



¿De qué interculturalidad estamos hablando?

Diego Mauricio Torres de Luna

 ORCID: 0000-0002-2577-9634

Maestro en investigación educativa y licenciado en filosofía por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Actualmente se desempeña como profesor-investigador asociado de esta misma casa de estudios y es miembro del proyecto de investigación e incidencia sobre bioculturalidad y participación comunitaria (CONAHCYT, PRONAI: 322651). Líneas de investigación: filosofía y educación intercultural, ética para la diversidad y epistemologías en educación.

Resumen - Resumo - Abstract

Ante la reciente relevancia que ha recaído sobre el concepto de interculturalidad para determinar el terreno educativo en México, cabe señalar que no hay una única forma de comprender este término. En ese sentido, la falta de precisión para referirse a éste, puede traer problemáticas, confusiones y disparidades. Al respecto, cuando menos se pueden clasificar las distintas maneras de definir lo intercultural en tres posturas: de rechazo, de aceptación y de superación. De ese modo, el actual siglo inició prácticamente a la

Diante da recente relevância do conceito de interculturalidade para determinar o terreno educacional no México, cabe notar que não há uma única maneira de entender esse termo. Nesse sentido, a falta de precisão para se referir a ele, pode trazer problemáticas, confusões e disparidades. A este respeito, podemos, no mínimo, classificar as diferentes formas de definir o intercultural em três posições: de rejeição, de aceitação e de superação. Desse modo, o atual século começou praticamente ao mesmo tempo

Given the recent importance of the concept of interculturality in determining the educational field in Mexico, it should be noted that there is no single way to understand this term. In this sense, the lack of precision in referring to this can lead to problems, confusion and disparities. At the very least, the different ways of defining interculturality can be classified into three positions: rejection, acceptance and overcoming. Thus, the current century began practically at the same time as the intercultural universities, which we

par que lo hicieron también las universidades interculturales, las cuales podemos analizar y relacionarlas, a partir de sus generalidades, con alguna de las definiciones y posturas en torno a la interculturalidad.

Y se concluirá con relación a si estas instituciones promueven algún tipo de reformación social o si se encuentran ligadas a aspectos neoindigenistas y, por su parte, desde cuáles acepciones podríamos tener esa esperanza para hacer frente a históricos sistemas de violencia y generarnos mejores condiciones de vida para todas y todos que encuentren campo fértil en nuestra educación.

que o fizeram também as universidades interculturais, as quais podemos analisar e relacioná-las, a partir de suas generalidades, com algumas das definições e posturas em torno da interculturalidade. E será concluído em relação a se essas instituições promovem algum tipo de reforma social ou se estão ligadas a aspectos neoindigenistas e, por sua vez, de que sentidos poderíamos ter essa esperança para enfrentar sistemas históricos de violência e gerar melhores condições de vida para todos que encontram campo fértil em nossa educação.

can analyze and relate, from their generalities, to some of the definitions and positions around interculturality. And will conclude with regard to whether these institutions promote some kind of social reform or whether they are linked to neo-indigenist aspects and, for their part, from what meanings we could have this hope to confront historical systems of violence and generate better living conditions for all who find fertile ground in our education.

Palabras-chave: interculturalidade, educação superior, universidades interculturales, neoindigenismo, México

Palabras Clave: interculturalidad, educación superior, universidades interculturales, neoindigenismo, México

Keywords: interculturality, higher education, intercultural universities, neoindigenism, Mexico

Recibido: 04/03/2024

Aceptado: 24/04/2024

Para citar este artículo:

Torres, D. (2024). ¿De qué interculturalidad estamos hablando?. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(21).

Arlequim e o engendramento do novo em Michel Serres

En México nos encontramos con un reciente auge del concepto de interculturalidad, éste ha sido planteado por el gobierno federal actual como eje y desde el que debe de entenderse todo el sistema educativo. Sin embargo, para llevar a cabo esta tarea es necesario saber qué significa éste o, mejor dicho, cuál es el uso que se le ha de dar al término en cuestión.

Dado que es un concepto del que parece haber poco consenso, las posibilidades para ponerlo en práctica se vuelven problemáticas. Es por ello que a continuación se presenta, como primer momento del trabajo, una serie de acepciones con relación a la interculturalidad. Se trata de aportaciones tanto de personas investigadoras de México como fuera de él. Posteriormente, se ofrece un análisis que intenta ser principalmente descriptivo con relación a las universidades interculturales (UI) en México para distinguir con cuál o cuáles de las acepciones de interculturalidad coinciden. Luego, como parte de una consecuencia del segundo apartado, se generan algunas preguntas al encontrar que estas instituciones podrían estar operando desde aspectos paradójicos. Finalmente, las conclusiones ofrecen algunas razones para optar por algunas de las acepciones de la interculturalidad, de lo que se desprenderán también juicios con relación a las UI.

