. Una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos.
Artículo 26	La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.
Artículo 27	La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.
Artículo 29	El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

Artículo 57	<p>Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos: 14. Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas.</p>
Artículo 387	<p>2. Promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al sumak kawsay.</p> <p>4. Garantizar la libertad de creación e investigación en el marco del respeto a la ética, la naturaleza, el ambiente, y el rescate de los conocimientos ancestrales.</p>

Nota: Asamblea Nacional Constituyente (2008).

Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)

Es el principal marco legal que regula las instituciones de educación superior en Ecuador, definiendo los principios, derechos, deberes y funciones del sistema de educación superior.

Tabla 2. Articulado sobre el principio de interculturalidad en la Ley Orgánica de Educación Superior

Artículo 2	La Ley Orgánica de Educación Superior (loes) define los principios y garantiza el derecho a una educación superior de calidad, promoviendo la excelencia, interculturalidad, acceso universal, permanencia, movilidad, egreso sin discriminación y gratuidad en el ámbito público hasta el tercer nivel.
Artículo 3	La educación superior de carácter humanista, intercultural y científica es un derecho y un bien público social que debe responder al interés público y no a intereses individuales o corporativos, conforme a la Constitución.
Artículo 5, h	Los estudiantes tienen el derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que promueva la equidad de género, la justicia y la paz.
Artículo 8, g	La educación superior debe fortalecer el Estado constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.
Artículo 8, k	Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe superior, con criterios de calidad y respeto a la diversidad cultural.
Artículo 9	La educación superior es indispensable para la construcción del derecho al buen vivir, en un marco de interculturalidad, respeto a la diversidad y convivencia armónica con la naturaleza.
Artículo 12	El Sistema de Educación Superior se rige por principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en un marco de diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica y tecnológica global. Además, se basa en universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación, con criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación.

Artículo 13, I.	Promover y fortalecer el desarrollo de lenguas, culturas y saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad.
Artículo 86	Las instituciones de educación superior mantendrán una unidad administrativa de bienestar que promoverá los derechos de la comunidad académica y desarrollará procesos de orientación vocacional y profesional, además de facilitar créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, ofreciendo servicios asistenciales según las normativas de cada institución. Una de sus atribuciones es promover la convivencia intercultural.
Disposición general décima séptima	Las Instituciones de Educación Superior Intercultural tendrán un carácter comunitario en su modelo de gestión, cuyas características y alcances serán especificados en el reglamento de la ley.

Nota. Consejo de Educación Superior (2024).

La Constitución de Ecuador de 2008 estableció un marco legal sólido para la construcción de una sociedad intercultural. La educación, como eje fundamental de este proceso, se orienta hacia el desarrollo de capacidades individuales y colectivas, reconociendo la diversidad del país. El *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas* (2019) refuerza esta visión, al enfatizar la importancia de la pertinencia, el reconocimiento de la diversidad y el diálogo de saberes en la gestión académica. Sin embargo, la implementación efectiva de estos principios en las instituciones educativas sigue siendo un desafío que requiere una constante reflexión y acción.

Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Superior

Este documento alimenta la presente guía a partir de la aplicación de la LOES, incluyendo aspectos operativos y administrativos específicos de las instituciones de educación superior.

Tabla 3. Articulado sobre el principio de interculturalidad en el Reglamento de la LOES

Artículo 2	Políticas de interculturalidad: las instituciones de educación superior deben implementar políticas institucionales y estrategias pedagógicas específicas y transversales en su oferta académica. Éstas deben promover y fortalecer el sistema de educación intercultural mediante el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.
Artículo 25	Carácter comunitario de las instituciones de educación interculturales. El modelo de gestión de estas instituciones se regirá por principios comunitarios como horizontalidad, reciprocidad, complementariedad, integralidad, solidaridad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y diálogo de saberes. Para desarrollar este modelo, se constituirá un órgano de carácter consultivo con representación de pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios. La integración, atribuciones y responsabilidades de este órgano serán determinadas en los estatutos de cada institución. El Consejo de Educación Superior emitirá un reglamento específico para reconocer las trayectorias, conocimientos y experiencia de los representantes de estos pueblos y nacionalidades. Esto incluye su integración en el órgano colegiado superior y su acceso a la carrera y escalafón del personal académico en las instituciones de educación superior interculturales

Nota: Consejo de Educación Superior (2023).

Éstos constituyen los principales documentos que conforman el marco regulatorio nacional e internacional, cuya ejecución asegura el funcionamiento, la calidad y la equidad del sistema de educación superior en el Ecuador y marca el sustento normativo de la propuesta intercultural de esta guía técnica de transversalización de indicadores interculturales en el Sistema de Educación Superior ecuatoriano.

Avance y desafío de la educación intercultural

En América Latina, la educación intercultural emerge como una estrategia esencial para humanizar las sociedades y construir un horizonte civilizatorio que respete todas las diversidades. La región, caracterizada por una rica diversidad étnica y cultural, ha enfrentado históricamente problemas de exclusión y discriminación. La educación intercultural, que promueve el diálogo y el respeto entre diferentes culturas, se presenta como una solución viable para estos problemas.

En el Ecuador, la educación intercultural tiene un significado especial, debido a la presencia de numerosas nacionalidades indígenas y de comunidades afrodescendientes. La integración de la interculturalidad en el sistema educativo ecuatoriano busca no sólo preservar las culturas y lenguas indígenas, sino también promover la convivencia armoniosa y equitativa de todos los grupos sociales. La instauración de programas de educación intercultural bilingüe y la participación de las comunidades en la gestión educativa son pasos significativos hacia la creación de una sociedad más inclusiva y respetuosa de las diversidades humanas.

El país viene implementando diversas normativas y lineamientos para mejorar la calidad de la educación, con un énfasis particular en la interculturalidad. La Constitución ecuatoriana y la Ley Orgánica de Educación Superior establecen marcos legales que garantizan una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural. Estas políticas incluyen la capacitación de docentes en competencias interculturales, la implementación de currículos que reflejan la riqueza cultural del país y la creación de espacios educativos que promuevan el respeto y la valorización de todas las culturas y realidades de los pueblos. Para Muñoz Landázuri (2017) educar interculturalmente significa construir una realidad común basada en el diálogo y el respeto mutuo, en la que todos somos partícipes en la construcción del conocimiento y en la que se promueve una transformación social hacia una sociedad más justa e inclusiva (pág. 9).

En conclusión, el enfoque intercultural del Modelo de Evaluación del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior 2019 (CACES, 2019) representa un avance significativo hacia una educación superior más justa y equitativa en Ecuador. Sin embargo, su implementación efectiva requiere del compromiso sostenido de todas las partes involucradas.

