



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS
**IMPLICACIONES DE LA INJUSTICIA COGNITIVA SOBRE LA
INTERCULTURALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN
MÉXICO**

PRESENTA
DIEGO MAURICIO TORRES DE LUNA

PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

TUTORES:
DR. VÍCTOR HUGO SALAZAR ORTIZ
DR. MARTÍN PLASCENCIA GONZÁLEZ

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORAL
DRA. VICTORIA EUGENIA GUTIÉRREZ MARFILEÑO

AGUASCALIENTES, AGS., A 23 DE JUNIO DEL 2023

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 23/06/2023

NOMBRE: Diego Mauricio Torres de Luna **ID** 137551
PROGRAMA: MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA **LGAC (del posgrado):** Instituciones y actores de educación media superior y superior
TIPO DE TRABAJO: () Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: Implicaciones de la injusticia cognitiva sobre la interculturalidad de la educación superior en México

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Visibilizar y detectar ciertas manifestaciones de la injusticia cognitiva en el terreno educativo

Se ha explorado una problemática invisibilizada como lo es la injusticia cognitiva, es decir, la falta de valoración hacia conocimientos de personas y pueblos originarios a quienes no se les otorga confianza epistémica y credibilidad a sus discursos debido a que son sujetos sometidos a prejuicios cimentados desde la colonización. En ese sentido, se ha expuesto cómo se manifiesta esa injusticia principalmente en el ámbito educativo, lo cual tiene estrecha relación con otros aspectos socioculturales y políticos. También se transmiten diferentes narrativas para que cualquier lectora/lector pueda conocer lo que dicen las y los entrevistados. Esta investigación reúne algunas propuestas de solución expresadas en la literatura académica pero también por las y los participantes. Finalmente, la principal consecuencia que podría generarse de este trabajo es que se fomenten y promuevan encuentros para conocer las propuestas de estas personas.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU del Conacyt actualizado
N.A.	Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>	
N.A.	Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.	El estudiante es el primer autor
N.A.	El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.	La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

SI
 No

FIRMAS

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADESCRIPCION:

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dr. Daniel Eudara Muñoz

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CARTA DE VOTO APROBATORIO
COMITÉ TUTORAL

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado del estudiante **DIEGO MAURICIO TORRES DE LUNA** con ID 137551 quien realizó *la tesis* titulada: **IMPLICACIONES DE LA INJUSTICIA COGNITIVA SOBRE LA INTERCULTURALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *él* pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 23 de junio de 2023

Dr. Víctor Hugo Salazar Ortiz
Tutor de tesis

Dr. Martín Plascencia González
Co-Tutor de tesis

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Asesor de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-16
Actualización: 00
Emisión: 17/05/19

Agradecimientos

Para la realización de este trabajo se ha contado con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) a quien se le agradece el esfuerzo de motivar la investigación de posgrado en las ciencias sociales y humanidades. Con ello, se extiende el agradecimiento a las y los mexicanos que con el cumplimiento de sus responsabilidades fiscales hacen posible la experiencia formativa de este nivel y, entendiendo así esta oportunidad, se intentó retribuir socialmente cuanto me fue posible durante estos dos años.

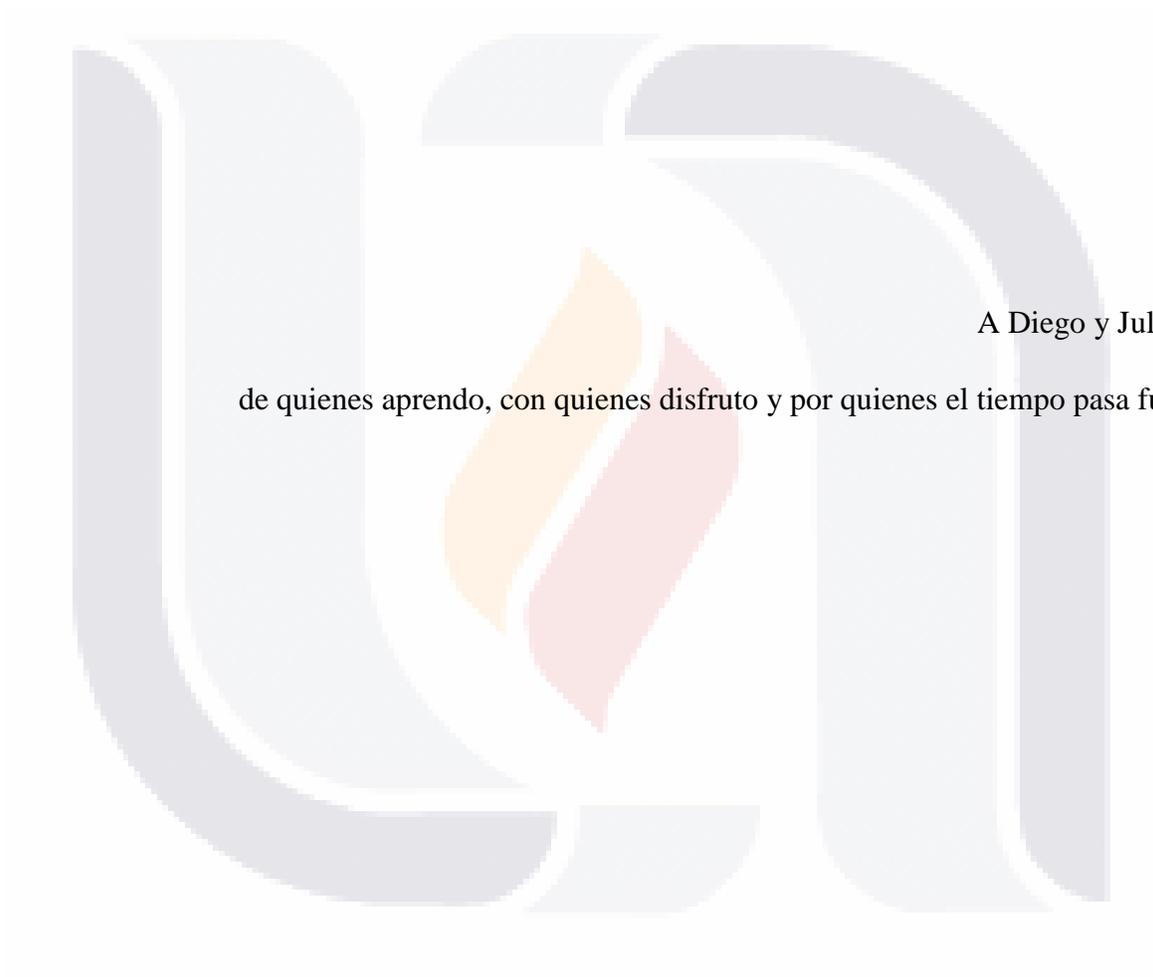
Se reconoce el empeño de la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes que trabaja con ahínco para que su oferta educativa sea de calidad. Cabe expresar que todo producto humano puede ser mejor, por lo que habrá que poner atención a necesidades aún vigentes para alcanzar mejores condiciones socioeducativas.

Así también, gratitud para la coordinación de la maestría quienes siempre mostraron disposición para la resolución de dudas y brindaron la ayuda necesaria para resolver cualquier asunto académico y administrativo y al cuerpo docente del posgrado que ofrece su amplia experiencia con esa misma actitud positiva.

A mis tutores; Dr. Víctor Hugo Salazar Ortiz por su enfática atención a los detalles y al Dr. Martín Plascencia González por sus retroalimentaciones precisas para hacer uso, incluso, de un lenguaje más justo. A la Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño por sus atentas lecturas y rigurosos comentarios. A la Dra. María Luján Christiansen y al Dr. Mathusalam Pantevis Suárez que, en poco tiempo, me han nutrido académicamente de forma muy interesante.

Finalmente, pero igual de importante, a mi familia a quienes considero mis maestros en áreas de suma importancia en la vida; a mis padres por ofrecerme el cuidado y apoyo sin importar el tiempo que pase. A Samanta, Dieguito y Julieta quienes desde el núcleo familiar han sido motivación y respaldo.

Dedicatoria(s)



A Diego y Julieta,
de quienes aprendo, con quienes disfruto y por quienes el tiempo pasa fugaz

Índice general

Índice de tablas.....	3
Índice de figuras	3
Acrónimos	4
Resumen.....	5
Abstract	6
Introducción	7
1. Planteamiento del problema de investigación	11
1.1. Ubicación teórica.....	17
1.2. Antecedentes	18
1.3. Justificación del estudio	20
1.4. Objetivos de investigación	22
2. Marco de referencia: aportes teóricos, conceptuales y normativos	23
2.1. Comprensión filosófica y sociológica sobre la injusticia cognitiva	23
2.1.1. <i>Falsa disyuntiva entre el conocimiento experiencial y el científico</i>	28
2.1.2. <i>Diálogo de saberes y epistemicidio: relaciones de poder</i>	32
2.1.3. <i>Extrapolación de la justicia cognitiva al terreno universitario</i>	36
2.2. Aspectos histórico-culturales de AL en torno a la injusticia cognitiva y la educación superior.....	39
2.2.1. <i>La identidad de las universidades latinoamericanas</i>	46
2.2.2. <i>Multiculturalismo y educación en el contexto mexicano</i>	48
2.2.3. <i>Más allá del multiculturalismo: interculturalidad y pueblos originarios</i> .	53
2.2.3.1. Comunidades originarias: entre la diversidad y puntos en común	56

2.2.3.2.	Perspectivas manifiestas de las actoras y actores educativos pertenecientes a algún pueblo originario	61
2.2.4.	<i>Divergencia conceptual en torno a la interculturalidad</i>	63
2.2.5.	Subsistema de universidades interculturales en México.....	66
2.2.5.1.	Inclusión exclusivista en el subsistema de educación superior intercultural de México	70
2.3.	Pensando en la justicia cognitiva: interculturalidad, autonomía institucional e inclusión educativa	75
2.3.1.	<i>Autonomía pedagógica como herramienta de inclusión educativa</i>	79
2.3.2.	<i>Comunidades originarias participando en la definición del sistema de educación superior mexicano</i>	82
2.3.3.	<i>Justicia cognitiva universitaria y su relevancia con la justicia social y educativa</i>	84
3.	Apartado metodológico y consideraciones éticas	89
3.1.	Técnicas e instrumentos para la obtención de información.....	92
3.2.	Proceso de análisis y construcción de hallazgos	95
3.3.	Consideraciones éticas	98
4.	Hallazgos y discusión de resultados	99
4.1.	Narrativas de actoras y actores	102
4.1.1.	<i>Sofía</i>	104
4.1.2.	<i>Andrés</i>	111
4.1.3.	<i>Oswaldo Cruz López</i>	125
4.1.4.	<i>José Isidro Morales Moreno</i>	140
4.1.5.	<i>Angélica Agustín Diego</i>	151
4.1.6.	<i>Hilda</i>	163

4.1.7. *Néstor* 174

4.1.8. *Marco* 185

4.1.9. *Franco* 197

Conclusiones 203

Referencias 211

Anexos 220

Índice de tablas

Tabla 1 Caracterización de participantes 93-94

Índice de figuras

Figura 1 Proceso de análisis y construcción de hallazgos 97

Figura 2 Esquema jerárquico de categorías 101

Acrónimos

AL – América Latina

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CIESAS – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

CPEUM – Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

DOF – Diario Oficial de la Federación

EZLN – Ejército Zapatista de Liberación Nacional

IES – Institución(es) de Educación Superior

INALI – Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

INEE – Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

JCU – Justicia Cognitiva Universitaria

LGES – Ley General de Educación Superior

NEM – Nueva Escuela Mexicana

PNE – Programa Nacional de Educación

PSE – Programa Sectorial de Educación

RSU – Responsabilidad Social Universitaria

SES – Sistema(s) de Educación Superior

UI – Universidad(es) Intercultural(es)

UNAM – Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

La injusticia cognitiva es un fenómeno que está presente en América Latina y, con ello, en México. Éste se entiende como la falta de valoración hacia conocimientos de determinadas personas y grupos a quienes no se les otorga confianza epistémica y credibilidad a sus discursos debido a que son sujetos sometidos a prejuicios históricos. Esto sigue vigente a pesar de mecanismos que se han propuesto para generar condiciones en las que se apliquen los derechos de los pueblos originarios; un ejemplo de ello son las universidades interculturales con las que se pretende hacer participar de la educación superior a las personas de comunidades precolombinas y promover contenidos alternativos que respondan a necesidades regionales. Tomando como punto de partida lo anterior, se elaboró una investigación teórico-narrativa para explorar las circunstancias en que se encuentra la problemática de injusticia cognitiva en la educación superior mexicana mediante el discurso de actoras y actores procedentes de pueblos originarios de México y, a la vez, inmersos en ese nivel educativo. De ese modo, este trabajo da cuenta teóricamente del fenómeno a partir de un análisis educativo, filosófico y sociológico con el que se proponen posibles soluciones basándose en la inclusión y la autonomía universitaria. En cuanto a los resultados de esta investigación, indican que la escuela es parte y reflejo del sistema social circundante, lo que requiere de una comprensión integral en la que se tenga en cuenta la cultura, lengua y conocimientos de los pueblos originarios si se quiere erradicar esta problemática y conseguir una educación intercultural auténtica. También estos tres elementos, brindan apoyo para reconocer la existencia de injusticia cognitiva no sólo en las universidades sino en cada etapa académica y en su vida cotidiana pues reconocen este fenómeno a partir de conceptos apropiados para sus comunidades remitiendo a manifestaciones educativas empíricas.

Palabras clave: Injusticia cognitiva; Interculturalidad; Narrativas; Inclusión; Autonomía universitaria.