Divergencia conceptual en torno a la interculturalidad

Recientemente se ha reformado el artículo tercero constitucional en México, lo que ha dado origen a lo que se conoce como la Nueva Escuela Mexicana. Uno de los principales cambios que hemos podido notar es que se prescribe a la interculturalidad y al plurilingüismo como ejes transversales que deberán estar presentes en todo el sistema educativo nacional, lo que implica que toda institución educativa ha de generar elementos para instrumentalizar dicha ley. De ahí que surja necesariamente el cuestionamiento sobre qué es la interculturalidad y cómo ésta se pondría en práctica en nuestras escuelas. Por su parte, en torno al plurilingüismo, aunque también trae consigo cuestionamientos principalmente empíricos, no parte de la necesidad de exponer teórica y conceptualmente la comprensión de dicho término, parece más intuitivo y transparente. Esto lo dejaremos para otro artículo pues merece su propia discusión.

Una vez que se tiene la intención de llevar a cabo la interculturalidad,

no podrá realizarse en la medida en que no sepamos a qué nos referimos con ello. Lo cual no es simple debido a que en el término recae una resonancia polifónica que ya ha sido señalada en términos de polisemia y variedad de interpretaciones (Tipa, 2018; Bernabé, 2012 respectivamente).

Comencemos por señalar que es posible encontrar tres posturas con relación a la interculturalidad. Están quienes no creen que de ella se puedan desprender promesas esperanzadoras, quienes ven en este concepto oportunidad de generar cambios socioeducativos importantes y aquellas personas que les parece que es un momento intermedio para crear mejores condiciones, pero desde otros conceptos o la ampliación del que se está analizando. Serán ubicadas en este trabajo a partir de ahora y en adelante como postura de rechazo, postura de aceptación y postura de superación, respectivamente.

¿De qué dependen los posicionamientos recién señalados? Estrechamente de cómo definan la interculturalidad. Por ejemplo, Horsthemke (2017) dice que se trata sólo de la existencia común entre diferentes culturas ocupándose de promover la cooperación y colaboración, pero separándolas por ser distintas y considerándolas únicas, lo cual parece partir de un claro diferencialismo. Con ello, se entiende por qué sería partidario de la postura de rechazo, puesto que los diversos grupos culturales se conciben herméticos y nulamente interrelacionados, o si no, con pocos asuntos en común y, por ello, de difícil vinculación. Esta propuesta podemos llamarla *interculturalidad cosmética* (Torres, 2023) en tanto que el autor la considera sólo como una posibilidad para cambiar la apariencia de las problemáticas colocando promesas con poco fundamento.

Otras dos opciones de la postura de rechazo han sido nombradas como *interculturalidad funcional* e *interculturalidad nominal*. En estos casos las y los investigadores le agregan esos calificativos para distinguirlas de otras propuestas y otras definiciones. En primer lugar, Correa y Saldarriaga (2014) reconocen que los proyectos interculturales y el concepto mismo parte del pensamiento alterno para generar un marco político desde el que se niegue y rechace el actual estado de cosas, sin embargo, puede volverse funcionalista en la medida en que se convierta en un nuevo discurso homogeneizador y acríptico de las causas que han obstaculizado el diálogo horizontal entre culturas. En el segundo caso, apela más a la cuestión legal y es que Olivera (2019) reconoce que en ese sentido pueden originarse propuestas de reforma que se sumen a la tendencia de crear políticas compensatorias (discriminación supuestamente positiva) dirigidas para quienes se les ha ejercido la vulnerabilidad en razón de sus manifestaciones

culturales pero que, por otro lado, se queda sólo como un discurso renovador sin tener claro cómo se podría poner en práctica.

Al respecto de los tres usos que se han presentado como parte de la postura de rechazo, cabe hacer la aclaración de que en sí mismas señalan el problema que contienen y es esperable que desde esas acepciones no sea racional optarlas, es decir, no habría buenas razones para defender la interculturalidad.

Ahora bien, de entre las concepciones que podemos ubicar como parte de la postura de aceptación comencemos con la *interculturalidad equitativa* que expone Fábregas (2021). Desde el inicio parece un acierto en su propuesta el calificativo que le agrega para evidenciar cuáles deberían ser las exigencias que debe asumir todo proyecto intercultural, pues reconoce que la relación entre culturas puede estar enmarcada en aspectos injustos, reproductores de desigualdades, exclusiones y violencias. De manera que, con ello, estaría buscando construir un sistema educativo incluyente. Lo plantea así principalmente teniendo en cuenta a los pueblos originarios de México –poblaciones de importante presencia pues 1 persona de cada 5 se autoadscribe como miembro de alguno de éstos según INEE-UNESCO (2018)–, de los que habría que tener en cuenta las aportaciones que podrían hacer y, además, es ocasión para explorar las relaciones entre las diversas culturas, lo que generaría nuevo conocimiento para plantear y promover estrategias socioculturales transformadoras, por ejemplo, adecuaciones en las pedagogías para hacerlas más equitativas.