Diálogo entre gobierno, movimiento indígena y organizaciones sociales

En los últimos años se han producido varios levantamientos y protestas o paros nacionales impulsados por los movimientos sociales liderados por la CONAIE, particularmente en octubre de 2019 y, recientemente, en junio de 2022. En las protestas de junio de 2022, los movimientos sociales reclamaban varias acciones que mejoraran las condiciones de vida de la población indígena, que ha sido afectada por las políticas públicas, la crisis resultante de la pandemia y las medidas económicas. Durante las tres semanas de protestas fracasaron varias iniciativas de acercamiento entre el gobierno y los movimientos sociales, hasta que la Conferencia Episcopal Ecuatoriana (CEE) emergió como un interlocutor reconocido frente a las dos partes en conflicto y actuó como mediador de un proceso de negociación y diálogo.

Para dicho proceso de diálogo se definieron 10 temas que serían tratados en la negociación; los mismos fueron abordados por el gobierno y el movimiento indígena con la mediación de la CEE durante 90 días a partir del convenio de paz para llegar a acuerdos en estas mesas. La CEE solicitó la facilitación y relatoría de estas mesas, de sus diálogos y resultados a un grupo de universidades, lideradas por la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE) y su director.

Históricamente, los levantamientos indígenas han dado lugar a modalidades de diálogo con los gobiernos. A lo largo de tres décadas, todos los presidentes han enfrentado este tipo de protestas y la mayoría optó por sentarse a dialogar. Con algunas variaciones, después de todas las jornadas de protesta del movimiento indígena (y de otros movimientos) se ha establecido una dinámica de diálogo con las autoridades, muchas veces en presencia de terceras partes, por ejemplo, entidades internacionales, Iglesia, ong u otros.

Tras el gran levantamiento de 1990, el gobierno y el movimiento indígena entraron a dialogar por primera vez y a negociar las demandas planteadas. A partir del levantamiento de 1990, el movimiento indígena dio muestras de que se representaba a sí mismo. Los antiguos mediadores, tales como el Partido Comunista, la Iglesia católica o los protestantes que estuvieron presentes hasta más o menos la década de los setenta representando a los indígenas, en el



levantamiento del noventa están ausentes de todo protagonismo, dejando el protagonismo al movimiento indígena. Éste al momento del acontecimiento del 90 ha ganado ya un espacio de poder como grupo real de presión en la esfera de la lucha política.

Los intereses principales de los gobiernos han sido superar los conflictos vehementes, los enfrentamientos violentos y llegar a un tipo de arreglo entre las partes, sin demostrar la capacidad (y la voluntad) de resolver las problemáticas de fondo de las democracias. La fragmentación y heterogeneidad de los movimientos sociales latinoamericanos se ha acentuado en la última década, conformando un mosaico de luchas en las que convergen intereses sindicales, campesinos, indígenas, de género, ambientales y de otros grupos. Esta diversidad, a su vez, se entrelaza con los crecientes niveles de polarización política, producto de las profundas desigualdades y las promesas incumplidas por los modelos neoliberales. Semejante situación plantea importantes desafíos para la construcción de sociedades más justas y equitativas en la región.

Desde esta perspectiva, la necesidad de diálogo se relaciona con la urgencia de terminar una crisis violenta y superar la violencia y el racismo, expresados no sólo en enfrentamientos en las calles, sino también en las declaraciones, en los medios de comunicación y las redes sociales. En ese sentido, los diálogos son mecanismos que permiten canalizar y procesar diferencias. Uno de los obstáculos para que el diálogo así entendido realmente funcione es la falta de encuentros reales en mundos cada vez más distanciados: por un lado, el mundo de pueblos y nacionalidades indígenas, de la realidad de la ruralidad, de la vida campesina y marginada y de los sectores sociales más excluidos; por el otro, el mundo de las élites urbanas, con un supuesto alto profesionalismo técnico, que en la mayoría de los casos representan a la burocracia estatal a nivel directivo.

El desafío de construir un diálogo intercultural genuino en contextos de conflicto cultural supone superar las profundas divisiones que se generan a partir de la percepción de incompatibilidades en valores, creencias y prácticas. Esto implica propiciar un proceso de transformación social que va más allá de la simple comunicación y requiere un enfoque integral que aborde las causas profundas de los conflictos y promueva el reconocimiento mutuo y la construcción de confianza entre diferentes grupos culturales.

Los diálogos que han tenido lugar en el Ecuador como consecuencia de conflictos violentos tienen características de diálogos interculturales, al mismo tiempo, que reflejan la exclusión social, mostrando que entre las partes existe una desigualdad histórica. Uno de los objetivos de los diálogos interculturales es desarrollar una comprensión más profunda de diversas perspectivas y prácticas, con el propósito de aumentar la participación, la libertad y la capacidad de tomar decisiones, de fomentar la igualdad y mejorar los procesos creativos.

En ese sentido, también se debe considerar la relevancia que tiene el diálogo al interior de las organizaciones indígenas con sus bases territoriales como mecanismos de toma de decisiones y construcción de consensos. De esta forma, y según declaraciones de la CONAIE, las 10 demandas del levantamiento de junio de 2022 han sido consultadas y discutidas con las comunidades indígenas a lo largo de más de un año y han sido presentadas al gobierno del presidente Lasso desde el inicio de su administración, sin que pudiera llegar a un acuerdo o consenso al respecto. Considerando las experiencias y las conceptualizaciones de los procesos de diálogo que han tenido lugar durante las últimas décadas en el Ecuador, se puede afirmar que el problema central consiste en que las partes protagonistas de los conflictos sociales e interculturales no han podido encontrar formas adecuadas de gestionarlos ni de evitar que éstos se conviertan en crisis, es decir, abordando las violencias y aprovechando para transformar las relaciones tensas entre las partes de manera de lograr una convivencia democrática, incluyente e intercultural. Hasta el momento, los diferentes diálogos, producto de crisis violentas, no han tenido una gobernanza sólida, transparente y democrática, con credibilidad y tangibles, para constituirse en una herramienta eficiente, confiable y aceptada para las partes.

Aplicabilidad de la interculturalidad en la educación superior

La red Yanantin es una comunidad académica diversa y dinámica que reúne a docentes e investigadores de 14 universidades ecuatorianas para promover la investigación, la capacitación y la publicación sobre las culturas, las ciencias y los saberes ancestrales de los pueblos del Ecuador. A través de este trabajo colaborativo, se busca fortalecer la identidad cultural, fomentar el diálogo intercultural y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En un momento de crisis política y resistencia, durante el Paro Nacional³⁰, Yanantin envió a la CONAIE el documento “Propuesta de indicadores para la medición de la implementación de la interculturalidad y diversidad en las instituciones de educación superior del Ecuador”, que señalaba 17 indicadores (Simbaña, 2023, pág. 12) como insumo para la Mesa Técnica Educación Superior; la misma sirvió de base para orientar el debate sobre la educación superior y reformular el Sistema de Evaluación de la Educación Superior, incorporando indicadores y parámetros de interculturalización en la Evaluación y Categorización por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES)³¹.