Abstract

Cognitive injustice is a phenomenon that is present in Latin America and therefore, in Mexico. It is understood as the lack of recognition and value given to the knowledge of certain individuals and groups, who are not granted epistemic trust and credibility in their discourse due to being subject to historical prejudices. This continues to persist despite mechanisms that have been proposed to create conditions in which the rights of indigenous people are asserted. An example of such mechanisms is the establishment of intercultural universities, which aim to involve individuals from pre-Columbian communities in higher education and promote alternative content that addresses regional needs. Building upon this premise, a theoretical-narrative investigation was conducted to explore the circumstances surrounding the issue of cognitive injustice in Mexican higher education, as experienced and expressed by actors from indigenous communities who are immersed in this educational level. Thus, this work theoretically examines the phenomenon through an educational, philosophical, and sociological analysis, proposing possible solutions based on inclusion and university autonomy. Regarding the results of this research, they indicate that the school is a part of and a reflection of the surrounding social system, which requires an integral understanding that takes into account the culture, language, and knowledge of indigenous people in order to eradicate this problem and achieve genuine intercultural education. Furthermore, these three elements provide support for recognizing the existence of cognitive injustice not only in universities but also in every academic stage and in their daily lives, as they acknowledge this phenomenon through concepts that are relevant to their communities, drawing upon empirical educational manifestations.

Keywords: Cognitive injustice; Interculturality; Narratives; Inclusion; University autonomy.

Introducción

Las condiciones sociohistóricas de América Latina nos exigen revisiones político-educativas. De forma específica el caso de México cuenta con pluridiversidad étnica y lingüística pero poco se le reconoce y promueve en el ámbito educativo. Esto se debe a que, desde la colonización, la cultura euro-occidental consiguió establecerse como hegemónica y se ha reproducido por medio de la legitimación de las instancias oficiales. En ese sentido, el reconocimiento a la pluralidad de culturas aún no es una realidad en el contexto mexicano y, con ello, en las instituciones de educación superior. Esto, debido en gran medida a que la población mayoritaria se encuentra distanciada de los pueblos originarios, de sus lenguas y de sus propuestas epistémicas.

En esa tesitura, la *injusticia cognitiva* es un fenómeno que engloba ese distanciamiento partiendo de las condiciones coloniales que aún persisten en términos de violencia y que también se hacen presentes en el sistema educativo mexicano. Por otro lado, ante las relaciones de poder que heredamos de la colonización, se han propuesto algunas soluciones para combatir el racismo, el clasismo y otras formas de la discriminación social, siendo una de las más actuales la *interculturalidad* (de la que hay proyectos políticos y educativos, por ejemplo). Este concepto es depositario de variadas interpretaciones, entre las que se pueden encontrar importantes exposiciones que, puestas en práctica, podrían contrarrestar los efectos de la injusticia cognitiva. Es por ello que, este trabajo se propone explorar la injusticia cognitiva empíricamente con el objetivo de visibilizarla tomando en cuenta la experiencia de algunas y algunos agentes educativos provenientes de diferentes pueblos originarios de México y teniendo como ideal el proyecto intercultural.

Para llevarlo a cabo, se inicia la exposición con el planteamiento del problema como primer capítulo en el que se describen, de manera general, aquellas condiciones actuales en las que se encuentra la educación a partir de disposiciones de organismos internacionales, las cuales no toman en cuenta las particularidades de las regiones y, a su vez, paradójicamente cada uno de los países que pone en marcha esas sugerencias, lo hace de forma particular. A pesar de ello, no es suficiente para valorar la diversidad cultural.

Por esto, se propone hacer una revisión sobre la problemática desde un posicionamiento teórico y conceptual desde las Epistemologías del Sur en términos decoloniales y críticos. Al respecto, se ofrece una breve descripción de antecedentes y la relevancia para haberles considerado en esta investigación.

Como parte de este mismo capítulo, se exponen las razones que justifican esta investigación. De manera sucinta, se trata de atender un vacío teórico y empírico, donde se opta por una pluralidad epistemológica a partir de quienes han sido relegados *a priori* y fomentar posicionamientos ético-políticos que pongan en duda lo establecido en el terreno socioeducativo y en la investigación. De ahí que se pretenda visibilizar las implicaciones de la injusticia cognitiva sobre las posibilidades de la interculturalidad en la educación superior mexicana, objetivo del que se desprenden tres más con relación a comprender el fenómeno, exponer en qué medida puede ser una solución el proyecto intercultural y hacer una revisión crítica en torno a la actual aplicación de la interculturalidad a partir de las universidades interculturales.

En cuanto al capítulo dos, en atención a los objetivos, se construyó un marco de referencia que recoge aportes teóricos, conceptuales, normativos y contextuales con la finalidad de delimitar ciertos aspectos que encuentran una estrecha relación con la problemática. En ese sentido, se da inicio con un subcapítulo teórico y conceptual que es una exposición en términos filosóficos y sociológicos para comprender el concepto de injusticia cognitiva. Lo que abrió la posibilidad de poner en perspectiva algunas consideraciones en torno a las diferencias que suelen tenerse en cuenta cuando se habla de saber y de conocimiento. Así también, se hace un repaso en torno a cómo pueden darse las relaciones interpersonales cuando lo que media es el conocimiento y el lenguaje en conjunto, por lo que se consideraron algunas formas violentas y verticales en contraposición de una propuesta más ética, justa y horizontal que representa una posibilidad para llevar a cabo la justicia cognitiva.

El siguiente subcapítulo aporta principalmente elementos contextuales y normativos con relación a América Latina y, de manera más específica, sobre las instituciones de educación superior en México. Se brindan distinciones que suelen usarse

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para remitir a la diversidad cultural, encontrando en la interculturalidad un terreno fértil que podría permitir el florecimiento de mecanismos y proyectos que erradiquen la injusticia cognitiva. Esta exposición se realiza no sin reconocer las circunstancias de vulnerabilidad y vulneración a las que se han orillado a los pueblos originarios mexicanos y, en suma, se procedió a analizar el subsistema de universidades interculturales con el que el Estado pretendió aminorar algunas de las dimensiones de la desigualdad, pero que aún son instituciones que deberían estar sujetas a constantes cambios con base en una amplia comprensión sociohistórica de las comunidades precolombinas ya que, de modo contrario, podrían estar contribuyendo a la segmentación social y reproduciendo la desvalorización hacia los conocimientos de los pueblos precoloniales.

Así, el capítulo dos llega a su cierre desde una disposición propositiva. Se encontró en la literatura académica que la autonomía universitaria puede ser uno de los mecanismos institucionales más relevantes para la consolidación de mejoras que atiendan las necesidades de nuestro momento actual, aunque dicha autonomía no implica necesariamente consideraciones más justas puesto que hasta el día de hoy parece que se aplica en otras direcciones. Una de estas mejoras está en considerar que no podría concretarse hoy en día la calidad educativa sin inclusión, lo que exige que se discuta este último término. Asimismo, en este capítulo se expresan algunos rasgos que son propios de determinados pueblos originarios de México, los cuales podrían tomarse en cuenta por parte del sistema educativo nacional y los sistemas estatales con la finalidad de atender problemáticas urgentes tales como el deterioro ambiental, el calentamiento global o el dañino sistema capitalista de alimentación. Esto conduce a finiquitar este subapartado con una propuesta conceptual propia: las posibilidades para contribuir a favor de la *justicia cognitiva universitaria* (JCU).

Con respecto a lo metodológico, que se presenta en el capítulo tres, se describe tanto el diseño como las técnicas e instrumentos que han sido construidos y utilizados para recoger información. Luego, en cuanto al proceso de análisis, se presentan las categorías que fueron obtenidas principalmente de forma inductiva y directamente de las narrativas, categorización que se constituyó a partir de ejes analíticos para estructurar los diferentes

discursos y dar cuenta de ellos teniendo como base los objetivos de esa investigación. Por otro lado, se da por terminado este capítulo exponiendo las consideraciones éticas que han regido esta investigación y trascienden el trabajo de campo y la construcción teórica del marco de referencia, pues se concibe a la ética como un estudio filosófico que se vive día a día y que sólo en ese sentido puede reflejarse en las y los investigadores. Además, también se ponen en duda algunos criterios comúnmente aceptados como éticamente correctos, tal es el caso del anonimato y la confidencialidad, para lo cual, la justificación de ello redundará en las narrativas de algunas y algunos participantes.

En lo que se refiere al capítulo cuatro, son presentados los hallazgos más relevantes luego del proceso de análisis y, junto con ello, la discusión de éstos. Esto se da en dos momentos principales. El primero se trata de la construcción del guion de entrevista a profundidad como hallazgo en tanto que surgió de encuentros previos, uno con una experta y, el otro, un grupo focal. El segundo momento son las narrativas de las y los entrevistados a partir de un mismo esquema jerárquico de categorías. Conforme se van exponiendo las palabras de las y los participantes, la discusión se va nutriendo tanto por elementos revisados en la literatura académica como por las mismas narrativas.

De esta manera llegaremos al apartado de conclusiones, en el que se exponen las principales reflexiones, consecuencias, limitaciones y propuestas que se han originado por medio de la realización de este trabajo. Y, por último, se presentan tanto las referencias como los anexos entendiendo que esto es relevante debido a que se ofrecen herramientas a cualquier lectora o lector para conocer más a detalle ciertos aspectos que sustentan y han guiado esta investigación.

1. Planteamiento del problema de investigación

La injusticia cognitiva también conocida como injusticia epistémica que, en el caso de Mandujano (2017), los usa indistintamente¹, se entiende aquella descalificación, desvalorización e incluso la destrucción de conocimientos y saberes alternos e invisibilizados, esto contribuye a la marginalización de determinados grupos sociales (Santos, 2005), los cuales son generalmente minoritarios e históricamente relegados. Por su parte, la filósofa Fricker (2003) ha profundizado sobre la injusticia epistémica de forma particular mencionando que sucede cuando una o un hablante no recibe credibilidad por parte de su oyente a causa de determinado prejuicio. Y Radi (2022) complementa diciendo sobre la propuesta de esta autora que la injusticia epistémica se da cuando determinada persona experimenta desventajas al no ser considerada como sujeto de conocimiento.

Es importante hacer la acotación de que se propone ahondar en las implicaciones de la injusticia cognitiva, lo cual exige que definamos este término. Es posible relacionar lingüísticamente las palabras implícito o implícita con implicación pues la raíz etimológica en común es *plicare* que remite a plegar (DECEL, 2023) y remiten a algo que no es visible o que se encuentra oculto, por ello, lo implícito tiene relación con aquello que está entre los pliegues. Así, intentar hacer visibles algunas implicaciones haría referencia al intento de exponer lo que está oculto entre lo plegado y esto puede ser paradójico o contradecir lo que es visible y, de ese modo, remitirse a contradicción, consecuencias y/o repercusión por definición (Diccionario de la Lengua Española [DLE], s.f.).

Adentrándonos en la problemática, es importante partir de algunas consideraciones generales sobre la educación en el hemisferio occidental del planeta en la que los países poderosos se distinguen por ejercer una incesante influencia político-económica e

¹ En este trabajo se ha optado por utilizar injusticia cognitiva debido a que tiene mayor presencia en la literatura académica revisada, de modo que, puede ser ventajoso aprovechar la difusión de este término. No obstante, la decisión no se tomó sin la reflexión suficiente que generan ambos constructos, puesto que lo cognitivo parece remitir actualmente a asuntos relacionados fuertemente al cerebro (en ciencias cognitivas, por ejemplo), mientras que lo epistémico tiene presencia constante en filosofía para remitir a cuestiones concernientes a la acción de conocer y su producto. Empero, en el terreno etimológico, ambos conceptos remiten a lo relativo del conocimiento.

imposición de ésta a nivel mundial, lo que se traduce en el interés por determinar el sistema político-económico para generarse beneficios. Frente a ello, se ha buscado reproducir esa propuesta globalmente desde Europa a las periferias (Fanon, 1965) y por mencionar algunos ejemplos, se puede hablar de la democracia representativa, el liberalismo como sistema político o el capitalismo, que pueden verse como formas validadas por la misma cultura que las propone a costa de otras maneras de entender la existencia, las relaciones interpersonales y la naturaleza.

Prueba de lo anterior es que el desarrollo del hemisferio occidental no ha sido homogéneo, puesto que América Latina es catalogada como la región del mundo más desigual socioeconómicamente y África la zona geográfica más atrasada en educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1995). Esta desigualdad de condiciones es un elemento contextual importante para el abordaje de problemas sociales, entre ellos, los que se dan en el terreno educativo, ya que una distribución injusta de bienes suscita la reflexión en torno a la correspondencia que hay entre la mayor posesión material-económica y una mayor participación de los derechos humanos y sociales (tales como la participación en la construcción del conocimiento, el derecho a la educación, salud, vivienda, la influencia que se puede ejercer en la cultura y, además, ser parte de ella).

Con base en lo dicho, la educación que se somete a crítica es generalmente fomentada por organismos globales como el Banco Mundial (1995), el cual resalta al menos tres criterios: desarrollo individual, desarrollo de la ciencia y la debida atención a la educación como oportunidad para el crecimiento económico. Para conseguirlo, de forma más reciente, este organismo internacional publicó una investigación donde señalan las ventajas de los programas educativos de ciclos cortos para habilitar a determinado personal en competencias relacionadas al incremento de capacidades económicas (Ferreyra *et al.*, 2021), sin dejar claro que dicho crecimiento está pensado para las grandes corporaciones, pues dichos cursos de poca duración capacitan para colaborar en la maximización de ganancias corporativas. Al otorgar el privilegio a esos aspectos, tal como lo promueve el Banco Mundial, se puede caer en el individualismo (por sobre lo colectivo, lo que genera un desequilibrio social y desconexión con el entorno), el cientificismo

(postura que restringe el conocimiento válido y valioso sólo a la ciencia) y economicismo (posicionamiento a favor de la generación de ganancias económicas en toda área por encima de otras cuestiones específicas) como posturas que atentan contra la naturaleza de la cual somos parte. Particularmente, si la educación superior es consecuente con propuestas de ese tipo, estaría respaldando una postura política, económica, epistemológica y existencial hegemónica² sin atender la diversidad cultural.

Promover el enriquecimiento humano que puede surgir a partir de la interrelación entre la variedad de culturas puede darse a través de logros conseguidos. Por ejemplo, la lucha por la autonomía universitaria constituyó un paso importante para la libertad de cátedra, el desarrollo no condicionado del conocimiento y el libre flujo y confluencia de saberes (Aguiló, 2009), esto con la finalidad de contribuir a la diversidad, sin embargo, como lo exponen Castillo y Caicedo (2016), la historia de la universidad latinoamericana es la historia de la imposición del proyecto modernizador y colonial.