Por su parte, Sanchez [sic] y Watson (2019) mencionan que el término interculturalidad posee dos dimensiones igualmente importantes, a saber, una teórica y otra política que configuran las posibilidades para una transformación epistémica, es decir, desde el fomento de la coexistencia e intercambio de ideas y conocimientos podríamos inaugurar nuevas culturas. Estos elementos están ya presentes en la propuesta del párrafo anterior, aunque sea acotada únicamente a pueblos originarios.

En esa misma tesitura, y como parte también de la postura de aceptación, encontramos la propuesta de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009, citado en Correa y Saldarriaga, 2014). La acepción para este término incluye expresamente que se trata de un acto político ajeno a cualquier tipo de violencia, por el contrario, buscaría complementariedad, y con la finalidad de hacer visible la discriminación entre culturas propiciada por asimetrías en las relaciones de poder, podrían erradicarse los obstáculos del diálogo. En este mismo sentido se puede ubicar la propuesta teórica-conceptual de Martínez y Solano (2020) quienes, aunque no ponen algún otro calificativo a la interculturalidad, la entienden como una práctica política que ha de

valorar favorablemente el disenso que es propio a la heterogeneidad, lo que posibilitaría nuevas condiciones epistémicas.

Por otro lado, tenemos la concepción de Bilbeny (2002), quien tampoco recurre a colocarle algún calificativo a la interculturalidad, sino que la vincula estrechamente con consideraciones éticas y democráticas (teoría y política) desde las que se hace posible la complementariedad horizontal e inclusiva (cultura compartida) al encontrar, por medio del diálogo, causas comunes. Lo cual nos hace evidente la aparente paradoja entre la diversidad e igualdad, la que se difumina al señalar que desde los proyectos interculturales se ha de defender la diversidad cultural y, a su vez, la igualdad social.

Por último, se presentan ahora un par de acepciones como parte de la postura de superación. En primer lugar, tenemos la propuesta de la transculturalidad desde la que Horsthemke (2017) cree que puede lograrse el esfuerzo en favor de la universalidad de mente y espíritu, es decir, una amplia comprensión de la diversidad humana. Tal como éste autor entiende y rechaza la interculturalidad, es comprensible por qué formula una superación para ésta. Además, la transculturalidad encuentra una interesante relación con otros conceptos no precisamente planteados desde el terreno y la reflexión educativa, lo que podría ser evidencia de ambigüedad. Es el caso de *cosmopolitismo* que, brevemente, puede ser entendido como “actitud que busca unión en la diversidad, sin sacrificar ni lo uno ni lo otro” (Gensollen, 2015, p.42).

La segunda acepción de esta postura es la *filosofía intercultural* de Fernet-Betancourt (2019; 2021) que, si bien, reconoce los atributos de la postura de aceptación, lleva éstos más allá. Él cree que acaso sea más importante la transformación afectiva/sensible por sobre la epistémica. En ese sentido, la justificación podría ser aristotélica en tanto que no hay nada en el pensamiento que no pase primero por los sentidos. De modo que, las dimensiones de la interculturalidad serían tres, teórica, política y antropológica, las cuales han de motivar la transformación afectiva y epistémica, en ese orden. Por lo tanto, un proyecto intercultural se plantearía como una práctica correctiva en busca de ensanchar el sentimiento de humanidad para fortalecer los lazos que nos sostienen, lo que implicaría liberar a la educación de la servil posición en la que ha sido colocada con respecto al capital económico.

Las tres posturas parten de reconocer a la multiculturalidad como un hecho, el cual carecería de sentido someter a juicios estéticos o éticos, es decir, no se sujeta a nuestro agrado o desagrado y tampoco

es buena o mala en sí misma. Dicho concepto es considerado aquí como sinónimo de pluriculturalidad, con el que también se hace referencia al hecho que representa la presencia de diferentes culturas compartiendo un mismo territorio y tiempo, fenómeno del que se desprenden preguntas y motivaciones para lograr el reconocimiento de la otredad en términos igualitarios para hacer frente al monoculturalismo, por ejemplo, del control económico con el que Estados Unidos de Norteamérica se relaciona con otras naciones (Bernabé, 2012).