A partir de lo señalado, en septiembre de 2023 el Consejo de Educación Superior (CES) realizó un monitoreo de las Instituciones de Educación Superior con base en la denominada: “Encuesta para la medición de la implementación de la interculturalidad y diversidad en las instituciones del Sistema de Educación Superior del Ecuador / 2023”, encuesta desarrollada por la Red de saberes y conocimientos ancestrales de las instituciones de educación superior (Simbaña, 2023).

La mesa “Diálogo entre gobierno, movimiento indígena y organizaciones sociales (junio-octubre 2022)” fue un evento histórico en Ecuador. Su importancia radica en la oportunidad que brindó para abordar de manera directa y abierta las demandas de los pueblos indígenas y de las organizaciones sociales, generando un espacio de diálogo y negociación crucial para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La demanda de acceso, cobertura y pertinencia de la educación superior para los pueblos y nacionalidades estuvo situada en la demanda N° 3. Este marco facilitó la comprensión de las causas profundas, los actores involucrados y las posibles soluciones, lo que permitió diseñar estrategias más efectivas para abordar el problema.

30 Las manifestaciones de 2022 en Ecuador, también conocidas como Paro Nacional, fueron una ola de movilizaciones a nivel nacional; las mismas se realizaron entre el 13 y el 30 de junio de ese año, siendo convocadas por varias organizaciones sociales, principalmente por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), para manifestar su oposición a las políticas y programas neoliberales del gobierno de Guillermo Lasso.

31 Organismo público que tiene la responsabilidad de regular, planificar y coordinar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador.

Tabla 4. *Políticas para interculturalizar el Sistema de Educación Superior*

	Problemática	Demanda
DEMANDA 3		Interculturalizar el Sistema de Educación Superior
	<p>El paradigma actual de la educación superior no responde a las necesidades y problemáticas y a la diversidad epistemológica, presentes en el territorio nacional.</p>	<p>12. Reformular el Sistema de Evaluación de la Educación Superior, incorporando indicadores y parámetros de interculturalización en la Evaluación y Categorización que se realizará el año 2025, por el CACES. Se proponen mínimamente los siguientes indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al menos 21% de las investigaciones desarrolladas por las instituciones de educación superior sea sobre los idiomas, axiologías, ciencias, saberes, conocimientos, tecnologías, pedagogías y epistemologías de los pueblos y nacionalidades indígenas, pueblo afroecuatoriano y pueblo montubio. • Al menos 21% de carreras y/o programas sobre ciencias, saberes, conocimientos, tecnologías, pedagogías y epistemologías de los pueblos y nacionalidades indígenas, pueblo afroecuatoriano y pueblo montubio. • Al menos 21% de las publicaciones científicas y de la literatura técnica en lenguas originarias. • Al menos 21% de las mallas curriculares de los programas-carreras que incluyan materias sobre ciencias, saberes, conocimientos, tecnologías, pedagogías y epistemologías de los pueblos y nacionalidades. • Al menos 21% de las carreras o materias se enseñan en uno de los idiomas originales. • Al menos 21% de las tesis de grado sean realizadas en los territorios de pueblos y nacionalidades indígenas, pueblo afroecuatoriano y pueblo montubio.

Nota. Tabla elabora a partir de Cárdenas, Poce y Sampértigui (2023).

El instrumento citado se remitió a los rectores/ras, de sesenta y dos (62) Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP) y ciento noventa y un (191) Institutos Superiores Técnicos Tecnológicos Pedagógicos de Artes y Conservatorios Superiores (ISTTCS), remitiéndose vía el sistema de gestión documental Quipux, a un total de doscientas cincuenta y tres (253) instituciones de educación superior del país (Consejo de Educación Superior, 2023). Algunos de los resultados obtenidos, tomando en cuenta las preguntas 15 y 17, se citan a continuación:

Pregunta 15. Del total de ciento treinta (130) instituciones de educación superior que remitieron la contestación del cuestionario de encuesta sobre si la ies tiene asignaturas de posgrado específico y / o contenidos en asignaturas de posgrado sobre culturas, ciencias, conocimientos, saberes y tecnologías de los pueblos y nacionalidades, se obtuvo que 84 % que corresponden a ciento nueve (109) ies manifestaron que no cuentan con asignaturas de posgrado específicas; y 16% que corresponden a veinte y uno (21) ies, respondieron que sí.

Pregunta 17. Sobre la consulta realizada sobre si las ies cuentan o no con tesis de pregrado, posgrado, artículos, manuales, revistas o cualquier otro texto académico en kichwa, shuar u otra lengua ancestral, que se encuentren en el repositorio de la ies, desarrolladas por su comunidad universitaria, únicamente 7% de las UEP que representa nueve (9) Universidades y Escuelas Politécnicas y 5% que representa a seis (6) isstcs respondieron de manera afirmativa, por el contrario respondieron de manera negativa 73% que representan noventa y cinco (95) ISTTCS y 15% que son veinte (20) de UEP (Consejo de Educación Superior, 2023).

En este contexto de transformación, las crecientes expectativas sociales relacionadas con la universidad han sedimentado en la nueva noción de interculturalidad recogida por la loes de 2010, que históricamente es la concepción acorde con los derechos colectivos hasta el momento. Desde el enfoque de la interculturalidad y el diálogo de saberes no se trata de “folclorizar” los planes de grado y posgrado, sino, más bien, de establecer mecanismos epistemológicos y didácticos que permitan la verdadera incorporación de saberes ancestrales en todos los niveles de educación, incluso en los microcurrículos de las distintas asignaturas (Moncayo, 2024, pág. 85).

Si profundizamos un poco más allá del plano jurídico de los términos, la conjunción de la plurinacionalidad con el concepto de responsabilidad involucra la conexión con la categoría de la ética intercultural. Esto acarrea profundas consecuencias políticas sobre el modelo de universidad que se está proyectando. En primera instancia, la autonomía responsable, para que la universidad sea una esfera en la que opera el bien social con responsabilidad con la sociedad.

Conclusiones

La implementación de esta política pública, que abarca todo el sistema de educación superior, representa un hito en la construcción de una educación superior plurinacional e intercultural en Ecuador. A través de la participación de las organizaciones de los pueblos y las nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios, se establecerán parámetros e indicadores que garanticen la incorporación de saberes ancestrales, lenguas, tecnologías y epistemologías propias de estos pueblos en las mallas curriculares y proyectos de investigación.