Al respecto, se propone partir de tres premisas básicas para exponer el marco en que se presenta la injusticia cognitiva: 1) la pluralidad es un hecho que no está sujeto a nuestros gustos o disgustos (Gensollen, 2015); 2) en México existe una relación entre pertenecer a un grupo étnico y la carencia y privación social (Instituto Nacional de Evaluación de la Educación [INEE], 2017); 3) habrá que considerar la estrecha relación causal entre marginalidad y exclusión (Chávez, 2008). Con ellas podremos comprender el vínculo entre la injusticia cognitiva y la social.

De ahí que, las premisas 2 y 3 son una consecuencia social de ciertos procesos históricos coloniales y, de ese modo, la injusticia cognitiva se enmarca como parte del *colonialismo epistémico*, el cual también se hace presente en el ambiente de las

² Es preciso decir que el uso de este concepto podría parecer que divide tajantemente el mundo en dos, a saber, lo hegemónico y lo contrahegemónico y/o alternativo (algunas variantes de esto pueden ser vulnerados/vulnerantes, colonizados/colonizadores), infiriendo de ahí la imposibilidad de engranaje entre estos. Sin embargo, habrá que considerar que, en los grupos históricamente violentados, también puede haber miembros que se constituyan como violentadores en sus deseos de ser parte del lado dominante. De manera que, no se trata de una visión dualista sino de un sistema que puede encontrar su reproducción desde variadas aristas. Esta aclaración es útil dado que en el resto del trabajo podría parecer una dicotomía tajante, pero no lo es. Sobre ello, veremos (en la discusión de resultados, por ejemplo, con las categorías *Participando de lo hegemónico* y *Comparativa entre pueblos originarios y occidente*) que las propuestas epistémicas de *ambos bandos* suelen entremezclarse, aunque se debe reconocer que el privilegio está del lado euro-occidental.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

universidades y se distingue por medio de la imposición de ideas, de formas de describir, explicar y validar creencias a partir de criterios supuestamente objetivos, universales y neutrales que invalidan creencias y experiencias alternas (Christiansen, 2017a). Esto es importante debido a que, en países multiculturales, tienen más posibilidad de establecer como intercultural todos sus niveles del sistema educativo, es decir, promotor del aprecio a la diferencia con base en la relación entre las diferentes culturas que cohabitan para que influyan de manera simétrica sobre la convivencia entre los individuos miembros de ellas y, en última instancia, favorecer la pluralidad epistémica. No obstante, la universidad, que carga en su origen la atención a la universalidad de conocimientos (Aguiló, 2009), podría haberse quedado rezagada en el reconocimiento del multiculturalismo y la necesaria vinculación entre las diferentes culturas. Así, el fenómeno de injusticia cognitiva se entiende de manera más amplia al considerar al colonialismo histórico y, por tanto, también al epistémico.

Ante lo dicho cabe señalar que no es casualidad que los países colonizadores sean prácticamente los mismos que hoy se consideran potencias y dictan los marcos de referencia teórico-epistemológicos y, aunque se han planteado posibles soluciones para la dignificación de cada una y uno de nosotros tales como los derechos humanos, no obstante, éstos se transgreden en el nombre de sí mismos (Santos, 2018); ejemplo de ello es que se invaden países o se influye en golpes de estado para promover la libertad, aunque incurriendo en privar de ella a la población correspondiente.

De ese modo, y ante paradojas como la anterior, el abordaje sobre el problema de la injusticia cognitiva se inaugura a partir de una perspectiva analítica, crítica y decolonial de la educación superior, haciendo énfasis en aquellas instituciones de las que el Estado es responsable debido a que son nuestras y comparten prescripciones normativas y dado que sería complejo conocer todos los intereses que encarnan las universidades privadas. Así, partir de las condiciones derivadas del colonialismo no debe postergarse más puesto que pareciera que poco ha cambiado luego de la invasión europea.

En el caso de México, país que tiene la mayor cantidad de representantes de comunidades originarias en América Latina (Chávez, 2008; Ducoing, 2020), es importante concentrarse en ellas y ellos, ya que, según datos oficiales y ampliamente

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

difundidos, son entre el 10% (INEE, 2017) y el 15% (Ducoing, 2020) de la población total, sin embargo, la participación de personas de estos pueblos nacionales en la educación superior es aproximadamente de apenas un 1% del total de matriculados (Chávez, 2008; Alcántara y Navarrete, 2014; Peniche y Ramón, 2018). Ellas y ellos son actoras y actores educativos a quienes se les orilla a condiciones desfavorables debido a que, prácticamente, no participan en la construcción de la política nacional y, como culturas, se encuentran invisibilizadas o se les asigna una función rentable o folclórica, por ejemplo, como medios de atracción turística, lo cual no implica la comprensión de su pensamiento y vida. No está de más insistir en que estos grupos originarios han sido segregados y marginados sistemáticamente, por lo que no es sencillo localizar propuestas normativas, ambientales, científicas, filosóficas o pedagógicas que emerjan de sus culturas. Esto sucede debido que las epistemologías alternativas como las de estos pueblos nacionales no entran en el canon científico aceptado por los colonizadores (Santos, 2009; 2018).

De acuerdo con el planteamiento hecho, es posible dedicar un espacio a examinar el papel de las universidades interculturales como subsistema proveniente de políticas de inclusión educativa, sin embargo, a pesar de estar pensadas para la sociedad en general, se considera que son para los grupos originarios (y esa exclusividad no es el camino hacia la inclusión, pues se trata de una paradoja), lo que nos lleva a considerar a la interculturalidad como un concepto que tiene diversas aplicaciones y pocos consensos teóricos, de ahí que se le reconozca como polisémico (Tipa, 2018) y ambiguo. Además, habrá que considerar algunas otras cuestiones sobre la autonomía pedagógica que requiere la interculturalidad debido a que dicha autonomía es reconocida como posibilidad de inclusión y ésta es un importante elemento para la calidad educativa (Medina-García *et al.*, 2021). Valdría la pena analizar este concepto para conocer si permiten la participación de pueblos originarios o si también tienen un sentido homogenizado a pesar de que últimamente se le han integrado términos como inclusión, interculturalidad y sustentabilidad.

Algo que exige ser clarificado para su plena inclusión es clarificar los conceptos, por ejemplo, el término *indígena* no es representativo para referirse a las y los miembros

de las comunidades originarias puesto que su uso es ambiguo y, con él, se intenta agruparlos a todas y todos en una misma categoría obstaculizando el reconocimiento del multiculturalismo y, por tanto, los caminos hacia proyectos interculturales. Para evitar lo anterior y no caer en una paradoja, en esta investigación se recurrirá, en todo caso, a los apelativos de pueblos, comunidades o grupos originarios, nacionales, étnicos, precoloniales o precolombinos porque en sí mismos, estos conceptos posibilitan pensar en plural o, al menos, no de forma homogénea. Si bien, con estos apelativos no son suficientes para reconocer a cada una de las culturas originarias, por el momento serán esos los términos que serán usados. Más adelante se diversificará al caracterizar a cada una y uno de los entrevistados, aunque sin faltar a su anonimato y confidencialidad de quienes así lo decidieron.

Por otro lado, con la finalidad de observar un poco más sobre lo metodológico, este trabajo se enmarca en un diseño de investigación teórico- narrativo, este último adjetivo debido a que se planteó la realización de un acercamiento empírico a sujetos que puedan ofrecer sus discursos y su propia experiencia. Al respecto, también es importante tener en cuenta que el enfoque metodológico parte de que la construcción de resultados se realizó entendiendo que la relación con los objetos de estudio es cambiante y, más aún, al tratarse de un estudio sobre algunas y algunos seres humanos que, vistos ontológicamente, son seres en constante búsqueda de humanidad a través de su característica relacional-colectiva y lingüística, es por ello que se parte de la siguiente condicionante propuesta por Esquivel (2011) y parafraseada aquí de la siguiente forma: el conocimiento no es algo ni fijo, pero tampoco acabado, pues tanto el sujeto como el objeto se encuentran entre contingencias, por lo que se plantea un ejercicio supeditado a pensar en conjunto ya que esto hace posible establecer una red externa de pensamientos que nos coloca en un nodo más amplio.

A partir de lo expuesto, vemos que la injusticia cognitiva contribuye a la homogeneización y a la hegemonía sociocultural y político-económica debido a que no permite valorar saberes y conocimientos alternativos y, por su parte, la justicia cognitiva se vincula con la interculturalidad en tanto que se llegarían a valorar y a apreciar

manifestaciones epistémicas alternas, por lo que se ha visto conveniente mezclar estos ámbitos desde un enfoque transdisciplinario.

1.1. Ubicación teórica

La desvalorización de saberes y conocimientos alternos como una problemática de las instituciones de educación superior públicas como problemática se ha pensado desde al menos tres perspectivas teóricas, conceptuales y empíricas, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas y la diferencia entre ellas reside en la particularidad o generalidad con que la atienden. Se presentan ahora de la más específica a la más amplia.

La primera es la propuesta teórica de *Las epistemologías del Sur* de Santos (2009), quien manifiesta con ella, por un lado, el problema de la desestimación de los saberes y conocimientos propios e históricos de la mayoría de los países del sur geopolítico y, por otro, la dominación y hegemonía de aquellos elementos epistémicos propuestos por los países poderosos generalmente ubicados al norte del ecuador. A modo de acotación, no olvidemos que lo hegemónico contiene en su seno la opresión de la pluralidad, de lo alternativo y la negación de la comunicación y convivencia entre culturas, sin lo cual, no tendría sentido (Fornet-Betancourt, 2021), es por ello que lo hegemónico empata con la homogeneización.

La segunda propuesta es conceptual para enmarcar un posicionamiento sociohistórico además de ético-político, se trata de la *descolonización* con la que se pretende evidenciar las consecuencias negativas que ha traído el colonialismo histórico con el objetivo de poner fin a la colonización contemporánea en campos como el epistemológico, social y educativo a favor de los pueblos sometidos a imposiciones de los modelos hegemónicos. Esto, intentando alcanzar la justicia social, la cual no podría conseguirse de manera global sin haber conseguido la cognitiva en principio (Santos, 2009; 2018), de ahí que se pretenda visibilizar las implicaciones de la segunda. Pero, ¿cómo se relacionan estos dos tipos de injusticia? La respuesta es que cuando no son valorados los saberes y conocimientos alternativos y tampoco los contrahegemónicos³, las

³ Aclarar que hay múltiples propuestas epistémicas alternativas, pero no todas ellas son contrahegemónicas, es decir, no todas impugnan la visión dominante del mundo o fracciones de éste.

personas que los poseen y defienden son etiquetadas como ignorantes, inferiores, atrasadas, no civilizadas, lo cual repercute directamente en cómo son tratadas en el marco sociocultural. Esto es parte de la raíz de diferentes tipos de discriminación como el racismo, el clasismo y la xenofobia ante los cuales habrá que hacer lo necesario para desmantelarlos en tanto que son tenidos como dispositivos de control y expansión hegemónica, ejes de dominio social y cultural y mecanismos para garantizar y crear injusticia cognitiva, entonces, se deberá optar por la decolonización de la educación (Martínez, 2022).

No menos importante es la tercera perspectiva que se refiere a la *teoría crítica*, la cual tiene como base la revisión profunda de las condiciones de opresión y dominio y, sobre ellas, se ha de construir la emancipación de los individuos y de los pueblos. En el ámbito educativo, es obligado mencionar a Paulo Freire (2005) y su pedagogía crítica. Esta posición teórica ha alcanzado análisis relevantes sobre la universidad y el rol de las actoras y actores para la transformación institucional y pedagógica de las escuelas y las relaciones que en ésta se establecen.

Se considera que en su conjunto podrían configurar un esquema interesante debido a que no son cuestiones diferentes, sino supeditadas. Así, en suma, se atiende a consideraciones amplias y también particulares pues “una teoría que pretenda mejorar la convivencia humana desde la raíz tiene entonces que empezar por invertir la lógica de la antropología individualista, de la competencia y del conflicto” (Fornet-Betancourt, 2019, p.14), siendo que la convivencia es un asunto amplio y, por ejemplo, el individualismo es más específico. Se cree que las posturas antes presentadas pueden coadyuvar para comprender el fenómeno de la injusticia cognitiva y visibilizar sus implicaciones.

1.2. Antecedentes

En lo que respecta a los diferentes estudios que anteceden este trabajo, se mencionan a continuación según el problema principal que tratan y una breve exposición sobre algunos de los textos que se han influido de manera importante para la construcción del Marco de referencia.

En torno a la revisión crítica sobre las condiciones socioeconómicas injustas y violentas a determinados grupos se cuenta con Fanon (1965), quien señalara con fuerza la violencia implícita y explícita del colonialismo; Reygadas (2004), con su propuesta multidimensional de la desigualdad; Correa y Saldarriaga (2014), que profundizan sobre la destrucción de las epistemologías alternativas; Rodríguez *et al.* (2016), quienes nos exponen un ejemplo de los problemas de incomprensión entre los saberes originarios y las visiones generalizadas por las IES; y Tedesco (2018) en su revisión sobre la justicia social principalmente en América Latina (AL).

En cuanto a la tradición crítica sobre la universidad está Santos (2005; 2009; 2018) con sus revisiones sociológicas y educativas; Vallaeys, de la Cruz y Sasia (2009) que intentan atender la problemática de la desvinculación de las IES con su comunidad y por la misma línea Araque (2017); Aguiló (2009) en su exposición sobre la universidad y su tendencia a la injusticia cognitiva; Muñoz (2010), valorando la autonomía y sus compromisos políticos; Alcántara y Navarrete (2014), quienes analizan las condiciones de la inclusión y equidad en la educación superior mexicana; Christiansen (2017a), analizando lo que motiva e implica la injusticia cognitiva; Gibert (2017), que estudia las condiciones de los científicos (particularmente sociales) en AL; y Villa (2019), con su demostración de la discriminación social que ejercen las universidades debido a su configuración.

Para adentrarse en la comprensión multicultural de los sistemas educativos (SE), se puede contar con el texto de Santhakumar *et al.* (2022) que contribuye para la comprensión de la educación y grupos originarios en diferentes contextos a nivel mundial; Castillo y Caicedo (2016), que nos ofrecen un estudio en el contexto colombiano analizando la relación de la universidad e injusticia cognitiva, además, el de Ducoing (2020) que, desde la educación comparada, ofrece un amplio escenario normativo sobre las condiciones de la multiculturalidad en AL (y entre esos países, México).