Así como se tienen diferentes acepciones para entender la interculturalidad, la institucionalización educativa de lo intercultural podría diferir, sin embargo, se considera probable que a partir de algunos estudios podamos conocer cómo se entiende y practica lo intercultural, de manera que esto permita reconocer el modelo y relacionarlo con alguna de las propuestas que han sido expuestas en los párrafos anteriores. Esto se realizará en el siguiente apartado en torno a las UI en México.

Subsistema de universidades interculturales en México

Iniciemos con el término universidad para llegar a analizar un ejemplo a la luz de la interculturalidad, a saber, las universidades interculturales en México. Dicho brevemente en palabras del literato jalisciense Juan José Arreola (2017), la universidad es la unión en lo diverso. Etimológicamente significa institución o espacio que, a pesar de ser un solo lugar, busca envolver todos los conocimientos, por lo que se le considera guardiana y transmisora de éstos, pero además generadora e históricamente se le han atribuido tres objetivos primordiales, a saber, la docencia, la investigación y el servicio a la sociedad (Aguiló, 2009). También es importante decir que el origen de estas instituciones educativas en su forma de propiedad pública se remonta a la Europa del siglo XIX con la finalidad de armar un proyecto para construir sociedades homogéneas y ciudadanos iguales (Dietz, 2019).

De manera que, podría verse en estas instituciones una aparente paradoja si se entiende como se ha propuesto –unidad y diversidad–, lo que ha llevado a relacionar dicha unión como oportunidad para lo único, como posibilidad para la homogeneidad. Desde esta perspectiva surge la crítica en favor de la diversidad epistémica, motivo por el que se han llegado a proponer nuevos espacios e incluso el cambio de nombre para éstos; pluriversidad proponen Sanchez y Watson (2019), quienes señalan que las universidades permanecen con un alto grado de centralización en relación a sus respectivos Estados nacionales, además una evidente occidentalización en lo curricular y, en su mayoría, en espacios urbanos. Estos elementos

son importantes indicadores de discriminación, injusticia y no pertinencia, por lo que estas mismas autoras reconocen que dadas esas condiciones surgen instituciones con objetivos muy similares a los convencionales con la diferencia clave de que colocan en su núcleo la justicia social y la revalidación de las culturas vulneradas; es el caso de las UI.

Estas universidades han sido planteadas desde las demandas de los pueblos originarios, por lo que se ha buscado que se caractericen por reconocer la diversidad de culturas presente en el estudiantado, que desarrollen planes y programas regionalmente pertinentes y que se encarguen de consolidar la interculturalidad como herramienta para promover relaciones simétricas en sociedades cultural y lingüísticamente diversas, no obstante, han sido diseñadas y gestionadas por académicos que no tienen procedencia de alguna comunidad demandante (Santhakumar et al., 2022). Esto es claro en México, puesto que la responsabilidad gubernamental para con las UI recae principalmente en los estados federativos y esto abre oportunidad para que cada una de ellas sea un reflejo de los intereses de los gobiernos de las entidades donde estas se hallan, razón por la cual no han encontrado estabilidad (Tipa, 2018).

En lo que respecta a México, nos es posible recordar una línea histórica para expresar el proceso educativo que nos ha traído hasta la propuesta intercultural actual a partir, primero, del estudio de Fábregas (2021). En primer lugar, es importante decir que desde el choque cultural violento que se originó con la llegada de europeos a lo que hoy llamamos América, ya se planteaba la pregunta de qué hacer con las poblaciones originarias. La respuesta más amplia fue recurrir a la evangelización, la cual se llevó a cabo por diferentes medios, predominando los propios de una conquista. Como segundo momento, ya en el siglo XIX en la Constitución de Cádiz de 1812, los Estados-nación latinoamericanos que recién surgían, respondían a la misma pregunta defendiendo la postura en la que el mestizo debía ser el prototipo de ciudadano para forjar la patria, esto a pesar de que las personas de pueblos originarios conformaban alrededor del 50% de la población total en México, en su mayoría como parte del campesinado, según el censo de 1850 y hasta 1909. Esta visión ya corresponde a una nación independiente, pero de mestizos privilegiados.

Como tercer momento, pero ahora desde el estudio de Olivera (2019), señala que las políticas indigenistas podemos ubicarlas de entre 1921 a 1948, periodo en que tiene origen la Secretaría de Educación Pública (SEP) –particularmente “los primeros programas para la educación indígena en México datan desde 1923 donde surgieron las ‘casas del pueblo’” (Martínez, 2022,

p. 103)–. Además, hagamos una acotación aquí, pues también en ese lapso se sitúa el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, quien promovió una educación socialista y también mantuvo la visión del mestizaje a pesar de haber experimentado la diversidad cultural y el grave problema de la desigualdad socioeconómica (Fábregas, 2021).