El nuevo modelo de evaluación, a partir de 2025 y 2026, permitirá valorar el impacto positivo de la investigación y la vinculación con las comunidades, fortaleciendo el vínculo entre las ies y los pueblos y nacionalidades, y contribuyendo a reducir las desigualdades existentes. La incorporación de indicadores de interculturalidad y plurinacionalidad será clave para medir el avance hacia una educación superior más inclusiva y equitativa.

Referencias

- » Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Nacional Constituyente.
- » CACES. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. https://www.CACES.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf
- » Carbonell, Y. E. (2019). *Construcciones Pedagógicas Interculturales Bilingües en Contextos Escolarizados*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- » Cárdenas, Juan ; Ponce, Fernando ; Sempértegui, Fernando (Coordinadores). (2023). *Diálogo entre gobierno, movimiento indígena y organizaciones sociales*. Abya-Yala.
- » Consejo de Educación Superior. (2023). *Coordinación de monitoreo e información del Sistema e Educación Superior. Informe técnico de levantamiento de información relacionado con el principio de interculturalidad en las instituciones de educación superior del ecuador – i-cmi-dme-085-2023*. Technical report.
- » Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (págs. 24-33). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- » Giménez, C. (1986). *Interculturalismo*. <https://goo.gl/29FTyL>
- » Hall, S. (2013). Occidente y el resto: discurso y poder. En *Discurso y Poder* (págs. 49-112). Huancayo, Perú: Biblioteca Nacional del Perú.
- » inec. (2024). *Censo de población y vivienda 2019*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - Ecuador.
- » Moncayo, G. E. (2024). Tercera reforma de la universidad ecuatoriana a la luz de los cambios del mundo contemporáneo. En *Hacia dónde va la la educación superior: El caso de Ecuador* (págs. 59-96). Esquel.

- » Muñoz Landázuri, M. (2017). “Educación intercultural bilingüe: elaboración de indicadores para la evaluación y monitoreo”. *REVISTA ILLARI*(3), 8-16. <https://doi.org/http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/350>
- » ruiicay. (2018). *Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala*. <https://www.uraccan.edu.ni/sites/default/files/2020-09/CCRISAC%20>
- » Saltos, C. F. (2019). *Bases y estrategias de la gestión (de lo) cultural. Derechos culturales para el Buen Vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- » Segato, R. L. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En (. K. Bidaseca, & V. V. Laba., *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. (págs. 17-48). Ediciones Godot.
- » Simbaña, F. (2023). Interculturalización de la Educación Superior en Ecuador: experiencia de YANANTIN. *Revista InveCom*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.8317399>
- » Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, III(5), 83-96.

Derechos de Autor © 2025 por Freddy Enrique Simbaña Pillajo



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatario o lo recibe por el uso que hace de la obra.

El desencuentro de las variantes dialectales en los espacios áulicos de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla

María Elizabeth Sandoval Brunete³²

Luis Alberto García Guerrero³³

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c145>

Introducción

Los espacios áulicos interculturales son lugares en los que convergen estudiantes de distintos contextos, cuyas prácticas culturales, entre ellas, las variantes dialectales de distintas lenguas, llegan a causar desencuentros en la interlocución que establecen los hablantes. El objetivo de este capítulo es identificar las dificultades derivadas de la comunicación en las variantes dialectales en los espacios áulicos de la UIEP,³⁴ así como evidenciar el impacto que experimentan los hablantes frente a la preponderancia de alguna de ellas. Los testimonios de los colaboradores permiten reconocer dos lecturas: la primera enfatiza la tergiversación de los mensajes ocasionada por la variante dialectal, mientras la segunda tiene que ver con el uso del español como medio de interlocución entre hablantes de lenguas originarias. Es importante considerar la revalorización de las variantes dialectales para contribuir a la creación de un marco que guíe la transformación de la práctica de la interculturalidad en los espacios áulicos.

En la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) los espacios de convivencia intercultural son los lugares donde estudiantes provenientes de distintos contextos interactúan y comparten sus prácticas y formas culturales. Según Ávila (2022), algunos de estos espacios pueden desarrollarse dentro de las aulas, en los sitios de recreación, en la cafetería, entre otros lugares.

³² Licenciatura, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Estudiante, UIEP, elizabethsancoval22@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0002-8382-6934>

³³ Licenciatura, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Estudiante, UIEP, luisguerrero0204@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0001-9496-6273>

³⁴ La Universidad Intercultural del Estado de Puebla se encuentra en el municipio de Huehuetla, en la Sierra Norte del estado. La UIEP se destaca por sus programas académicos, diseñados para atender las necesidades de las comunidades originarias de la región. Algunas de las licenciaturas que ofrece son Enfermería, Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Ingeniería en Agronomía y Zootecnia e Ingeniería Civil Sustentable. En 2024, la universidad reportó una matrícula de 1,284 estudiantes, la mayor parte de los cuales se concentra en las carreras mencionadas.

En estos espacios, la interculturalidad implica llevar a cabo acciones dirigidas a valorar, reconocer y apreciar los valores culturales de las personas con las que se interactúa, exaltando las particularidades de cada grupo, favoreciendo la diversidad y promoviendo que sean parte de ellos y de la comunidad (Ávila, 2022).

En estos espacios se identifican varias dimensiones, que incluyen la diversidad lingüística, la identidad, la vestimenta y las tradiciones, que desempeñan un papel importante para poder comprenderlos. Estos elementos permiten la existencia de una diversidad cultural; las personas pueden interactuar, compartir, aprender sobre otras culturas y, en consecuencia, mejorar la comprensión y el respeto mutuo (Aguilar y Buraschi, 2012). Por razones de tiempo y espacio, en las siguientes líneas nos enfocaremos únicamente en la dificultad de comunicación que experimentan los estudiantes frente a la diversidad lingüística presente en los espacios áulicos interculturales de la UIEP.

Como bien se sabe, la lengua es una herramienta fundamental para la comunicación, el pensamiento y la conformación de la identidad; asimismo, funciona como un factor clave en la interacción entre personas provenientes de diferentes contextos socioculturales (Gómez, 2016). Como resultado de la existencia de estos entornos, existe una amplia diversidad lingüística, misma que refiere a la coexistencia de una multiplicidad de lenguas en un determinado espacio. Es por ello que la revalorización de las variantes lingüísticas sirve como marco para guiar la transformación de la práctica de la interculturalidad en los espacios áulicos (Deance y Vázquez, 2010).

Desarrollo

En la época contemporánea, con el objetivo de acrecentar el eje intercultural en el sistema educativo mexicano, se decidió desarrollar proyectos universitarios interculturales alrededor del país, que coadyuven a impulsar la educación y el desarrollo social de los pueblos originarios, como también iniciativas socioculturales y lingüísticas (Dietz y Cortés, 2019).