Se recurre a Castellanos (2007), por su narración profunda sobre las condiciones contextuales en zonas específicas de Chiapas y a Abreu (2019), por razones muy semejantes, ambos desde la riqueza que aporta el arte literario. Por otro lado, Chávez (2008), nos muestra en qué condiciones de participación educativa se encuentran las y los

miembros de pueblos originarios; Ornelas (2012), nos ofrece un breve compendio sobre la interculturalidad como política educativa; Velasco (2012), expone la educación zapatista y la participación femenina; Lebrato (2016) analiza el engranaje entre la epistemología y la práctica de la comunidad Ayuuk en una IES en Oaxaca; el extinto INEE (2018) nos permite dimensionar las condiciones en las que se encuentran estos grupos marginados en México; Czarny *et al.* (2018), exponen las expectativas de estudiantes universitarios; Tipa (2018) profundiza en la interculturalidad y su polisemia; Mendoza (2018), habla en torno a la inclusión y un sistema de educación superior (SES) integrador de la diversidad; Salgado *et al.* (2018), nos ofrecen una propuesta curricular con pertinencia para las comunidades originarias; Medina-García *et al.* (2021) ofrecen un estudio de alcance iberoamericano que relaciona la inclusión con la calidad educativa; Bolom (2019) y Pérez (2019), realizan exposiciones de conocimientos propios de una comunidad originaria de Chiapas; y Salas y Tillmann (2021) que nos abren el horizonte al evidenciar la práctica del diálogo de saberes en asuntos de agricultura.

Finalmente, se suman elementos conceptuales sobre cultura y política educativa. Así, la UNESCO (1995; 2012), expone tendencias, sugerencias y conclusiones que ha logrado en torno a la educación; Arreola (2017) y sus reflexiones sobre este mismo tema; Bernabé (2012), con su contribución para la distinción de términos importantes en torno a la diversidad; Martínez (2018), sobre por qué no se llevan a cabo *reformas difíciles*; además, consideraciones sobre los sujetos en su papel de actoras y actores político-educativos a partir de Ministerio de Educación de la República de Chile (2013), además, Gensollen (2015), quien aporta en torno a la pluralidad y las desventajas de la discriminación positiva; Cruz y García (2021), contribuyen a lo que implica el sujeto pedagógico de la interculturalidad; y, por último, Lázaro (2021), quien hace una vinculación interesante sobre lo epistemológico y lo social.

1.3. Justificación del estudio

Este trabajo encuentra su relevancia en la insuficiencia de investigaciones empíricas sobre la injusticia cognitiva, por lo que se podría contribuir a subsanar una laguna teórica y empírica existente. Es decir, se han realizado trabajos empíricos sobre expectativas y

condiciones en las que se encuentran participando en la educación superior aquellas personas que provienen y que son parte de algún pueblo precolombino, sin embargo, se percibe que las causas sobre esas condiciones han sido poco exploradas. Asimismo, según la revisión de literatura, hay pocos trabajos que interpelen a investigadores, investigadoras, profesoras y/o profesores provenientes de alguna comunidad originaria y, además, hay pocos que trabajen a la interculturalidad como fundamento filosófico-pedagógico, pues aquí se parte del supuesto de que esto generaría una renovación en las propuestas de políticas educativas, así como las relaciones epistémicas propias dentro de las IES. En ese mismo sentido, no hay investigaciones que reúnan los constructos de injusticia cognitiva, interculturalidad a partir de la educación superior.

Por otro lado, cabe señalar la importancia de girar la mirada hacia las comunidades étnicas, en principio, debido a la deuda histórica y social que se tiene con ellas. Es por ello que, este estudio coloca la atención en grupos sociales históricamente desfavorecidos, y evidencia de ello es que estos pueblos registran un mayor porcentaje de analfabetismo con relación al promedio nacional (INEE, 2017) y esto no tiene que ver con sus capacidades, sino con una sistematizada exclusión a pesar de las políticas que prescriben su inclusión.

Agregado a ello, se parte de que la actual configuración de los espacios universitarios clasifica a los estudiantes con base en el género y condición socioeconómica afectando sus oportunidades educativas (Villa, 2019). Y si sumamos la propuesta crítica de la responsabilidad social universitaria (RSU) ante una realidad generalizada en torno a la desvinculación entre la universidad y la comunidad (Vallaes, de la Cruz y Sasia, 2009; Araque, 2017), tenemos que este nivel educativo podría percibirse ajeno a la sociedad en la que se encuentra y estar favoreciendo a cierto género y a determinada clase social, con lo que se estaría atentando contra la pluralidad cultural y epistemológica.

Aunque se podría analizar el fenómeno de injusticia cognitiva, por ejemplo, a partir de conocimientos obreros o campesinos, el centro serán los pueblos precoloniales de México que, si bien, en su seno tendrán asuntos de género que pueden llamar la atención (Velasco, 2012), sus miembros se distinguen por condiciones socioeconómicas carentes que obstaculizan su participación sociocultural justa y ésta es un factor político y educativo que necesita ser atendido a partir de trabajo colaborativo. De manera que este

trabajo es pertinente debido a que se busca aportar en cooperación con algunas de las voces que han sido sistemáticamente calladas.

Con base en lo dicho, los motivos que originan este trabajo son cuatro: 1) la escasez de investigaciones empíricas sobre injusticia cognitiva, 2) un posicionamiento ético-político contra las injusticias a los grupos vulnerados [no vulnerables, pues esta etiqueta hace de la vulnerabilidad una condición inherente y o esencialista, por lo que no es correcto debido a que son aspectos externos los que vulneran sus condiciones de vida], 3) una posición epistemológica que favorece la convivencia entre la pluralidad de saberes en contraposición al cientificismo y 4) brindar una atenta escucha a personas de diferentes grupos a los que se les ha negado la participación pública y transmitir esas narrativas-vozes (Pérez, 2018).

1.4. Objetivos de investigación

Se propone como objetivo general visibilizar las implicaciones que la injusticia cognitiva trae sobre las posibilidades de interculturalidad en la educación superior mexicana a partir de una investigación teórico-narrativa.

En lo tocante a los objetivos particulares, éstos se dividen en tres:

1. Conocer el fenómeno de injusticia cognitiva a partir de las contribuciones que la filosofía y la sociología proponen desde la perspectiva de América Latina, en conjunto con la narrativa de actoras y actores inmersos en la educación superior.
2. Exponer la interculturalidad como fundamento filosófico-pedagógico para promover la pluralidad de saberes y mostrar cómo la injusticia cognitiva provoca detrimentos para el reconocimiento de pluralidad cultural y epistemológica.
3. Exponer las consecuencias que trae consigo la injusticia cognitiva sobre el planteamiento de la educación superior intercultural en algunas regiones de México a partir del diálogo con actoras y actores educativos allegados.

2. Marco de referencia: aportes teóricos, conceptuales y normativos

2.1. Comprensión filosófica y sociológica sobre la injusticia cognitiva

Así hemos tenido que guardar nuestro espíritu para que no lo destruyan los que han dejado que la avaricia enturbie sus ojos (Abreu, 2019, p.23)

Para la construcción de sociedades más justas, adherirnos voluntariamente a la justicia es un requisito, sin embargo, es paradójico que, en gran medida, condenemos la injusticia en general y, a la vez, seamos parte de los mecanismos que la provocan (Tedesco, 2018). Este es el caso de la injusticia cognitiva, la cual se entiende a partir de las condiciones desiguales, sean de discriminación o exclusión epistémica, que se generan debido a un modelo cognitivo hegemónico global que establece límites a través de la invisibilización y privación del reconocimiento y validez a los saberes alternativos e invisibilizados (Aguiló, 2009).

Este fenómeno ha alcanzado incluso la destrucción de propuestas epistemológicas alternativas, sin embargo, no sólo se trata del acto de desaparecer lo alternativo, sino de autofavorecerse con dicha extinción; este marco no se podría entender sin caracterizar a la epistemología dominante (generalmente caracterizada como eurocéntrica y angloparlante) con la etiqueta de depredadora, en tanto que es una postura del conocimiento que descalifica y niega los saberes que se encuentran resistiendo la colonización (Christiansen, 2017a), así pues, consume y lleva a la inexistencia a otras epistemologías no hegemónicas. Cabe precisar que el vocablo *colonia*, en los términos actuales y geopolíticos, se entiende como un patrón de poder eurocéntrico (Castillo y Caicedo, 2016) y el eurocentrismo como el estado de cosas en el que no participa toda la humanidad, de ahí que sea reduccionista en tanto que no posibilita que el resto de culturas tengan los mismos derechos (Fornet-Betancourt, 2021).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es importante decir, de la mano con Domańska (2018), que la crítica se hace a la parte occidental de Europa que detenta el colonialismo puesto que, en la región central y oriental de este continente, también se encuentran luchando contra esa imposición histórica y a favor de la justicia cognitiva, por lo que, de aquí en adelante, se hará uso del término euro-occidentalismo para remitir a la cultura hegemónica.

El colonialismo epistémico es parte de esa cultura y se explica por la prevalencia de la concepción, supuestamente objetivista, con la que se afirma que el *verdadero* conocimiento no entra en las relaciones de poder (Christiansen, 2017a), sin embargo, habría que considerar que los saberes y los conocimientos son formas en que se establecen las relaciones interpersonales y también resultados de éstas, por lo que dependiendo de cómo se den esos vínculos entre personas a partir de sus saberes y conocimientos, se podrá señalar cómo se ejerce el poder. Así pues, la verdad y el conocimiento no tienen sentido si no es en relación con la comunidad que así etiqueta algunos fragmentos de la realidad, fracciones que en otra comunidad pueden ser explicadas y nombradas de otras formas, aunque también puede darse el caso que entre dos pueblos haya similitudes interesantes que, en complementación, den mejores respuestas a nuestra necesidad de saber. Sin embargo, también se tiene la posibilidad de que alguna comunidad busque imponer su postura a la otra sin consideraciones éticas. De ese modo, en el primer caso, como complementos, las relaciones de poder podrían ser horizontales (entre iguales), mientras que el segundo caso es ejemplo de verticalismo y fundamentalismo.

Profundizando sobre ello, nos dice Fricker (2003), que al escuchar a otras y/u otros cabe hablar de la sensibilidad que podemos tener en torno al testimonio de ellas y ellos, puesto que ésta puede estar condicionada por estereotipos y prejuicios injustos de manera que nuestra sensibilidad será epistemológica y éticamente defectuosa y, por tanto, la credibilidad ante lo que nos expresen será deficiente *a priori* (déficit de credibilidad), es decir, que incluso antes de comenzar a escuchar a determinadas personas, la confianza que tenemos en su discurso y saberes es muy poca; caso contrario, también sucede que dicha sensibilidad testimonial puede estar determinada para dar mayor crédito del que racionalmente merece determinado exponente (credibilidad excesiva). Y, agrega, esa

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

confianza epistémica está influenciada por cómo es percibido la o el hablante por parte del oyente, lo que se traduce en aspectos afectivos tanto positivos como negativos. De manera que, le parece posible hablar de la *injusticia testimonial* como subconjunto de la injusticia epistémica, la cual es parte de las estructuras sociales generales y evidencia de la opresión.

Esta misma autora propone la injusticia hermenéutica que se distingue de la testimonial, en palabras de Radi (2022), en que quienes la perpetran no son claramente identificables y la temporalidad en que se ejerce no es precisa debido a que radica en la incapacidad de una persona o de un grupo de comprender una determinada experiencia social a partir de ciertos conceptos y se complica poderla comunicar con claridad, por lo que se sitúa en desventaja a unas/unos con relación a otras/otros y, aunque el daño se despliega para toda una comunidad, se da en diferente grado para con cada persona. Esta injusticia también es un subconjunto de la injusticia epistémica como conjunto más grande. De manera que tenemos dos expresiones o formas en que esta última se manifiesta.

Así pues, el colonialismo es un ejercicio vertical desde el que se imponen ciertos intereses y afectividad de quienes se mueven en marcos de autoridad generalmente obtenidos de forma violenta buscando conseguir la obediencia y sumisión de sujetos subalternos quienes, además, se espera que reproduzcan los sistemas de creencias e ideas dominantes. Por lo que no hay perpetradores bien identificados ni temporalidad precisa. Es así como llegan a determinar qué es conocimiento, qué es lo culturalmente relevante, qué es lo aceptado moralmente, qué se ha de apreciar más y mejor en el ámbito estético y artístico y qué se ha de transmitir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, este último podría dejar de entenderse como tal y ahora fomentar múltiples procesos de co-aprendizajes o interaprendizajes.

Con base en esto es que la colonialidad epistemológica funciona como instrumento de expansión y reforzamiento de la opresión en el marco de tres sistemas que le representan: el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo histórico (Santos, 2018). Reconocerlos a éstos como problemas permite precisar cuáles son los grandes grupos más violentados y sometidos a procesos de exterminación paulatina a lo largo de la historia;

entre los principales se encuentran la clase trabajadora y obrera, las mujeres y los grupos precoloniales. Y todavía más, pues imaginemos casos en que podrían coincidir, en un análisis interseccional, en una persona los tres grupos subyugados mencionados anteriormente, por ejemplo, una trabajadora de un pueblo siendo parte de un sistema económico en el que es legal la desigualdad y su reproducción, el entramado sociohistórico no le otorga los mismos derechos a los géneros y un régimen histórico-político que basa su construcción lingüística del mundo a partir de creencias autovalidadas rechazando *a priori* las de otras y otros.

Como lo expresara el psiquiatra, filósofo y revolucionario Fanon (1965) cuando denunciaba el colonialismo, principalmente en África: “el mundo colonizado es un mundo cortado en dos” (p. 32) que se entiende a partir de una “organización de un mundo maniqueo, de un mundo dividido en compartimientos” (p. 76) en que alguno de esos fragmentos se impone a la otra parte casi de manera posesiva y proclamando su superioridad. De este modo, hace sentido la línea abisal o abismal que menciona Santos (2018), la cual divide lo privilegiado, hegemónico y dominante de lo que no lo es y cuando las exclusiones se juzgan desde el primer lado, se las considera como fatalidades o resultado del orden natural de las cosas, produciendo la irrelevancia, la no existencia y la invisibilidad del lado aparentemente opuesto, como si no hubiese nada por hacer, como si no se pudiera cambiar de nuestra historia humana lo que hemos creado durante esta misma. Con base en lo dicho, se comienza a vislumbrar la condicionante de la desvalorización de saberes que implica la injusticia cognitiva que está estrechamente relacionada con la exclusión y discriminación que se genera en el terreno social por sistemas injustos.