Posteriormente, la educación bilingüe la ubicamos entre los años de 1948 a 1971 en el trabajo de Olivera (2019). Esta modalidad es considerada para Fábregas (2021) como el mecanismo para castellanizar y devorar la lengua de los pueblos subalternos y, por otro lado, Lebrato (2016) lo considera el antecedente más importante para la educación intercultural debido a que, normativamente, representó la integración de las lenguas nacionales originarias.

Continuando con Olivera (2019), el momento anterior generó condiciones para lo que se denominaría después como educación bilingüe y bicultural en los años de 1971 a 2001. En la segmentación del tiempo, Fábregas (2021) habla de esta etapa ubicándola de 1965 al 2000, a la que le otorga relevancia notoria debido a que en ella se intensificaron las críticas a las políticas indigenistas en conjugación con momentos históricos como lo son el movimiento estudiantil de 1968 y el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994.

En cuanto al último momento, que es representado por los años que van del siglo XXI, podemos ubicar la educación intercultural. Ésta ha ido mutando desde inicios de este siglo a la fecha y para analizarse Olivera (2019) parte de los Programas Nacionales de Educación (PNE) 2001-2006 y 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 que corresponden a los tres sexenios terminados del presente siglo. En el caso del PNE 2001-2006, manifestaba la composición multicultural del país, desde la que se propusieron estrategias para eliminar la discriminación contra los pueblos originarios, no obstante, lo que habría de entenderse por interculturalidad es poco explicado. Por su parte, el PNE 2007-2012 relega el proyecto educativo intercultural y, a lo más, menciona la interculturalidad como característica de la sociedad. En lo que respecta al PSE 2013-2018, retoma las intenciones interculturales y desde ahí describe la realidad educativa del país con la finalidad de integrar a las comunidades originarias a la población mexicana. Es por ello que Fábregas (2021) se muestra crítico a estas concepciones y señala que mientras no haya reconocimiento pleno de los Estados nacionales de América Latina a los pueblos étnicos como parte importante y constitutiva de las naciones, los mecanismos que sean aplicados seguirán siendo neoindigenistas.

Actualmente, la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos (CPEUM) en su versión actualizada de 2020, en el artículo tercero se contiene el derecho a la educación desde 1917, el cual se ha visto modificado en múltiples ocasiones. En las disposiciones generales, se expresa que este servicio será obligatorio, universal, inclusivo, público, gratuito y laico. En este mismo artículo, en la fracción II, en la que se mencionan los criterios que darán forma a la educación, el inciso E hace referencia a la equidad y esto es ocasión para prescribir el plurilingüismo y la interculturalidad para los pueblos originarios; además, el inciso G menciona una acepción de lo intercultural muy similar a lo que fue expuesto en el apartado anterior para remitir al multiculturalismo.

De manera general, Ducoing (2021) expone que, en México, la función de la educación superior es la formación de personas profesionales e investigadoras en áreas como la ciencia, el arte, las humanidades y en tecnologías. Siguiendo a Tipa (2018) los objetivos que se han asignado a las UI en este mismo país son muy similares a los de cualquier institución de educación superior (docencia, investigación y vinculación) que, no obstante, se ven fortalecidos en la medida en que se promueve la práctica de éstos tanto por el alumnado como por el cuerpo docente. Con este enfoque, nos dice, han logrado integrar diferentes conocimientos y modos de producirlos, así como la valoración tanto de los idiomas y propuestas epistémicas principalmente de pueblos originarios de la región que se trate a partir de la interrelación y la participación equilibrada entre las diversas culturas, lo cual es establecido como parte de los estatutos de éstas.

En México suele decirse que las UI fueron creadas en 2003 (Bertely et al., 2013; Lebrato, 2016; Rojas, Navarro y Escobar, 2018), pero también se ubica su origen en el año 2004 (Olivera, 2019). Quizá esta disonancia se deba a que la primera que se anunció fue en diciembre de 2003 en el poblado de San Felipe del Progreso, Estado de México (Fábregas, 2021), sin embargo, seguramente no se echó a andar sino hasta 2004.