En esta tesis, se busca que la interculturalidad sea entendida desde los actores, pues son ellos los que, desde sus cotidianidades, viven los beneficios y los retos que ésta conlleva dentro de los espacios áulicos, además de ofrecer

una educación cultural pertinente para la diversidad de los pueblos originarios, que revalorice los saberes y conocimientos tradicionales estableciendo un auténtico diálogo de saberes. Es así que la implementación de las universidades interculturales es una respuesta a la deuda histórica que se tiene con los pueblos originarios en términos de la educación (Dietz, 2014).

En este sentido, los espacios áulicos interculturales tienen el compromiso de atender las necesidades que se derivan de la gran diversidad cultural, partiendo de la diversidad lingüística de los participantes, pues se busca que las instituciones propicien la convivencia y el enriquecimiento de las culturas y grupos sociales, contribuyendo a la construcción de una sociedad equitativa y justa, que inspire la reflexión y revalorice las formas de ser, pensar, sentir y actuar (Lucas y Cruz, 2018). De esta manera, se asimila que dicha convivencia y comunicación asertiva son prioritarias en este tipo de ambientes.

Empero, la realidad muchas veces no está asociada a lo que se dice. En este sentido, la comunidad universitaria experimenta problemas de comunicación provocados por la diversidad lingüística, como: la falta de diseño y ejecución de un modelo educativo elaborado por los hablantes de las lenguas originarias, la falta de materiales didácticos que permitan atender las diferentes variantes lingüísticas, la preponderancia de una variante estándar, la tergiversación de los mensajes producidos por una persona hablante de una lengua originaria cuando se los expresa a otro hablante de la misma lengua pero de una variante lingüística diferente.

La dificultad de comunicación experimentada por los estudiantes frente a la diversidad lingüística existente en los espacios áulicos interculturales de la UIEP es un problema que se ha identificado en el diálogo que se establece entre algunas personas de la comunidad universitaria, constatándose que los alumnos tienen la necesidad de utilizar el español para comunicarse a causa del desencuentro entre las variantes de su propia lengua.

Es importante identificar estos acontecimientos para tener un panorama más completo de lo que se interpreta en primera instancia sobre la diversidad lingüística presente en estos espacios. Asimismo, resulta relevante conocer desde la voz de los hablantes el impacto que provoca el hecho de que una va-

riante dialectal prepondere en su aula de clase, lo que hace que se vuelva una variante estándar, ya que a menudo da lugar a dificultades en la comunicación.

Tomando en cuenta lo anterior, se pretende que este trabajo evidencie dicha situación, para posibilitar la atención de este problema considerando el sentir de los hablantes dentro de los espacios áulicos. Es así que, más allá de ver a las variantes dialectales como un problema, se busca observarlas como una oportunidad de desarrollo.

Marco Teórico

Como se ha venido planteando, las universidades interculturales son instituciones públicas de educación superior que brindan una formación pertinente y de calidad a estudiantes de diversos orígenes culturales y lingüísticos, especialmente a aquellos pertenecientes a pueblos originarios de México. Surgieron a partir de la demanda de distintos actores que impulsaron iniciativas que buscaban el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios (Lloyd, 2019).

En este sentido, lo expuesto por Lloyd guía las prácticas interculturales desarrolladas en la UIEP, como el diálogo entre conocimientos tradicionales y universales, que promueve la participación comunitaria y la vinculación entre la institución y otros actores sociales para coadyuvar al desarrollo regional; así, contribuye a la práctica de la interculturalidad. Al ser una entidad con pertinencia cultural-social, se sustenta en los principios de interculturalidad, sustentabilidad, comunalidad y perspectiva de género. Su principal objetivo es formar profesionales, intelectuales e investigadores que contribuyan al desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los diferentes pueblos originarios de la Sierra Norte de Puebla, en un marco de equidad, respeto y cooperación (Loeza y Gibson, 2015).

Las universidades interculturales, como la UIEP, constituyen un avance significativo en la democratización de la educación superior en México. Al integrar conocimientos ancestrales de los pueblos originarios con saberes académicos, estas instituciones promueven una formación integral, que respeta la diversidad cultural y lingüística del país. Sin embargo, a pesar de estos logros, es fundamental que estas instituciones continúen innovando y adaptándose a las

necesidades cambiantes de las comunidades, a fin de consolidar su papel como agentes de transformación social y cultural.

Como propone Wences (2021), la interculturalidad crítica y la decolonialidad epistémica buscan superar la visión eurocéntrica de la interculturalidad que ha sido promovida tanto por los programas gubernamentales de educación como por los pensadores interculturales. En su lugar propone una interculturalidad que desafíe el logos occidental y promueva el diálogo simétrico y continuo entre diferentes culturas y lenguas.

En el caso de la UIEP, la propuesta de interculturalidad epistémica de Wences se lleva a cabo parcialmente en lo que tiene que ver con el impulso activo de procesos de intercambio realizados en la universidad, facilitando la construcción de espacios de encuentro entre seres y saberes. Sin embargo, es posible que la comunicación presente complicaciones causadas por los desencuentros entre las variantes lingüísticas, lo que puede llegar a hacer que no se concreten los procesos de intercambio.

Por ello es necesario ir más allá de una visión eurocéntrica de la interculturalidad, limitada a un intercambio superficial de costumbres y tradiciones. Se requiere una decolonialidad epistémica, que cuestione la hegemonía del pensamiento occidental y abra espacios para un diálogo que se encargue de reducir las asimetrías entre diferentes saberes y mundos de vida.

En el caso específico de la diversidad lingüística, las fuentes nos alertan sobre un problema / elemento fundamental: la influencia de una variante dialectal estándar, que prepondera sobre otras variantes. Esto reproduce la lógica de la colonialidad, que impone una lengua y una cultura como dominantes, mientras relega las demás a un estatus inferior.

En este sentido, la revalorización y el uso de las variantes dialectales se vuelven cruciales. No se trata de negar la importancia del español como lengua franca, que permite la comunicación entre diferentes culturas, sino de reconocer y respetar la riqueza y la complejidad de la diversidad lingüística, que se expresa en las diferentes variantes dialectales.

Los desencuentros entre las variantes dialectales presentes en la UIEP se relacionan con diversos factores, entre los que destacan la influencia del español estándar, la escasez de materiales didácticos en todas las variantes lingüísticas y la insuficiente formación de los docentes en la enseñanza de lenguas originales. A estos desafíos se suman las dinámicas sociales internas de la institución, en las que el prestigio asociado a ciertas variantes lingüísticas puede generar tensiones y dificultar la inclusión de todas las voces. Tales barreras lingüísticas no sólo obstaculizan la comunicación efectiva, sino que pueden limitar la preservación de la diversidad lingüística y cultural dentro de la universidad.