Ahora bien, entiéndase como exclusión social aquella falta de participación en la que se encuentran algunas personas en aspectos relevantes de la sociedad, de la política, la economía y de la cultura de una región o país, y la discriminación como una actitud que se aprende en el espacio comunitario que se habita, siendo uno de ellos el escolar, por lo que los sistemas educativos tienen la responsabilidad de adoptar medidas para favorecer relaciones incluyentes y respetuosas con la finalidad de formar ciudadanía, lo que se traduce en que hombres como mujeres u otras adscripciones de género, sean sensibles,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

solidarios, responsables, libres y capaces de incidir, participar y mejorar la vida social para fortalecer la democracia (Ministerio de Educación República de Chile, 2013), la cual no es posible sin un correcto vínculo con quienes son diferentes. Podríamos tener la percepción de que esto aún se encuentra lejos de lograrse y más todavía propuestas como la de Anaya (2020) quien señala que, para fortalecer el sistema democrático en México, con miras a la justicia, es necesario que cada pueblo originario elija y tenga a sus representantes en instancias de gobierno. Todo un reto.

Agregado a lo anterior, se ha de considerar que la educación formal es parte de las políticas públicas en las que predomina el mercado y se puede ver en la relación directa entre producción y transferencia de aprendizajes y conocimientos, en tanto que se tiene a la escolarización como consumismo individual y al conocimiento como generador de ganancias. Por lo que la educación y la ciencia se encontrarían así, privatizados y ausentes de la vida económica y social en beneficio del país que se trate, lo que permite hablar de una sociedad del desconocimiento, pues el crecimiento de la información que se produce no es equivalente al procesamiento de ella (Didriksson, 2015). En suma, podemos darnos cuenta del alcance que tiene el euro-occidentalismo, el capitalismo y el androcentrismo como promotores de una cultura hegemónica que deriva en formas de injusticias sociales y epistémicas.

Para tener evidencia de la falta de visibilidad en que están estos grupos y de cómo se ha impuesto una visión del mundo, se recurre al ejemplo de la cartografía. El mapa del globo terráqueo que maximiza el tamaño de los países del norte y minimiza a los del sur, podría ser revelador de la estrategia de la distorsión y manipulación de la información para generar re-conocimiento y como instrumento epistémico a favor de los colonizadores, por lo que sería, además, una manifestación colonial (Aguiló, 2009). En ese mismo sentido, se recurre con frecuencia a distinguir entre saberes y conocimiento, dejando los primeros en un estatus epistemológico inferior y propio de culturas minoritarias, mientras que el conocimiento es relacionado con la verdad, lo objetivo y, por supuesto, con la ciencia. En esta investigación se les tomará como iguales.

2.1.1. Falsa disyuntiva entre el conocimiento experiencial y el científico

Un mecanismo con el cual se hacen inferiores y se valoran en menor grado a las epistemologías alternativas y a las propuestas epistémicas alternas, es por medio de la distinción entre el conocimiento científico en contraposición del experiencial, vivencial o *tradicional*. De manera muy breve, se entiende por el primero aquel conjunto de proposiciones organizadas para explicar una parte de la realidad, es decir, en congruencia con la tradición escrita de occidente, sería el registro de creencias justificadas por métodos que exponen hechos en el mundo a partir de encontrar correlaciones. Por otro lado, en lo que respecta al experiencial, desde una tradición predominantemente oral, se encuentran aquellas prácticas transmitidas de generación en generación para atender necesidades situadas y bien definidas que podrían encontrar aplicación similar en cualquier rincón del planeta. De ese modo, algunas veces de manera despectiva se distingue entre conocimiento y saberes respectivamente.

Luego entonces, debido a la hegemonía de los valores euro-occidentales, lo escrito se valora más que lo oral (no obstante, la escolarización se basa en esta última ubicando, por ejemplo, al proceso lectoescritor como el centro) y suelen distinguirse el uno del otro, menospreciando al segundo. Sin embargo, el entramado llamado conocimiento es uno solo, pero es enriquecido por diversas explicaciones, de las cuales se puede decir que unas son más detalladas que otras (Gensollen, 2015), pero su valor no depende exclusivamente de eso. De ahí se sigue que entre los saberes como entre los lenguajes, debido a su estrecha relación, no puede declararse a alguno como superior frente a otros (Corona, 2020). Dicho de otra manera, las diferencias son de forma y no de contenido (por decirlo de algún modo), puesto que en ambos casos se trata de creencias en el grado más alto de certidumbre por su estrecha relación con lo empírico. Precisar al respecto que, incluso, hablar de método científico no es conveniente puesto que existen diferentes metodologías con los cuales se desarrolla la ciencia, la cual es independiente de cualquier ventaja economicista, pues no es lo mismo el método médico, matemático, sociológico o psicológico, sin embargo, en cada una de estas áreas se avanza en la comprensión de nuestra condición humana. Por ello es relevante preguntarnos, ¿y entonces qué nos daría

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un distanciamiento de la herencia negativa de haber sido colonias? Para dar respuesta podríamos comenzar por considerar que todo conocimiento y saber fueron alguna vez una expresión local sobre la comprensión del entorno en que surgió.

Ciertamente, esas creencias pueden ser parte de sistemas más amplios, dígame cosmovisión o teoría, en los que podemos encontrar recursos conceptuales o abstracciones difíciles de anclar en algo concreto, tal es el caso de *relatividad, movimiento, tiempo o vida*. Se trata pues de instrumentos para catalogar fenómenos con los que se intenta generar un vínculo explicativo de la realidad y es algo que toda cultura ha hecho, por lo que, en sí mismas, las diversas explicaciones podrían ser inconmensurables⁴, comprensibles en su propio lenguaje y entorno, por tanto, una cultura, una lengua o una propuesta epistémica no podría ser criterio de evaluación del resto. Por lo tanto, la segmentación entre esos dos tipos de conocimiento no es útil o, ¿acaso no es experiencial el conocimiento científico?, ¿cuál sería la razón por la que se crea que el conocimiento científico recurre a mejores abstracciones para la explicación empírica? Y, ¿en qué momento o luego de cuánto tiempo el conocimiento se vuelve tradicional o, en todo caso, será que este apelativo se usa de maneras despectivas?

En ese sentido, se anunciaba la importancia que tendrá la propuesta de las Epistemologías del Sur de Santos (2018), ya que remite a la producción, pero también a la validación de los conocimientos relacionados con experiencias de resistencia de pueblos generalmente ubicados en el sur geopolítico a los que se les ha ejercido opresiones, injusticias e, incluso, destrucción debido al capitalismo y colonialismo; por lo que, el propósito con el que fue planteado el término de esa propuesta es la identificación y valorización de lo que no es catalogado como conocimiento por parte de la postura hegemónica. Y cabe hacer la aclaración de que estas epistemologías del sur también se encuentran en el norte representadas por minorías o grupos poco poderosos económica y/o políticamente; por su parte, las epistemologías dominantes o del norte también se presentan en regiones del sur por medio de imposiciones y mecanismos de reproducción

⁴ Se hace uso de este concepto difundido por Kuhn (2013) debido a que encapsula la idea de la incompreensión que se da, hasta cierto punto, entre diferentes sistemas explicativos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a través de espacios oficiales, en ese sentido, las epistemologías del norte y su hegemonía no pueden analizarse sin considerar el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo global y, por su parte, las del sur sin el vínculo con las luchas sociales contra el capitalismo, colonialismo y patriarcado (Santos, 2021).

Luego, la epistemología hegemónica encuentra su aparente justificación en el sujeto universal-trascendental (racional y supuestamente imparcial) del que es posible el conocimiento científico y que, debido a esos rasgos, se considera que lo producido por él o ella (mayormente por él) será lo único válido, aunque dicha validez parece relacionarse más con determinada utilidad capitalista que se puede alcanzar con los productos (Correa y Saldarriaga, 2014). De esa forma se entiende la ambición de quienes practican la *ciencia moderna y euro-occidental* a partir de la *res cogitans* cartesiana⁵, como una obsesión por lograr validez universal desde propuestas abstractas y trascendentes, mejor conocido como universalismo científico, de manera que, al atribuir esto a ciertos conocimientos como criterio de verdad y fiabilidad, ostentarán la forma única de lo epistémicamente valioso (Aguiló, 2009). Esta postura que llamaremos científicismo, en sí mismo, es un reduccionismo y erosión de la diversidad epistémica y posee en su base un esquema de interacción interpersonal jerárquico en un marco de competencia (Christiansen, 2017b). Por esto último, no es extraño que la mentalidad poscolonialista se fortaleciera rechazando la creatividad y en conjunto con la búsqueda de la legitimidad en los manuales y teorías del norte geopolítico (Gibert, 2017). Así, en nombre del *rigor epistemológico* que supuestamente le pertenece a la ciencia euro-occidental, se justifica la desvalorización de otros conocimientos (Fornet-Betancourt, 2021).

Como consecuencia de reconocer lo anterior, se sigue la aceptación de que la ciencia no está dotada de un carácter neutro e independiente de fenómenos y tendencias sociales y así tampoco se puede atribuir esas características a los establecimientos donde ésta se produce, legitima y transfiere (Aguiló, 2009), siendo uno de esos espacios las IES.

⁵ Término ampliamente conocido dentro de la filosofía moderna comúnmente relacionado con algunas propuestas de René Descartes para referirse a la parte pensante y/o cognoscente en contraposición al aspecto material/físico que nos compone. En ese dualismo, le da mayor valor al pensamiento o a la razón sobre el cuerpo y la sensibilidad.

Se comprende entonces que el conocimiento en general y la ciencia en particular, en tanto sociales e históricos, se conciben en la época de la Ilustración, luego de Descartes, como instrumentos que han de desempeñar un rol importante en el progreso social de la humanidad, sin embargo, en épocas posteriores esto se confundió con el crecimiento económico que, además, es desigual. Por ello se afirma que otra ilustración es posible.

Ahora bien, de forma paralela, no se han de entender las líneas anteriores como un posicionamiento en contra de la ciencia o del llamado conocimiento científico, sino de los usos que se les da a éstos por medio mecanismos de segregación a otras expresiones epistémicas porque esto representa un atentado contra la diversidad. Por ello, cabe recordar lo que Gibert (2017) nos dice al respecto: “rechazar el método científico y abrazar retóricas confusas no nos hace autónomos ni libres de colonialismo intelectual” (p.36), sin embargo, será importante promover la convivencia de saberes, incluida la ciencia.

De ese modo, hablar de propuestas epistémicas y epistemológicas con difusión global es hablar de imposición o, por el contrario, consensos por medio del diálogo. Si bien, estas dos opciones no son mutuamente excluyentes por completo, una de ellas ha sido la que más se ha usado. Para alcanzar acuerdos globales, habría que partir del reconocimiento de que los diversos conocimientos son equivalentes en tanto que dignos y válidos en condiciones particulares bien establecidas (Christiansen, 2017a). Ya se decía que el conocimiento es uno, no obstante, los lenguajes son muchos y éste es el medio con el que contamos para relacionarnos con la realidad. Ejemplificando esto, se puede decir que tal es el caso de la teoría mecanicista (atribuida comúnmente a Newton) y la de la relatividad (a Einstein), de las que es absurdo elegir sólo una pues ambas responden a necesidades diferentes (con la primera se crean naves espaciales y la segunda explica fenómenos –como en el terreno cuántico– que hoy se conocen), teniendo mayor o menor capacidad de aplicación según se trate.

En la actualidad se podría afirmar que hay mayor reconocimiento de la pluralidad cultural, sin embargo, esto no implica aprecio por la diversidad epistemológica, lo cual puede evidenciarse con la extendida creencia de que la ciencia es la única forma de conocimiento o, cuando menos, la más valiosa (Mandujano, 2017). Habrá que partir de la

ecología de saberes que Santos (2017) propone y que, en su base, tiene la premisa de que cada conocimiento está incompleto de alguna forma, por lo que, partir de esa necesidad de complementariedad es principio para vislumbrar la justicia cognitiva. Es así como este término surgió, ya que se notó que la agricultura que proponían los ingleses en la India no era precisamente lo que ahí se necesitaba pues, incluso, se deterioraban los suelos. Entonces, se llegó a preguntar ¿qué pasaría si los colonizadores tomaran en cuenta los conocimientos locales? (Visvanathan, 1997).

2.1.2. Diálogo de saberes y epistemicidio: relaciones de poder

Se dijo que el conocimiento constituye una forma de relacionarnos como seres humanos, ya que se encuentra mediado por el pensamiento y éste, a su vez, por la lengua, por lo que no hay acceso directo a la realidad; de modo que participar de un lenguaje es ser partícipe de un universo que posee reglas lingüísticas contingentes (Corona, 2020). Además, con relación al conocimiento, se ha de entender que dependiendo de la definición que se ofrezca de éste, se expresa una manera de entender las relaciones de poder (Lázaro, 2021) puesto que detrás de cada definición habrá determinadas concepciones antropológicas, ontológicas y políticas que delimitan el significado de lo humano y no humano, así como cuáles formas de vida son más valiosas, qué sujetos se acercan más a lo verdadero y cuáles elementos son esenciales para socializar lo epistémico. En ese sentido, se presentarán opciones diferentes en que se puede llevar a cabo ese vínculo.

Cabe aclarar lo que se entiende por relaciones de poder a partir de lo que Aguiló (2009) propone. Nos dice que son el conjunto de procesos por los cuales se vinculan los sujetos o grupos que por prescripción normativa son iguales a partir de ciertos intercambios, pero en la práctica y con frecuencia se les ha dado una condición desigual material y simbólicamente, lo que constituye la separación entre aquellas y aquellos que podrán gozar de un alto estatus debido a su ligación con lo hegemónico y quienes no lo serán. Por ello se considera como un acto político el hecho de intentar redimir la ausencia de los sujetos condicionados desfavorablemente por la desigualdad (Santos, 2018), es

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

decir, buscar la reivindicación de aquellas y aquellos que se encuentran ocultos entre los pliegues históricos y políticos.