Hasta el día de hoy se cuenta con 16 instituciones de este tipo que cuentan con el respaldo de la SEP, no obstante, hay otras que han surgido y operan con la legitimidad comunal. Cabe resaltar que la gran mayoría no han surgido de las manos de las comunidades originarias (Rojas et al., 2018). Además, han sido ubicadas en regiones con alta presencia de personas de pueblos étnicos, lo que no significa necesariamente que sean exclusivamente para ellas y ellos, pero debido a su proximidad, ingresan en su mayoría quienes son parte de éstos (Alcántara y Navarrete, 2014). Con ello, toma sentido la afirmación de Tipa (2018) cuando señala que es probable, agreguemos altamente probable, que las UI se perciban como instituciones para jóvenes de las comunidades originarias a pesar de los

intentos de integrar los saberes llamados modernos o científicos junto con los tradicionales. Ante esta normalización de la exclusividad en que se desenvuelven las UI, vale la pena plantearnos la siguiente pregunta: ¿puede hablarse de interculturalidad si sólo se forma en ella a quienes se les ha ejercido vulnerabilidad? (Torres, 2023). La respuesta dependerá de la acepción de la que partamos, tal como se vio en el apartado anterior, pero podemos reconocer que de algunas de ellas se desprende una mayor esperanza.

En cuanto al sexenio actual, que en este 2024 concluye, podemos analizar brevemente qué se ha realizado en términos interculturales a partir, por ejemplo, de la Ley General de Educación Superior (LGES), pues en lo que respecta a la Constitución ya se ha mencionado. Se ha elegido ésta debido a que se nos expone de modo particular el nivel educativo en que se encuentran las UI. En la sección de la LGES en que se habla sobre subsistemas del nivel superior, particularmente en el artículo 29, se ponen de manifiesto los objetivos generales de educación superior, los cuales ya se mencionaron, y también son clasificadas las instituciones según su naturaleza, en donde las UI, corresponden a la fracción II inciso B y se entienden como organismos descentralizados diferentes a los que la ley otorga autonomía (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021).

Dado que las autoridades son asignadas por los gobiernos estatales, las designaciones podrán darse con relación a factores poco relevantes para las instituciones o para la interculturalidad, sea ésta lo que sea. Por lo que podrían reproducirse esquemas de folclorización e indigenismo. También se reconoce que las UI han sido planteadas como estrategias para coadyuvar a los pueblos étnicos, que así accedan a la educación y salgan de su supuesto atraso, pues son pocas las ocasiones en las que se han llevado a cabo consultas y/o diálogos a las mismas comunidades (Olivera, 2019). Recientemente se registran más encuentros con esta finalidad, de los que pronto podríamos ver los resultados y efectos. Una expectativa que podemos tener como exigencia intercultural es combatir la exclusividad con la que se entienden y operan las UI.

¿Inclusión exclusivista? Paradoja de la educación superior intercultural en México

¿Acaso es posible hablar de inclusión en el planteamiento teórico de la discriminación positiva, o cuando la interculturalidad es reservada para ciertos grupos marginados resultando exclusivista en la práctica? Es decir, ¿en qué sentido se aminora la discriminación negativa desde la discriminación positiva o ese es un objetivo que no se le debe de exigir a ésta? Y, ¿la exclusividad posibilita intercambios entre culturas o por el contrario obstaculiza la complementariedad, el diálogo y, con ello, la democracia?

Resulta paradójico creer que se podría alcanzar la inclusión educativa por medio de prácticas de exclusividad que, a su vez, se trata de exclusión para quienes por alguna u otra razón no les es propio acceder; es de ese modo como se entienden las UI puesto que como instituciones en las que, con frecuencia, acceden y se les concibe como exclusivas para quienes son parte de alguna comunidad originaria, entonces, desde ese aislamiento parece poco apropiado creer que pueda lograrse la inclusión; además, en tanto que se busca revalorar las culturas étnicas en general, esto se estaría logrando sólo en aquellas personas que ya no valoran la propia debido a que, por algún motivo voluntario o impuesto, sientan un rechazo por sus raíces, pero en todas aquellas personas que valoren la suya, ese propósito con el que nacen las UI estaría encontrando poco efecto (Torres, 2023).

De esa manera, es comprensible que los resultados esperados de cualquier proyecto intercultural se vean disminuidos cuando la interculturalidad no se tiene como un asunto importante para la sociedad en general, sino sólo como preocupación de y para los pueblos originarios (Tipa, 2018). Quizá sea esta la manera en que se puedan combatir las perspectivas discriminatorias y paternalistas que se hacen presentes de docentes hacia el alumnado, pero también entre estudiantes (Czarny, Navia y Salinas, 2018).

Lo dicho hasta ahora nos exige analizar el concepto de discriminación, en tanto que es ésta la que se encuentra operando en las UI. Sabemos que el término en sí mismo no posee una carga negativa ya que es sinónimo de clasificación o catalogación. Esto hace posible hablar de dos tipos de discriminación, por un lado, la positiva y, por otro, la negativa. No obstante, es esta última acepción con la que suele entenderse con mayor frecuencia. En ese caso, la exclusión histórica que se ha ejercido a determinados grupos, se combate con acceso preferente para contrarrestarlas (discriminación

negativa y positiva conjugándose). En ambos escenarios, los términos en juego indican que alguien o algunos se quedarían fuera del respectivo asunto que se esté tratando, pues exclusión y exclusividad tienen esa cercana relación.