En esta óptica, en el *diccionario de lingüística y fonética* Crystal (2000) menciona que la lengua es un aspecto fundamental de la comunicación humana y su preservación es esencial para la comprensión y el respeto de otras culturas. En tanto una lengua es un sistema complejo de signos lingüísticos que utilizamos para comunicarnos, cada lengua posee su propia gramática, vocabulario, pronunciación y variantes dialectales, que no son más que variedades lingüísticas regionales o sociales que se diferencian de la lengua estándar en aspectos como la pronunciación, la gramática y el vocabulario.

Estos dialectos pueden ser utilizados en contextos informales y cotidianos por los hablantes de una comunidad lingüística determinada. Su existencia da lugar a la diversidad lingüística, un fenómeno cada vez más presente en el ámbito educativo, especialmente en instituciones que cuentan con una población estudiantil multilingüística, misma que puede dar lugar a una serie de desafíos en el aula, como la falta de comprensión entre estudiantes que hablan diferentes variantes dialectales (Olmos, 2016).

En consecuencia, la naturaleza dual de la diversidad lingüística en el aula constituye una fuente de desafíos y oportunidades. Ello enfatiza la importancia del papel desempeñado por el docente en la creación de ambientes inclusivos y en el uso de estrategias pedagógicas adecuadas y resalta la necesidad de contar con recursos didácticos apropiados y de evaluar las competencias lingüísticas de manera inclusiva. Finalmente, se propone una perspectiva positiva y proactiva hacia la diversidad lingüística, destacando su potencial para promover valores como la interculturalidad y el respeto mutuo.

La existencia de una variante estándar, esto es, una variable lingüística que es reconocida y aceptada por una comunidad de hablantes como la más prestigiosa, lleva a que sea utilizada en situaciones formales, por ejemplo, en la educación, los medios de comunicación y la literatura. Esta variedad lingüística es la que se enseña en las escuelas y se espera que los estudiantes la dominen para tener éxito en su vida académica y profesional (Crystal, 2000).

Las nociones de estándar y norma lingüística son construcciones sociales y políticas que han sido objeto de diversas interpretaciones a lo largo del tiempo. La definición de estos términos varía considerablemente según la perspectiva desde la que se aborde el tema. Esencialmente, tanto los estándares como las normas lingüísticas son resultado de decisiones políticas que buscan regular el uso de la lengua en una sociedad determinada. Su establecimiento implica la selección de una variante lingüística particular para usos oficiales, lo que conlleva la definición de términos, sintaxis y discurso.

La promoción de la diversidad lingüística en la UIEP es fundamental para garantizar una educación inclusiva y equitativa. El reconocimiento y la valoración de las variantes dialectales de los estudiantes fomentan una mayor participación y motivación en el aprendizaje. Además, contribuyen a la preservación de la diversidad cultural y lingüística del país. Sin embargo, es importante señalar que el reconocimiento de la diversidad lingüística no debe entenderse como un relativismo lingüístico, que niegue la importancia de la enseñanza de una lengua estándar. Más bien, supone encontrar un equilibrio entre la valoración de la diversidad y la adquisición de las competencias lingüísticas necesarias para participar plenamente en la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, surge la necesidad de atender la presencia de estas variantes dialectales. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) propuso nuevas categorías catalográficas para arrojar mejor luz sobre la diversidad de lenguas originarias existentes en México, identificando 11 familias lingüísticas, 68 lenguas originarias y 364 variantes dialectales. Sin embargo, en el trabajo de campo se observa que el desencuentro va más allá de identificar a qué variante dialectal pertenece el hablante; el abordaje de la problemática antes mencionado sólo prepondera cuando se realiza un análisis a nivel general; esto lleva a dejar de lado el impacto que produce el desencuentro de las

variantes lingüísticas, pues no existen indicadores propios de este nivel. Cabe mencionar que no se pretende deslegitimar estos estudios cuantitativos, ya que son guías esenciales de este documento.

En la misma línea, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece la necesidad de propiciar la educación integral en lenguas originarias, así como su enseñanza y lectoescritura, estableciendo programas educativos pluriculturales en todos los niveles, donde la acción educativa es el mecanismo que debe asegurar el uso y desarrollo de las lenguas originarias. Además, se plantea la importancia de incluir y fomentar los enfoques de la interculturalidad en las relaciones entre el Estado y la sociedad, conformada tanto por la población hablante de lenguas originarias como por la población hispanohablante.

A pesar de estos esfuerzos, en los espacios áulicos interculturales de la UIEP se presentan dificultades en la comunicación entre los estudiantes, lo que puede afectar su aprendizaje y su integración a la comunidad académica. En este contexto, se plantea la presente investigación sobre la dificultad de comunicación que experimentan los estudiantes frente a la diversidad lingüística existente en los espacios áulicos. Dicha investigación toma como base los testimonios de los colaboradores y los enfoques teóricos de los autores antes mencionados.

Metodología

La presente investigación emplea una metodología cualitativa, que fue desarrollada en las instalaciones de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla mediante la realización de tres entrevistas semiestructuradas. Según la propuesta de Díaz et al. (2013) y Baena (2017), es necesario tener un alto grado de sensibilidad tanto durante el curso de la entrevista como con el colaborador. Las entrevistas fueron grabadas contando con la autorización previa de los entrevistados. Es importante mencionar que, para la investigación, se determinó que la misma se realizara en colaboración con la población estudiantil, debido a que es la principal actora dentro de estos entornos y podría brindar una perspectiva a “ras del suelo” (véase tabla 1). De esta manera se buscó evidenciar la situación real en torno a los desencuentros entre variantes dialectales dentro de los espacios áulicos interculturales.

Tabla 1. *Estudiantes colaboradores*

Nombre	Edad	Licenciatura	Lugar de origen	Lengua originaria
Irais Rojas León	23	Lengua y Cultura	San Pedro Llano Grande, Tlaxiaco, Oaxaca	Mixteco
Guadalupe Yoliria Márquez López	21	Turismo Alternativo	San Miguel Tenango, Zacatlán, Puebla	Náhuatl
Manuel Salazar Santiago	21	Derecho con enfoque intercultural	Olintla, Puebla	Totonaco

Así, en colaboración con los estudiantes se construyó un diálogo dirigido a conocer las afectaciones en la comunicación entre personas hablantes de variantes dialectales distintas, mismo que se desarrolló con base en las siguientes preguntas:

- ¿Hablas alguna lengua originaria?
- Como hablante de una lengua originaria, ¿a qué dificultades de comunicación te has enfrentado dentro de tu salón de clase?
- ¿Qué dificultades identificas al momento de recibir un mensaje o de expresarte en español?
- ¿Con qué lengua te sientes más cómodo y en confianza al hablar?