El marco de partida es el escenario del capitalismo global y sus mecanismos de opresión y dominación entre los que se ha ido integrando a pueblos, culturas, cosmovisiones, formas de vida, conocimientos, entre otros aspectos a través del sufrimiento y la exclusión (Santos, 2018), en tanto que se busca imponer lo epistémico como verdad para justificar determinada epistemología que será constituida como juez del resto de conocimientos (Aguiló, 2009). Es así como ha tomado forma la conjetura de que la ciencia euro-occidentalista es universal y máximo referente de la humanidad, lo que posiciona a los europeos (e incluso a los angloparlantes) como superiores al resto (Corona, 2020).

En lo que respecta a la conceptualización del término epistemicidio, se le considera como muerte, marginalidad y olvido de saberes alternos (Aguiló, 2009), teniendo como base un modelo que se considera epistemológicamente superior que, como atentado social, se nos priva de la diversidad de formas de vida y de la soberanía alimentaria amenazando fuertemente la sustentabilidad de la vida (Salas y Tillmann, 2021). Llevado a cabo este acto, destina a los individuos y pueblos originarios a ser despojados de sus territorios y de sus derechos con base en determinados marcos jurídicos y políticos que lo avalan, sin importar que ellas y ellos eran propietarios de su espacio y forma de vida (Correa y Saldarriaga, 2014). Este fenómeno ha alcanzado gran amplitud al grado de que el crítico pensador portugués Santos (2018) nos habla de epistemicidio masivo, ya que la destrucción de saberes alternativos, por considerarles como rivales y no científicos, se expandió a todas las regiones del mundo, ante lo cual, es una exigencia reparar esto.

Por lo anterior, se ha dicho que la producción científicista tiene como cimiento al epistemicidio, es decir, que se ha extendido la ciencia en la medida en que también se ha ampliado la *muerte de conocimientos alternos* provenientes de diferentes lugares, pueblos y momentos, colocándolos al margen de lo valioso, separando entre ciencia y saber tradicional (Castillo y Caicedo, 2016). Quede claro, pues, que los propósitos de universalidad en el conocimiento perpetran actos y acciones epistemicidas que, en su

anulación de propuestas epistémicas alternativas, también anulan la existencia de las y los sujetos que las crearon, las poseen, las defienden y las practican; en suma, este acto contiene en su núcleo la homogeneización cultural y el empobrecimiento de la experiencia social humana (Christiansen, 2017a; 2017b), lo que se relaciona estrechamente con la *etnofagia* entendida como un proceso en el que desde el Estado se crean determinadas condicionantes en las que, incluso, ciertas culturas subalternas participan de la destrucción o asimilación de culturas y naciones distintas (Martínez y Solano, 2020, p. 411), lo que la hace una característica del capitalismo (Fábregas, 2021).

Por otro lado, la falta de reconocimiento a la diversidad cultural no ha permitido la participación de los grupos marginados en el diálogo (Rodríguez *et al.*, 2016), puesto que el no reconocimiento de la pluralidad de culturas pareciera que es inofensivo, como simple indiferencia o ignorancia del asunto, no obstante, se trata de un comportamiento político poco ético y, podría decirse, intencional que tiene como base la deshumanización. E insistir que no es suficiente reconocer a pesar de que represente un cambio en la percepción y juicio con relación a los vulnerados, es necesario combatir la desigualdad a partir de la transformación de las estructuras institucionales para cambiar el rumbo de las disparidades históricas, por lo que eliminar las creencias y conductas de discriminación no basta, pero esto no quiere decir que no se han de combatir (Reygadas, 2004).

En congruencia con esa misma actitud crítica, se ha de tener en cuenta que la diversidad más incómoda es aquella que representan las y los individuos y/o grupos que no se integran a los propósitos del Estado y de la modernidad; ahí se encuentran las culturas originarias que durante siglos han resistido y representado una alternativa a la cultura dominante (Chávez, 2008). Al respecto, tómesese como ejemplo el calendario, en el que se propone una visión de lo que es importante en el mundo y en la festividad partiendo sólo de lo hegemónico (Correa y Saldarriaga, 2014). Así, las fiestas de los pueblos originarios no son consideradas, pero evidencia de que se encuentran resistiendo es que éstas se siguen llevando a cabo, tal es el caso de la carrera de arihueta en Chihuahua.

El otro lado de la moneda es partir de la comprensión de las relaciones de poder en desigualdad o asimétricas entre las diferentes culturas que conviven en determinado

territorio y, además, colocar al conocimiento, y sus diferentes formas en que se construyen, en un lugar fundamental; asimismo, dar inicio con la decolonialidad de lo cognitivo para establecer un diálogo de saberes entre quienes pertenecen a distintas culturas, para que se lleve a cabo un intercambio entre pares enmarcado en una socialización igualitaria (Salgado *et al.*, 2018), recordando que el diálogo implica lenguaje, por lo que sería necesario conocer la tradición del otro (Bernabé, 2012). Planteado así, es fomentada otro tipo de convivencia, lo cual indica que se deberán realizar consideraciones ético-políticas.

Tengamos presente que, al respecto, la decolonización busca formas en las que se pueda descubrir, crear, pero también fortalecer aquellas maneras alternativas que contribuyan para construir, validar y transmitir los conocimientos no hegemónicos (Lebrato, 2016), por lo que, en principio, tiene estrecha relación con lo que se propone a partir del concepto de interculturalidad. Y esta transformación implica procesos socioculturales diferenciados según las regiones, particularmente entre aquellas que fueron víctimas del colonialismo histórico y aquellos que fueron victimarios de la colonización (Santos, 2021). Entonces, para la realización de la interculturalidad, se requiere que tanto los patrones de dominante como de dominado se transformen y así también sus productos institucionalizados, pues el sistema nos adhiere inadvertidamente debido a que está normalizado.

De manera que el diálogo de saberes exige relaciones de poder horizontales, no se queda en el reconocimiento y la tolerancia, sino disposición para aprender por medio del intercambio lingüístico e interepistémico, o también la posibilidad de entrar en conflicto. Esto requiere nuevas consideraciones antropológicas y ontológicas sobre las y los otros y en torno a las realidades. No obstante, es necesario señalar que el diálogo de saberes e incluso la interculturalidad, para algunos, no representa un cambio significativo que nos acerque a la justicia cognitiva. Es así como Horsthemke (2017), hablando del diálogo intercultural, afirma que con él permanece el problema básico que es la distinción esencialista entre culturas que se les considera conflictivas y con pocas posibilidades para

dialogar, por lo que, este autor expresa que esto y otros aspectos de la multiculturalidad son sólo cambios cosméticos, diríamos, mera apariencia.

De modo que puede ponerse en práctica en nuestras IES la educación para la justicia social de la que Campos-Martínez (2020) nos dice que se funda en las preocupaciones simultáneas en torno a la forma en que se reproducen las desigualdades sociales en el marco de las relaciones interpersonales (o de poder) y cómo toman forma desde la normatividad institucional y cultural, por lo que, caminar hacia la justicia social es posicionarse contra el neoliberalismo. Ante lo cual, otros mecanismos se podrían poner en marcha desde la educación para combatir las desigualdades, siendo una de ellas el concepto de injusticia/justicia cognitiva para valorar las actuales funciones y disposiciones de las IES.

2.1.3. Extrapolación de la justicia cognitiva al terreno universitario

Ahora es fundamental comenzar considerando dos premisas, las cuales son expuestas por Santos (2018): 1) la comprensión occidental del mundo es sólo uno de los subconjuntos del conjunto total que reúne la comprensión del mundo y 2) la diversidad es axial cuando se habla de la experiencia cognitiva del mundo. En ese sentido, se entiende la ciencia euro-occidental como la narrativa privilegiada con la que se nos impone pensar el mundo (Esquivel, 2011), es sólo uno de esos subconjuntos y, por tanto, las prerrogativas otorgadas atentan contra la segunda premisa.

Como se hizo mención en líneas anteriores, la conceptualización en torno a la justicia cognitiva se origina en la agronomía como área científica y en beneficio de la agricultura como práctica ancestral. Luego, la agricultura es una representación de formas de pensar a partir de cómo se ha practicado ésta última que, en su momento, revolucionó las sociedades de cazadores y recolectores (Salas y Tillmann, 2021). Con posteridad, se ha intentado homogeneizar esa práctica con el propósito de aumentar la producción, olvidando principios regionales entre los que primaban la convivencia con la naturaleza y la no explotación de los recursos con el único fin de maximizar las ganancias económicas,

de ahí que el colonialismo mantenga una estrecha relación con el capitalismo. Estas pueden ser las razones por las que surge el concepto en esta área.

Al respecto, en 1997 en la obra titulada *A carnival for science. Essays on science, technology and development* (Un carnaval para la ciencia. Ensayos sobre ciencia, tecnología y desarrollo), el investigador indio Shiv Visvanathan, puso en la mesa el concepto de *justicia cognitiva* para abogar por el derecho que tienen a coexistir las diferentes formas de conocimiento, lo cual implica hacer frente al paradigma dominante para promover el reconocimiento de propuestas alternativas (incluso entre aquellos que podrían considerarse contradictorios) a partir de un diálogo entre conocimientos, mejor conocido como *diálogo de saberes* que ya fue expuesto como un elemento clave para la construcción de la interculturalidad, dicho en otras palabras, el diálogo de saberes sería el medio para alcanzar la justicia cognitiva (Rodríguez *et al.*, 2016). Si bien, el constructo nos puede hacer pensar en la relación que se ha de establecer entre diferentes propuestas epistémicas, éstas no se vinculan sin hablantes, sin exponentes.

Las características necesarias que han de distinguir al diálogo de saberes para contribuir favorablemente en el terreno en que surgió, siempre pensando en la construcción de mayor justicia cognitiva, es crear espacios en que permee la horizontalidad y simetría como características democráticas para el reconocimiento e inclusión de los aportes epistemológicos y de quienes producen alimentos de calidad a partir de su orientación de vida y que, además, tienen en cuenta al medio ambiente y a la salud (Rodríguez *et al.*, 2016; Salas y Tillmann, 2021). No obstante, promover esta visión alterna con respecto a los hábitos alimenticios, significa ir en contra de la sociedad a la que pertenecemos, lo cual no sólo necesita de nuestra fuerza de voluntad, sino que conlleva “ir en contra del modelo actual de producción y distribución de alimentos y de la mercadotecnia en torno a los productos” (Samaniego, 2019, p. 31).

Los Congresos Mundiales de Terrazas son ejemplo de la puesta en práctica del diálogo de saberes en áreas como la agricultura para generar cambios al respecto yendo contra lo que se impone, pues se les ha concebido como oportunidades para el intercambio epistémico favoreciendo el mutuo aprendizaje entre los campesinos, pobladores,

investigadores, técnicos y activistas de Asia, América Latina, África y Europa (Salas y Tillmann, 2021). En el área de la ES, una intención similar es la Universidad Popular de los Movimientos Sociales. Ésta es, según su Carta de principios, una iniciativa de autoeducación que se lleva a cabo en un espacio planteado en términos de política intercultural con las finalidades de la emancipación social y el *interconocimiento* en tanto que se busca generar saberes recíprocos entre movimientos y organizaciones, y promover acciones de colaboración entre los colectivos (Mandujano, 2017). Esto podría extrapolarse al ámbito educativo en todos sus niveles y, especialmente, a la educación superior puesto que se distingue por el desarrollo e innovación epistémica, lo cual podrá realizarse no sólo teniendo entera intencionalidad, sino desde una posición contraria al modelo de escolarización con funciones capitalistas.

No obstante, surge la siguiente pregunta: ¿cómo se puede favorecer epistemologías que son ajenas para la mayoría de nosotros y, particularmente, entre las y los estudiantes y docentes que no creen en formas alternas de construir conocimientos diferentes a los hegemónicos? De esto emerge un cuestionamiento más y es el siguiente: ¿cuál sería la diferencia de la educación intercultural si incluso las instituciones con este apelativo son distantes de lo alternativo o lo subordinan en un ejercicio vertical y de dominación sobre las comunidades en las que están establecidas?

De manera que la justicia no va a ser un asunto natural del orden social, sino que la educación tiene que promoverla debido a que estamos ante un valor ético, político y reflexivo que se adopta y practica de manera voluntaria, el cual en sus entrañas supone un esfuerzo ético y cognitivo de suma exigencia (Tedesco, 2018), pero que tendremos que afrontar. De ahí que, si queremos vivir y convivir en un mundo más justo, no sólo se necesita resarcir los efectos negativos de la colonización en el ámbito político y económico, sino que también es necesario hacerlo en cuanto a lo cognitivo (Domańska, 2018), pero ¿qué pasa con la afectividad y sensibilidad humana? ¿No necesita también de transformarse? Fernet-Betancourt (2019) dice que acaso sea este ámbito el más importante. Esto encontrará su principal obstáculo en mecanismos neoliberales que

permiten el enriquecimiento privado a partir de bienes públicos (erario, mercantilización del conocimiento o aprovechamiento empresarial de las universidades).

2.2. Aspectos histórico-culturales de AL en torno a la injusticia cognitiva y la educación superior

*El futuro de estas tierras depende de la unión
de aquello que está dormido en nuestras manos
y de aquello que está despierto en las de ellos
(Abreu, 2019, p.36)*

Este apartado no se trata de un recuento histórico de AL, sino de traer a cuenta una serie de características contextuales de relativa actualidad. Se hace esta aclaración no porque se desestime la historia, sino porque tal propósito no es propio de este trabajo. Con respecto al conocimiento de esta área, que inevitablemente está presente en este trabajo, implica en sí mismo una actitud en pro de la diversidad debido a que nos permite reconocer que a lo largo del tiempo se han presentado y presenciado múltiples formas en las que el ser humano se ha manifestado en el mundo (González, 2017).