De manera que, la discriminación positiva en tanto que no implica reformación social, podría tener poco impacto y convertirse en acciones aisladas que en un futuro pueden llegar a convertirse en discriminación negativa y, en el caso de actuar de acuerdo con los derechos humanos y el goce de libertades para todas las personas, entonces se nos muestra como un mecanismo innecesario (Ministerio de Educación de Chile, 2013). De modo que, como puede notarse, las UI operarían desde la discriminación positiva pero no hay razones sólidas para creer que esto pueda propiciarnos mejores condiciones socioeducativas. Téngase en cuenta que la interculturalidad se propone en México desde el PNE 2001-2006 y, como también ya se ha dicho en este trabajo, se crea la primer UI en 2003. Es decir, se ha venido trabajando en la interculturalidad por poco más de 20 años sin mostrar efectos contundentes que indiquen la activa participación de las personas de pueblos originarios en la vida pública del país.

Otro ejemplo podemos tenerlo en el terreno normativo, donde encontramos disposiciones legales especiales para grupos vulnerados. Tomemos un ejemplo internacional, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). En ella llama especialmente la atención, para los fines propuestos en este trabajo, el artículo 14, éste establece como derecho de los pueblos originarios la creación y manejo que han de tener sobre sus propios sistemas, instituciones, métodos y contenidos educativos para que posean una estrecha relación con su cultura y lengua y, a la vez, hacer cumplir el derecho de las infancias a educación sin pasar por alto la necesaria colaboración que el Estado debe brindar para mejorar las condiciones educativas. De modo que, parece dar oportunidad para la autonomía de estos pueblos, sin embargo, ¿podría ser la autonomía escolar e institucional el medio por el que se gane en pertinencia curricular, por ejemplo, sin que esto sea sólo necesario para las comunidades originarias? De ser afirmativa la respuesta, entonces no se ve la necesidad de proclamarla sólo para las comunidades étnicas.

Así pues, la discriminación positiva no parece ser la vía de solución al fenómeno de la pluralidad cultural si es que se busca promover la inclusión y aceptar la diversidad debido a que la exclusividad representa un obstáculo para el diálogo horizontal. En tanto no se les permita a las personas de estos pueblos participar de la vida pública del país y generar

nuevas condiciones para compartir nuestros espacios comunes, la visión euro-occidental será la predominante (Rojas et al., 2018). Por último, siendo la inclusión una forma en la que se espera que la educación se lleve a cabo, entendamos ésta como oportunidad para transformar nuestras instituciones en favor de la comunidad escolar a diferencia de la integración que invita a adaptarnos a éstas (Ministerio de Educación de Chile, 2013). Luego, si a la interculturalidad se le reconocen atributos transformadores, entonces inclusión e interculturalidad estarían estrechamente relacionadas.

Conclusiones

Respecto a la línea histórica que ha sido presentada, nos es posible afirmar que en México es de larga tradición formular estrategias educativas para promover diferentes maneras de relación entre culturas. Todas ellas nombradas de diferentes formas y, dadas las condiciones actuales, podemos asegurar que se trató de vínculos verticales en donde el Estado fue protagonista ocasionando relaciones antropológica y políticamente incorrectas en tanto que se ha visto erosionada la diversidad cultural y lingüística del país.

En esa misma dirección se han colocado tanto los PNE y el PSE expuestos, ya que, al remitir a la interculturalidad como una forma para atender a los pueblos originarios, lo hacen desde la exclusividad. Esto es problemático debido a que es una manera de proceder paternalista, dejando de lado con frecuencia las propias demandas y exigencias de estas comunidades. Es por ello que han surgido instituciones con legitimidad comunal y no gubernamental.

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar también que, tal como se percibe la interculturalidad y a las universidades con este apelativo en México, podríamos entenderlas como funcionalistas y nominales debido al notorio sentido acrítico frente a las relaciones de poder al reproducir patrones como los ya señalados y caer, incluso, en folclorismo; además, aunque se han tenido elementos normativos que prescriben otras condiciones para la relación entre culturas, la práctica y operatividad suelen distar de éstos y asemejarse más a estrategias neoindigenistas.

En ese sentido, se tienen buenas razones para desconfiar de la interculturalidad funcional y nominal, sin embargo, eso no representa un rechazo total al concepto. La discusión podemos encaminarla hacia la postura equitativa y crítica, desde las que se pone de manifiesto el

problema de las relaciones de poder hegemónicas que obstaculizan el diálogo y la complementariedad, no sin librar el debate que suscita defender simultáneamente la diversidad cultural y la igualdad social. No parece estar pasando esto en las UI, instituciones en las que, habría que insistir, se reproducen sistemas verticales establecidos al asignar rectoras y rectores, al concebirse exclusivas para pueblos originarios y, con ello, aislarles (discriminarles positivamente) de la población universitaria general.