Por razones éticas y morales, se solicitó a los colaboradores su autorización para mencionar sus nombres completos; se ha transscrito textualmente lo que compartieron en sus testimonios. Toda la información vertida en esta investigación, así como las interpretaciones hechas en el escrito, son responsabilidad única de los autores.

Discusión

Esta investigación se interesó en identificar la dificultad que experimentan los estudiantes frente a la diversidad lingüística existente en las aulas. Como se mencionó anteriormente, dada la naturaleza de la investigación se utilizó una metodología cualitativa. Los entrevistados pertenecen a las culturas ñuu savi, náhuatl y totonaca y, por ende, son hablantes de una lengua originaria; éstos llegaron a la universidad en busca de una oportunidad para continuar sus estudios. A continuación, se presentan los casos de los alumnos abordados, a fin de que se pueda tener más claro lo que se postuló anteriormente.

Irais Rojas León

Es una estudiante ñuu savi, hablante de la lengua mixteca; nació en el suroeste del estado de Oaxaca. Sin embargo, para continuar sus estudios arribó a la comunidad de Lipuntahuaca, Huehuetla, donde decidió estudiar la licenciatura de Lengua y Cultura. Ella menciona que, como estudiante, acude al español para poder comunicarse con sus compañeros y docentes.

Eh, bueno, principalmente porque en el salón de clases pues soy la única que habla mixteco. Eh, pues, la mayoría pues son hablantes del idioma náhuatl y el totonaco. Entonces pues no hay como tal con alguien con quien me pueda comunicar en esta misma lengua que es el mixteco (Irais, 2023).

Este testimonio da cuenta de la situación experimentada por una persona que es la única hablante de la lengua mixteca en la UIEP. Además, evidencia el papel desempeñado por el español como medio de interlocución y herramienta que permite transmitir un mensaje, lo que hace posible que ella se desenvuelva con confianza en su espacio áulico, pudiendo comunicarse con los demás y dar un paso hacia la práctica de la interculturalidad.

Desde su sentir, el desuso de su lengua materna no constituye un impedimento ni una posibilidad de que surja algún tipo de olvido parcial de la misma; más bien, ella considera que existe un equilibrio en la práctica de ambas lenguas, dependiendo del contexto en el que se encuentra. Por lo que ella no se

siente silenciada por las demás lenguas, incluyendo el español. Sin embargo, manifiesta que la principal problemática a la que se enfrenta es el desencuentro entre variantes lingüísticas.

Mmm, como que, pues no hay tanta dificultad entre el español y el mixteco, bueno eso es aquí... pero, por ejemplo, este... cuando nosotros... como el mixteco tiene muchas variantes, eh ya, al estar con mixtecos, que son de otra variante, pue ahí si tengo pues alguna dificultad porque este, hay hablantes de, pues del mixteco que su variante es muy distinta a la mía y cuando menciona ciertas palabras que para mí significan una cosa para ellos es otra (Irais, 2023).

Aunque es importante decir que no se trata del único caso dentro de la universidad, éste es un ejemplo de lo que suele suceder cuando dentro de la misma hay presencia de lenguas no locales, como el tzotzil, zapoteco, tzeltal wixárika, por mencionar algunos, representadas por un número reducido de hablantes.

Pues depende mucho del contexto y el lugar en donde yo me encuentro, por ejemplo, acá, pues con el español me siento más cómoda pues porque prácticamente no hay con quien pueda hablar en mixteco. Y ya en mi casa pues, hablo el mixteco sólo con mi abuela y con el resto de la familia pues hablo el español (Irais, 2023).

Lo expuesto por la colaboradora muestra por lo menos dos lecturas relacionadas con el uso de ambas lenguas —mixteco y español— en diferentes entornos. Por una parte, el español no es un problema para ella; así, el uso que hace del español en el contexto universitario desmiente la idea de que ésta es la razón principal por la que los hablantes de una lengua originaria dejan de practicarla.

Por la otra, la gran diversidad lingüística reflejada en las mismas variantes provoca tergiversaciones de los mensajes que pretenden comunicar los hablantes de una variante de la misma lengua. Para ejemplificarlo, citaremos la experiencia que vivió otra colaboradora.

Guadalupe Yoliria Márquez López

Yoliria es una mujer que ha vivido en la Sierra Norte del estado de Puebla, en una comunidad nahua hablante. Se encuentra estudiando la licenciatura de Turismo Alternativo desde hace tres años. Ella menciona que, a lo largo de este tiempo, en su experiencia como hablante del náhuatl ha logrado identificar algunas dificultades en la comunicación con personas que hablan la misma lengua con una variante dialectal distinta; como bien se sabe, el náhuatl cuenta con un extenso número de variantes lingüísticas. Ella manifiesta que la principal dificultad de comunicación que enfrenta dentro del espacio áulico en el que interactúa con sus compañeros tiene que ver con el uso de variantes dialectales. Dejemos que Yoliria lo exprese desde su experiencia.

Dentro de las dificultades son las variantes del náhuatl, son muchas, y aunque sí nos entendemos de forma general sí llega a ser un poco complejo poder entender palabra por palabra, pero yo creo que en general sí serían las variantes (Yoliria, 2023).

Para Yoliria, los principios y valores de una persona están omnipresentes en las actividades que realiza y principalmente se reflejan en el habla; esto no excluye la manera en que se comunica, ya que, aunque se desconozca el otro significante, el contexto permite deducir el mensaje. Parte de lo que menciona referente a la complejidad de la comunicación tiene que ver con el encuentro de significantes distintos con relación al significado en una variante del náhuatl y otra.

Ella expresa que la principal dificultad que afronta al momento de recibir un mensaje en español es que éste no alcanza para cubrir las necesidades de expresión de los hablantes de lenguas originarias. Para Yoliria, el español es un medio inerte de comunicación; para ella resultaría complejo encontrar un punto de comparación con su lengua materna, lo que se vincula a cuestiones relacionadas con la visión del mundo nahua.

Bueno pues si es muy muy diferente cuando te expresas en tu lengua materna la idea de las palabras cambia en simbolismos y significados y cuando lo dices en español pues es como más concreto, más corto de de idea, incluso de simbolismos, entonces en el momento en el que te te

expresas en en español amm, vas más hacia lo directo mmm, y dejas de lado la parte como filosófica de tu pensar nahua (Yoliria, 2023).