Tomando como centro el contexto cultural y educativo de AL, lo que permitirá reconocer cómo se ha gestado la historia moderna de esta región y detectar similitudes en México como país focal en el que se concentra esta investigación, es fundamental comenzar diciendo que el territorio americano es consecuencia de variadas migraciones, por lo que, es un lugar de diversidad de tez, pueblos, comunidades, formas de vida y maneras de entender el mundo (González, 2017), por lo que, esta región subcontinental no puede entenderse sin reconocer la genealogía en términos de diversidad. De ese modo, el fundamento para acceder a lo que llamamos *mundo*, lo hacemos a partir de distinciones (categorías o esquemas) que poseemos y que corresponden a condiciones contextuales cambiantes o en transformación (sean culturales e históricas), lo cual posibilita percibir u observar tal o cual cosa en la medida en que podemos nombrarle, pero también no hacerlo es condicionado por ello (Christiansen, 2017a).

En esa interacción tradicionalmente expuesta entre objeto y sujeto, ambas partes se determinan en cierto grado; lo objetual es independiente del sujeto, pero en tanto está en relación con éste, se recogen datos, los cuales, en todo caso, serán estructurados en proposiciones según las capacidades sensibles, intelectuales e históricas del ser humano que lo intente. Por lo tanto, las líneas que siguen presentan hechos que en su conjunto pretenden dar luz sobre las condiciones actuales en las que se encuentra la educación superior en AL y, con ello, cada lector pueda hacerse de una explicación sobre las bondades y perversidades presentes en esta región.

En primer lugar, ya se decía que esta zona subcontinental que nos ocupa es la región más desigual en el ámbito socioeconómico (UNESCO, citado en Villa, 2019) y no se distingue por ejercer poder en el resto del orden geopolítico, sino que se le considera una región en vías de desarrollo (y este último concepto –desarrollo– es la categoría que reúne el conjunto de características de los países poderosos). Luego, “el bombardeo de artillería [y] la política de la tierra quemada han cedido el paso a la sujeción económica” (Fanon, 1965, p.58), lo cual no quiere decir estrictamente que ya no se ejecuten bombardeos y quema de tierra, sino que esta afirmación nos hace pensar en que ya no sólo se recurre a ese tipo de violencia. Ésta puede ejercerse también desde el plano micro y macroeconómico. En conjunto, estos hechos nos llevan hacia reflexiones sobre las relaciones internacionales, entre las cuales, las naciones potencias, con apoyo (principalmente económico) de actores no estatales poderosos, se unen con el propósito de controlar los recursos naturales y la vida en general a costa de las soberanías de Estados nacionales considerados como no poderosos (Santos, 2018). Estas son las condiciones generales en que se encuentran la mayoría de los países americanos a partir de relaciones geopolíticas específicas en el entramado conocido como globalización.

Profundizando el asunto económico, se nos ha dirigido hacia la mercantilización de la fuerza de trabajo (o capital físico) y ahora a la del conocimiento como elemento generador de riqueza, y es así como se entiende que las universidades (y la educación superior en general) jueguen un papel axial para las estrategias de desarrollo (Muñoz, 2010, p. 96). Lo que nos puede llevar a pensar en que, o se desvincula el desarrollo del

crecimiento económico a favor del derecho universal a la educación o este último se seguirá relegando cuando no sea rentable debido a que se concibe el desarrollo sólo en relación al crecimiento económico.

Al respecto, habrá que proponer múltiples críticas, puesto que se ha buscado anclar a la educación superior en términos que funcionen para el mercado, es decir, con la finalidad del crecimiento económico a partir de la maximización de ganancias. De este modo, organismos internacionales como el Banco Mundial (1995) lleva años proponiendo préstamos para quienes no puedan costear su educación superior (los cuales también se pueden entender como fondos recuperables que, en un primer momento, apoyan para algunos gastos a quienes se les otorgan y, en un segundo momento, pueden provocar problemas financieros, por lo que no son pues, beneficios), apoyo sólo para aquellos que lo merezcan, aumentar las instituciones privadas y los financiamientos de particulares a las públicas, aumentar las cuotas y todo esto enmarcado en la autonomía financiera de las IES. Este esquema se busca replicar sin consideraciones particulares sobre las condiciones de cada país y, por supuesto, cada aplicación es diferente según aspectos contextuales. De manera que con la globalización del capital y de una sola cultura, se forma una amalgama entre el saber, el mercado y el trabajo sobre el cimiento de la occidentalización que no permite recuperar formas alternativas de conocimiento y, tampoco de lo que viene junto con ello, es decir, maneras alternas de vivir y convivir (Esquivel, 2011).

Así pues, en los últimos 30 años, la ES en AL ha virado hacia la globalización y mercantilización y, aunque las instituciones lo han hecho de maneras diversas debido al contexto y capacidad institucional, en general se han forjado asimetrías propiciando fragmentación social, con lo cual se ha respaldado la clasificación de las y los jóvenes por género y estrato social afectando sus oportunidades educativas (Villa, 2019). Es en la década de los noventa del siglo XX cuando se ubica la expansión de universidades con fines de lucro, sin satisfacer criterios cualitativos y con poca atención a la pertinencia curricular que requieren las diferentes culturas de los países de AL (Sanchez y Watson, 2019). Al respecto, Tedesco (2018) coincide que en esa década se puede anclar el viraje de manera más notoria, puesto que, a partir de entonces, se favorece la privatización como

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dinámica económica que trae como consecuencia la carencia de sentido generalizada que impone el mercado, incluso en la toma de decisiones políticas. Así, en cuanto a los ajustes que se han realizado en los presupuestos destinados a las universidades públicas en conjunto con el incremento de universidades privadas, se relacionan directamente con el neoliberalismo y sus políticas de recorte y reconfiguración particularmente aplicadas en AL (Gibert, 2017). En suma, los

fenómenos actuales como la mercantilización de la naturaleza y la apropiación que hace la globalización neoliberal de los conocimientos tradicionales asociados a la biodiversidad están produciendo efectos sobre la autonomía universitaria, pues las actividades, prioridades y agendas de investigación de las universidades públicas se ven condicionadas por la lógica de mercado, que expropia de su saber milenario y sus sistemas de pensamiento a grupos humanos. No obstante, la universidad pública también puede hacer esfuerzos por desafiar las lógicas de poder dominantes en pro de una universidad más inclusiva y decente (Aguiló, 2009, “La Universidad y la globalización contrahegemónica”, párr. 10).

Ahora detengamos el paso hacia el interior de las IES. En lo que respecta a los actoras y actores educativos de éstas, con el viraje economicista, las universidades latinoamericanas buscan formar profesionistas en el marco de la competencia, la eficiencia y la ganancia respondiendo a la sociedad capitalista de nuestros días (Camacho, 2016). Con lo cual, se puede decir que las universidades no están generando condiciones favorables para la permanencia de aquellos que provienen de contextos históricamente vulnerados, por lo que, para ellas y ellos, terminar la travesía universitaria podría ser un constante reto a sus capacidades tanto emocionales como cognitivas (Castillo y Caicedo, 2016) y esto, en sí mismo, es injusto ya que representa desventajas y pesos sobre sus espaldas que les provocarán vicisitudes en su trayecto formativo y es parte de la diferenciación nociva entre individuos (discriminación), puesto que se ve condicionada la trayectoria educativa y posteriores resultados académicos y laborales. Aunado a esto, consideremos lo que nos dice Chávez (2008) con respecto a la negativa representación social que el mexicano promedio tiene de los pueblos originarios y sus miembros, aspecto

que podría no ser tan diferente con respecto al resto de países de AL pues seguimos expresándonos de ellas y ellos catalogándolos con adjetivos clasistas y racistas que tienen una clara tendencia hacia la exclusión e incluso la no-existencia.

Si a eso se suman rasgos étnicos, epistémicos, de género, de orientación sexual, de religión, entre otros, tenemos que los sujetos que se encuentran fuera de la norma sociocultural mayormente aceptada y vigente, son estigmatizados y considerados como inferiores, lo cual, ha servido para justificar y constituir como válida la discriminación, exclusión y dominación (Aguiló, 2009, párr. 5). En este marco se entiende cualquier tipo de hegemonía, puesto que, a partir del verticalismo como ejercicio de poder obtenido generalmente por medios violentos, se evalúa y clasifica a los oprimidos en la medida en que cumplen con los criterios de quienes dominan, no obstante, por más que se esforzaran los primeros, jamás alcanzarán el estatus de los segundos.

En cuanto a la discriminación, habrá que considerar que tiene una estrecha relación con la pobreza y ésta, a su vez, es una de las dimensiones de la desigualdad. De modo que, al ser AL una región en *vías de desarrollo*, la discriminación es parte constitutiva de los países del continente, sin embargo, hay comunidades en las que de formas más evidentes se presentan tanto la pobreza como la discriminación, tal es el caso de los grupos originarios, migrantes y afrodescendientes. Contra estas problemáticas, algunos organismos internacionales han externado sugerencias para combatirlas por medio de propuestas que atiendan la diversidad cultural, con lo que, toma relevancia el tema de la interculturalidad para fomentar la incorporación de las y los vulnerados a los escenarios comunes (Ducoing, 2021).

De manera paradójica, las presiones que la globalización capitalista ejerce a partir de metas que impone a la educación superior latinoamericana sin distinción de nación, hacen que se conciba como utopía todo proyecto en términos de interculturalidad (Castillo y Caicedo, 2016), razón por la cual, de ningún modo podría verse como cooperación internacional dicha propuesta globalizadora. En cambio, algunas alternativas se pueden ir construyendo a partir de reconocer y dar por hecho el colonialismo que persiste, lo cual,

podría hacer más fácil entender el planteamiento de la educación intercultural y su relación con la elaboración de productos interepistémicos (Bertely *et al.*, 2013).

Un elemento más es la desvinculación entre universidad y comunidad. Se reconoce que se necesita de un mínimo de estabilidad financiera para la consecución de los propósitos de toda IES, sin embargo, esto dista del lucro. Pues si bien, la labor universitaria ha de apoyar y estimular el crecimiento de la economía, también debe estar vinculada al interés general y al bien común de la sociedad, es decir, al desarrollo social. Por el contrario, conforme las autoridades universitarias se enfilaron a acatar las metas impuestas y a las negociaciones por el presupuesto, el área burocrática ganó espacio y fuerza, por lo que, la institución pasó a depender de los resultados de sus actividades de gestión (Muñoz, 2010) –lo que podría entenderse como un colonialismo económico– y los proyectos educativos, paradójicamente, pasan a estar en segundo plano. Evidencia de esto es que el personal administrativo es más que sólo trabajadores de apoyo y, por otro lado, docentes, investigadores e investigadoras han sido relegados de la primera fila, no son más co-sustanciales a la institución educativa.

Es así como podríamos decir que los administrativos ahora son poseedores de las IES, pues se les concibe como fundamentales para hacer cumplir el gobierno de las reglas (burocracia) para la maximización de las ganancias económicas, mientras que estudiantes, docentes e investigadores, han de someterse a la normatividad si es que quieren sobrevivir en su trabajo y por medio de éste. De manera que el modelo que se fomenta a nivel global desde una visión rentable, se reproduce por medio de lo que Correa y Saldarriaga (2014) llaman colonialismo interno, es decir, aquella herencia de las colonias que reprodujo el paradigma imperante gracias a los criollos más favorecidos incorporándola al aspecto político y social. Ejemplo de ello es la preponderancia del inglés como supuesto vocabulario oficial de la ciencia, lo que constituye una problemática político-lingüística además, de cultural, epistémico y educativo que alcanza a la educación superior puesto que las universidades de AL son frecuentemente sometidas a la presión del conocimiento científico –tal como lo entienden las potencias euro-occidentales– como producto válido

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y, por otro lado, los conocimientos de pueblos originarios son relegados, incluso, con base en marcos legales de cada país (Sanchez y Watson, 2019).

Al respecto, se han planteado alternativas a los problemas que se han expuesto hasta ahora en este apartado. Por ejemplo, para el caso de Colombia a partir del texto de Castillo y Caicedo (2016), se nos dice que es en los grupos de investigación y desde los programas de posgrado en donde se debe prestar atención a los grandes problemas contemporáneos de los grupos originarios atendiendo sus formas de representación, memorias ancestrales, diversidad lingüística, derechos y saberes tradicionales. Conforme a estas palabras, cabe cuestionarnos ¿qué nivel de relevancia tiene esta perspectiva en México?

Otra opción, de mayor amplitud, es la decolonialidad, eje transversal de esta investigación, que puede tomarse como un instrumento político y conceptual que tiene como base la comprensión de la colonización, apoya en la visualización de la problemática, además de proponer vías que, al transitarse, se posibilite percibir la lucha que se ha de librar para transformar los efectos del colonialismo (Correa y Saldarriaga, 2014). A propósito de esas vías que se proponen, es importante reconocer que puede haber varias de ellas ya que “si la desigualdad tiene muchas caras, muchas aristas y muchas dimensiones, la búsqueda de la igualdad también es multifacética y tiene que desplegarse por diversas rutas” (Reygadas, 2004, p.25). Tomemos como ejemplo el caso de la India, puesto que Santhakumar *et al.* (2022) señalan que la lucha contra los efectos negativos de la colonización en ese país, el mismo sentido que para el continente americano debido a que algunos actos de discriminación, exclusión e injusticia ya estaban antes de la invasión británica a causa de la segmentación de castas. Por su parte, en AL se ha tomado con mayor conciencia, sin embargo, el colonialismo como imposición de una cultura hegemónica es un lado de la moneda, ya que la tendencia global hacia la homogeneización de los contenidos educativos representa también un obstáculo para la debida participación de las minorías. Es por ello que Fábregas (2021) concluye al respecto diciendo que, si no apuntalan la tolerancia, el respeto, la aceptación y el disfrute de la diversidad cultural en AL, la democracia social no será posible.

2.2.1. *La identidad de las universidades latinoamericanas*

Ante un rol geopolítico supeditado desde la configuración histórica de las naciones, ¿las características contextuales de los diversos países de AL estarán presentes en sus sistemas educativos, particularmente en sus IES de tal modo que se pueda hablar de universidades latinoamericanas? Y, ¿sería importante que esta región subcontinental proyecte una identidad a partir de la educación escolarizada que promuevan sus Estados y gobiernos o, la mejor opción es que cada país trabaje en ello?