Por lo tanto, se muestra inconveniente la actual relación que se ha instituido entre la interculturalidad y la discriminación positiva, a menos de que se reconozca a plenitud que ese vínculo trae consigo una visión funcionalista y/o nominal. Por lo cual, desde ésta no podría esperarse superar la postura de aceptación y propiciar mejores condiciones antropológicas y afectivas como lo sugiere la filosofía intercultural. De manera que, la forma de proceder para que la interculturalidad sea un proyecto educativo de alto impacto transformador es comenzar por reconocer las asimetrías socioculturales y luego, generar propuestas de cambio en nuestra sensibilidad. Sin embargo, en el día a día de nuestras instituciones educativas, sería más conveniente comenzar por fomentar nuevas sensibilidades y, así, invitar a la comunidad escolar a reconocer el desequilibrio que persiste en nuestras sociedades.

Finalmente, nótese que en la medida que la interculturalidad es relacionada con la equidad, la crítica, la ética y la filosofía expuestas aquí, no se trataría de un proyecto enfocado en un solo grupo o algunos pocos de éstos. Se trata de una concepción relevante para la población en general, lo que podría aplicarse en cualquier otro país además de México en donde se pregunten cuál sería la mejor manera en que pueden relacionarse las diferentes culturas presentes en el territorio que se trate. La respuesta ha de estar encaminada a crear condiciones de autonomía y democracia escolar, aspectos fundamentales para propiciar la participación equitativa, disposición de escuchar y aprender de otras personas y hacerse corresponsables del tiempo y espacio que se comparte, en suma, una interculturalidad inversa a como se ha aplicado oficialmente en México.

Fuentes de consulta

Aguiló, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22(2).

Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239.

Arreola, J. (2017). *La palabra educación* (3ª ed.). Universidad Autónoma de Aguascalientes-Laberinto.

Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. (2013). *Multiculturalismo y educación 2002 – 2011*. ANUIES; COMIE.

Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 67-76.

Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Gedisa.

Correa, M. y Saldarriaga, D. (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano. Algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *CES Derecho*, 5(2), 154-164.

Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 87-108.

Diario Oficial de la Federación (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo124400.pdf>

_____ (2023, 8 de mayo). *Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.

php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0

Dietz, G. (2019). Diversidades y desigualdades en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 3(4), 16-18.

Ducoing, P. (2020). *Sistemas educativos latinoamericanos*. UNAM.

Fábregas, A. (2021). *Historia mínima del indigenismo en América Latina*. El Colegio de México.

Fornet-Betancourt, R. (2021). Interculturalidad, migración y educación en el mundo contemporáneo. *ETD- Educação Temática Digital*, 23(3), 581-591.

_____ (2019). La filosofía intercultural como filosofía para una mejor convivencia humana. *Utopía y Praxis Latinoamericana Revista Internacional de filosofía y Teoría Social*, 24(1), 9-15. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3107934>

Gensollen, M. (2015). *Virtudes argumentativas. Conversar en un mundo plural*. Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura.

Horsthemke, K. (2017). Transmission and transformation in higher education: Indigenisation, internationalisation and transculturality. *Transformation in Higher Education*, 2. doi.org/10.4102/the.v2i0.12

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*.

Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 785-807.

Martínez, G. y Solano, L. (2020). Repensar la interculturalidad a partir del disenso y conflicto. Una propuesta teórica. *Interfaces da Educação*, 34(11).

Martínez, M. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117.

Ministerio de Educación República de Chile (2013). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva.*

Olivera, I. (2019). Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana de educación superior intercultural. En M. Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad* (pp.15-42). UNAM; IISUE; PUEES.

Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.* ONU. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Rojas, V., Navarro, S. y Escobar, A. (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. *Alteridad Revista de Educación*, 13(1), 72-82.

Sanchez, L. y Watson, V. (2019). Why we need to talk about lifelog learning and intercultural universities. *London Review of Education*, 17(3), 347-361.

Santhakumar, V., Dietz, G., Castillo, E. y Shephard, K. (2022). ¿Indigenizar la educación superior? Tendencias en tres continentes. *Perfiles educativos*, 44(176), 186-200.

Tipa, J. (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad Revista de Educación*, 13(1), 56-71.

Torres, D. M. (2023). *Implicaciones de la injusticia cognitiva sobre la interculturalidad en la educación superior en México [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes].* Repositorio Institucional UAA.