Como puede verse, a pesar de que el español funciona como puente comunicativo, en ocasiones puede ser una limitante en cuanto a la expresión de ideas. Sin embargo, a pesar de presentarse esta restricción, Yoliria indica que en su vida cotidiana utiliza sobre todo el español, mientras que, cuando se encuentra en su comunidad y tiene que referirse a personas de edad mayor, utiliza el náhuatl.

Los hablantes entrevistados expresan comodidad y confianza al momento de hablar en cualquiera de sus dos lenguas; incluso mencionan que pueden sentirse neutros al momento de utilizar alguna de las dos. Sería importante preocuparse por lo que significa para ellos sentirse neutros, pues el término podría ser muy ambiguo. Sin embargo, se presenta como una variable de los entrevistados. Para reforzar esta idea, veamos el caso de Manuel, a fin de comprender qué sucede con la comodidad desde el sentir de los hablantes.

Manuel Salazar Santiago

Otro testigo es Manuel, quien señala que, en los espacios áulicos, afrontó desencuentros relacionados con variantes dialectales del totonaco; ello provocó una dificultad en la comunicación, principalmente porque su variante no empata con la de la región totonaca en que se encuentra la universidad. Para Manuel, una forma de sobrellevar esta situación es recurrir al español, para que no exista algún tipo de tergiversación de los mensajes entre emisor y receptor.

Bueno, me siento estoy como neutro, me siento más cómodo con el español que con totonaco. Pero, por ejemplo, cuando hablo totonaco me comunico más con las personas que son de mi variante, o sea, si habla una persona que habla totonaco yo no me puedo hablar (sic), es decir, no puedo estar o entablar una comunicación en sí, en sí mejor le hablo en español o le respondo en español (Manuel, 2023).

El enunciado describe la experiencia del colaborador, quien al ser hablante bilingüe prefiere comunicarse en español con personas que hablan totonaco, pero no son de su misma variante. Él se siente con la capacidad de hablar fluidamente en ambas lenguas y no tiene dificultades para comunicarse en ninguna de ellas, simplemente se adapta a la lengua que habla la persona con la que se comunica.

Comúnmente lo que es este lo que se me dificulta mucho es el variante (sic) tiene que ver con los profesores, por ejemplo, en mi caso hay un profesor que es este de otra variante, al momento de que te da clases o este enseña hay cierta dificultad, porque los maestros tienen su propia variante y nosotros tenemos otra (Manuel, 2023).

Manuel comenta que en el espacio áulico donde recibe clases de totonaco existe preponderancia de la variante dialectal hablada por su profesor, lo que hace que ésta se convierta en la variante estándar. Esto provoca que las variantes habladas por los alumnos pasen a ser parcialmente imperceptibles para fines académicos.

Consideraciones finales

En esta investigación se logró identificar una de las dificultades de comunicación experimentadas por los estudiantes frente a la diversidad lingüística existente en los espacios áulicos interculturales de la UIEP. Además, permitió observar cómo la diversidad dialectal tiene repercusiones en la interlocución entre los alumnos en dichos espacios. Asimismo, se observó cómo la visión del mundo, los valores e incluso el lugar de procedencia repercuten en la manera en que emplean su lengua.

Respecto a la preponderancia de una variante estándar dentro de las aulas, se constató que los hablantes de una lengua originaria recurren al español para atender sus necesidades de comunicación, ya que de esta manera evitan la tergiversación de los mensajes que reciben; no obstante, siguen practicando su lengua materna en sus hogares.

A pesar de la existencia de múltiples investigaciones que abordan la diversidad lingüística, poco se habla de los verdaderos retos de comunicación que se presentan en espacios tan cotidianos como son las aulas educativas. Los mismos hablantes sienten la necesidad de buscar una alternativa para atender esta dificultad; a menudo se piensa que cuando dos personas hablan una misma lengua originaria, se comunicarán empleando ésta, pues no se consideran las diferentes variantes dialectales. Sin embargo, esto no ocurre así.

Los testimonios presentados dan cuenta de un contraste con esta situación; la perspectiva de los hablantes muestra que, al hablar con personas con las que no comparten su lengua originaria, prefieren comunicarse en español antes que, en su lengua, con el fin de evitar la distorsión del mensaje por la variante dialectal.

Así, los testimonios presentados sirven como reflexión para repensar qué es lo que realmente está sucediendo con el llamado modelo intercultural, en el que consideramos que la revalorización de las variantes lingüísticas sirve como marco para guiar la transformación de la práctica de la interculturalidad en los espacios áulicos.

Finalmente, no queremos terminar estas líneas sin mencionar que este capítulo es el inicio de una investigación en conjunto con los colaboradores. Así, se pretende ahondar en ello más adelante, ya que se entiende que es una problemática que debe ser trabajada por los motivos mencionados en las líneas anteriores. Del mismo modo se planea extender el trabajo de campo.

Referencias

- » Aguilar Idáñez, M. J., y Buraschi, D. (2012). *El desafío de la convivencia intercultural*. remhu: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 20, 27-43. <https://doi.org/10.1590/s1980-85852012000100003>
- » Ávila Portuondo, A. M. (2022). Convivencia intercultural: reflexión de un concepto necesario. *Conrado*, 18(87), 166-171.
- » Baena, Paz. G. (2018) *Metodología de la investigación* (3a. ed.). Grupo Editorial Patria.
- » Crystal, D. (2000). *Diccionario de lingüística y fonética*. Octaedro.
- » Deance, I., y Vázquez Valdés, V. (2010). La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Cuiculco*, 17(48), 35-47.
- » Diaz Bravo, L., et al. (2013). La entrevista recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica* 2(7), 163-166.
- » Dietz, G., y Cortés, L. S. M. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- » Dietz, G. (2014). Universidades Interculturales en México. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (19), 319-326. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.974>
- » Gómez, F. S. J. (2016). La comunicación. *Salus*, 20(3), 5-6.
- » Inali (2005). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. sep.
- » Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (2003) *Diario oficial de la Federación de 2003*.
- » Loeza, S. E. H., y Gibson, T. (2015). Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de

Puebla. *Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología.* buap, 1(22), Artículo 22.<http://apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1279>

- » Lucas-Campo, L., y Cruz-García, F. (2018). Trayectoria de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), México. *Alteridad. Revista de Educación*, 13(1), 96-107. <https://doi.org/10.17163/>
- » Olmos-Alcaraz, A. (2016). Diversidad Lingüística- cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: un análisis de políticas educativas. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa.* <https://doi.org/10.7203/reliche.22.2.6832>
- » Walsh C. (2005). *La Interculturalidad en la Educación* (1a. ed.). [Ministerio de Educación].
- » Wences, I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9 (1): 152-165. <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>

Derechos de Autor © 2025 por María Elizabeth Sandoval Brunete y Luis Alberto García Guerrero



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatario o lo recibe por el uso que hace de la obra.