Si bien hay rasgos que asemejan a las diferentes naciones latinoamericanas, lo que puede provocar unión, ésta ha de entenderse desde la diversidad y ser consecuentes con ello implicaría la incorporación de aspectos regionales en las esferas que conforman a la educación (por ejemplo en el currículo, en política educativa, reformatión de la didáctica, replanteamiento del lenguaje, resignificación de las relaciones interpersonales, entre otras), empero, el Estado al dejar de hacerse cargo de la educación, abrió la posibilidad para la creación del mercado de servicios universitarios, en el que la institución es vista como banco de conocimientos que pueden comercializarse, la extensión universitaria como elemento generador de recursos extrapresupuestarios, la investigación como generadora de ganancias y estatus, los estudiantes pasan de ser tal a consumidores y las y los docentes a operarios de la enseñanza. Es por ello que, la universidad así planteada, es decir, empresarial, discrimina conocimientos que no se pueden mercantilizar tan fácil y, a su vez, por el velo de la supuesta neutralidad y objetividad, se contribuye a la injusticia cognitiva, por lo que cabría recordar que la universidad no es una abstracción, sino un producto contextual (Santos, 2005).

De ese modo, en la época reciente, las IES siguen el modelo general enfocado en la generación de ganancias. Y en cuanto a los supuestos epistémicos, da el caso que el pensamiento euro-occidental es reproducido debido a que los científicos sociales de AL son formados teniendo tal como parámetro, lo que hace que la educación de pre y posgrado albergue una deuda y no sea pertinente (Gibert, 2017). Por ello, la universidad sigue percibiéndose como centro de legitimación de las acciones de ciertas naciones potencia

que parten de una ciencia supuestamente neutral y objetiva, lo que es la cara oculta de colonialismo moderno, con lo cual, se llega a la siguiente conclusión: la historia de las instituciones universitarias en AL corresponde a la historia de la imposición colonial a partir de los ejes epistemológicos que la articulan (Castillo y Caicedo, 2016). Si bien, la conquista de los pueblos de América se llevó a cabo teniendo como cimientos la religión y civilización *verdadera*, ahora también se propaga de otra forma, puesto que, quienes dominan, sienten que están justificados y que deben hacerlo por el bien del progreso civilizatorio, muy semejante a aquellos religiosos y soldados de finales del siglo XV en adelante. Ahora la supuesta neutralidad y objetividad de la ciencia como cúspide, impide, erosiona y extermina lo alternativo, dicho de otra manera, el rechazo de epistemologías alternativas se ha justificado con la falsa neutralidad, universalidad y objetividad, que son el principio de un pensamiento dominante y único que no deja espacio para la pluralidad (Christiansen, 2017a), lo hace evidente la necesaria revisión y reflexión en torno a las relaciones de poder.

Al respecto, se han emprendido luchas, no obstante, en AL “la universidad, al ser vista como otro bastión antiimperialista más, no ha podido proveer de un espacio para el desarrollo de ideas propias” (Gibert, 2017, p.47). Pareciera pues que, en AL, dicha institución sólo tiene dos caras radicalmente opuestas, por un lado, la de luchar contra el colonialismo y, por otro, la de reproducir los esquemas epistémicos que surgen en los países poderosos, lo que nos conduciría a la lamentable conclusión de que ninguna de esas posturas nos lleva al reconocimiento e incorporación de las características propias de la multiculturalidad en los países de la zona, olvidando construir una identidad, empero, de ambas caras, la primera parece ser más esencial para conseguir que la configuración de las IES sean cercanas al contexto de Latinoamérica, es decir, en primera instancia se ha de tener claridad de aquello que no ha permitido el florecimiento de lo que es propio. Por lo tanto, la finalidad no puede ser la duplicación de lo que se hace en Europa y EE.UU. sino la elaboración de un enfoque propio que resulte de nuestros contextos, necesidades, experiencias e intereses locales (Domańska, 2018).

Por lo tanto, queda la tarea de traer a la existencia lo que ha permanecido inexistente y que se ha mantenido ausente. Este es el objetivo que se plantea para consolidar el viraje epistemológico, lo cual implica rechazar los rasgos de invalidación de lo alternativo propios de la epistemología depredadora o cosmovisión euro-occidentalista y científicista (Christiansen, 2017a). Este proceder se entiende al conocer que, si bien, la democratización del acceso a la educación ha facilitado, en cierta medida, la participación de grupos históricamente excluidos, no obstante, las tasas de pobreza se han mantenido (Alcántara y Navarrete, 2014), por lo que, la fórmula de correspondencia entre más educación y mayor crecimiento económico que prescriben no se ha conseguido en AL y esto, quizá, se deba a lo superficial que han sido los tratamientos y diagnósticos, ya que la raíz parece ubicarse en el colonialismo. Así pues, se han de realizar análisis profundos, sin perder en cobertura educativa, atendiendo la injusticia cognitiva que nos trae relaciones desiguales dentro y fuera de la academia sin olvidar el vínculo estrecho entre la desigualdad de recursos materiales, la desigualdad de oportunidades y la desigualdad de resultados (Reygadas, 2004). En ese sentido, la injusticia cognitiva se puede ubicar en la desigualdad de oportunidades debido a las dificultades de compartir, convivir y participar de propuestas epistémicas alternativas que debiera ser común en contextos multiculturales como el mexicano.

2.2.2. Multiculturalismo y educación en el contexto mexicano

Para hablar de multiculturalismo es importante hacer algunas acotaciones con respecto al término de cultura, el cual tendrá un rol transversal en lo que sigue. Se ha entendido con él, debido a su familiaridad lingüística con el término cultivo, la siembra de facultades propias de una sociedad, pues es un término que proviene del trabajo con la tierra. También como el resultado histórico en el ámbito social que determina la pertenencia a cierto grupo en cuanto a la forma de interpretar la realidad, lo cual fija la configuración de la identidad común a partir de diversas contribuciones al patrimonio individual y colectivo (Bernabé, 2012).

Asimismo, generalmente se contraponen a la realidad natural considerando la cultura como algo construido o artificial mediante un proceso histórico de creación humana presente en cada uno de los individuos (en mayor o menor medida, al grado de que se predica de unas y unos que son cultos y de otras y otros, que no lo son), por lo que entra en juego la subjetividad, la voluntad, la libertad y la conciencia. Las tres primeras en su función creadora y la última como elemento constitutivo de la existencia, es decir, si no se hiciera consciente la cultura entonces no existiría; además, centrándonos en el pensamiento latinoamericano, se ha de exponer que la conquista de la libertad constituye un problema axial que se ha buscado en la contextualización de las propuestas por las que han nacido iniciativas libertarias (Nakajima, 2017). De modo que, dirá Fonet-Betancourt (2019), la vida humana es lo que es sólo mediante una cultura, por lo que las experiencias personales son siempre experiencias en un marco cultural, pues se entienden y nombran a partir de las capacidades culturales que se posean.

Habría que agregar la relación que existe entre cultura y el entorno natural, lo cual contradice parcialmente un aspecto con relación de la definición anteriormente presentada a partir de Nakajima: la división entre lo cultural y lo natural. Al respecto, Toledo (2018) nos habla del *axioma biocultural* con el que establece una estrecha vinculación de reciprocidad, domesticación recíproca y co-evolución entre cierto entorno natural y su coterránea cultura, de manera que esta última subsiste debido a naturaleza presente, pero, además, la refleja, la categoriza, la nombra y la utiliza; por tanto, se puede hablar de una totalidad inseparable entre cultura, naturaleza y territorio. De ahí que, en esa misma línea, Alarcón-Cháires (2018) expone que los fenómenos socioambientales son resultado de las interacciones entre los sistemas biológicos, el entorno social y el ambiente físico en donde existe una relación entre lo lingüístico y la envoltura natural, es por ello que es posible a mayor diversidad biológica, mayor diversidad lingüística y, con ello, cultural.

Antes de avanzar, también cabe decir que para las líneas que siguen, se parte de dos premisas: 1) México es un país multicultural y 2) la historia de la educación (que no es lo mismo que la escolarización), así como la del conocimiento, es la historia de la humanidad, pues los intentos de educar, enseñar y aprender es co-sustancial del ser

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

humano. Luego, las universidades detentan el monopolio del conocimiento (Castillo y Caicedo, 2016), pieza clave en la educación como proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que estarían en la privilegiada posición de reproducir o regenerar la historia de los seres humanos. De ahí la relevancia de una constante revisión y transformación de ellas.

Con relación a la primera premisa, la multiculturalidad evoca la idea de la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio social (Horsthemke, 2017) que, no implica necesariamente su convivencia sino paternalismo con las minorías (Bernabé, 2012) y, aunado a esto, el multiculturalismo remite a una tolerancia verticalista, por decirlo de algún modo, como disposición para el respeto de las diferencias sin dar un lugar de privilegio absoluto (aunque sigue siendo privilegio) a las creencias propias como evaluadoras de otras, lo que condiciona la convivencia interpersonal (Tipa, 2018). Así también, la multiculturalidad busca la convivencia desde discursos institucionales, con lo que se evita reconocer que con frecuencia no se establecen relaciones armónicas puesto que lo discursivo difiere de la *praxis* en tanto que las culturas subalternas no son tomadas en cuenta (Martínez y Solano, 2020, p. 409).

No obstante, este aspecto multicultural ha encontrado terreno fértil en relación con el mercado y el consumo gracias a la política liberal que fomenta el individualismo privilegiado en occidente (Correa y Saldarriaga, 2014). De ese modo, se ha posibilitado la creación de marcos jurídicos y políticos-educativos en los que se integra a la diversidad desde aspectos individualistas, este es el caso de la concepción que se tiene de la educación como una inversión que traerá beneficios futuros a partir de un gasto significativo posponiendo ingresos presentes por ingresos posteriores. De esa manera, quien no invierte en su formación sería responsable de las consecuencias que esto tenga, deslindando al Estado y al gobierno en turno de la desigualdad de oportunidades y, asimismo, que las IES no se diversifiquen sería consecuencia de que algunos sectores *no quieren* hacerse parte.

Tomemos los siguientes ejemplos para evidenciar los errores con relación a la multiculturalidad. En la etapa en la que José Vasconcelos fue el responsable del sistema educativo mexicano, se propuso formar a los miembros de los pueblos originarios conforme a las necesidades del Estado suprimiendo la diversidad cultural por medio del

asimilacionismo (Salgado *et al.*, 2018; Fábregas, 2021), lo cual es evidencia de la poca disposición por atender las necesidades regionales y la falta de horizontalidad; por otro lado, a mediados del siglo pasado con el subsistema educativo denominado indígena, se pensó en atender de manera alternativa la integración de las comunidades originarias promoviendo la castellanización y aculturación de la niñez según las nociones hegemónicas y monoculturales (Mendoza, 2018) en la que, una vez más, se muestra el verticalismo pues estos dos momentos tienen en común la inferiorización racial de los pueblos originarios, lo que se relaciona directamente con el colonialismo, el cual se apoya en el racismo para justificar la supuesta superioridad y dominio de algunos, trayendo segregación como una de sus características distintivas (Fábregas, 2021, p. 39).

Un ejemplo más es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución que fue la primera en formar a docentes en un programa diseñado específicamente pensado para atender las necesidades de los grupos originarios (Salgado *et al.*, 2018). Sin embargo, este propósito difícilmente sería completado por la iniciativa de una sola universidad, por ello, de manera posterior, se amplificó esta intención, aunque con problemas importantes, por ejemplo, el de aquellas y aquellos docentes hablantes de determinada lengua originaria, pero laborando en un contexto donde ésta no se habla.

Es importante decir que México no es un caso aislado, ya que las instituciones educativas en AL han sido un espacio de violencias contra los pueblos originarios puesto que, a lo largo de la historia, la educación se ha planteado desde la asimilación sin importar que esto implique la destrucción de lenguas y culturas, pues se ha visto más importante homogeneizar las identidades nacionales para lograr el cumplimiento de los propósitos del Estado (Lebrato, 2016). No obstante, se reconoce cada vez con mayor frecuencia que el gobierno como máscara temporal del Estado, está obligado a fomentar y fortalecer la educación superior atendiendo a la diversidad de ideologías y epistemologías existentes en una sociedad (Serrano, 2020), lo cual representaría construir educación para todas y todos.

En ese sentido, en el marco legal y educativo de México, la equidad es un principio a seguir en todo nivel educativo y, en el caso del superior, se le concibe como elemento

fundamental para subsanar las grietas en el acceso y la permanencia que provocan las desigualdades socioeconómicas y culturales (Ducoing, 2020). Sin embargo, como hemos visto,

no es suficiente la existencia de la ley para que una minoría deje de habitar esa zona gris que los pone en permanente peligro frente a las estructuras de poder arrolladoras que se configuran hoy a nivel global; por eso el reconocimiento no es suficiente, ni debe ser la punta de lanza de la lucha (Correa y Saldarriaga, 2014, p. 158).

Por lo tanto, reconocer el multiculturalismo como coexistencia de diversas culturas y tolerancia entre ellas, no parece contar con los elementos suficientes para dar respuesta a esta problemática. De ahí que, al dar pasos hacia delante, se proponen dos caminos interrelacionados entre sí. Por una parte, la convivencia con la diversidad es asunto que ocupa de cada una y uno de nosotros, incluso de académicos especialistas en áreas relativamente muy distantes. Y, la otra parte es el recurso que representa la decolonialidad, en tanto que busca apuntar, visibilizar y reformar las estructuras de poder asimétricas y sus consecuencias contra aquellos portadores de la diferencia (Correa y Saldarriaga, 2014). De ese modo, otra vez se nos presenta el reconocimiento de las problemáticas derivadas del colonialismo como oportunidad para el cambio

En suma, se trata de hacernos parte del entorno en que cohabitamos asumiendo compromisos ético-políticos sin menoscabar el papel fundamental que tienen aquellas y aquellos que están fuera de la *norma social*, lo que implica que cada persona posee un valor fundamental, no así las opiniones y creencias, éstas siempre se han de someter a crítica (sobre todo las impuestas o hegemónicas puesto que serán las que nos parezcan mejores porque hemos estado estrechamente vinculados con ellas y, con alto grado de probabilidad, será con las que expliquemos nuestra existencia). Lo que puede llevarse a cabo por medio del diálogo, pero ¿cómo configuramos oportunidades para que éste sea eje transversal de nuestras sociedades?

2.2.3. Más allá del multiculturalismo: interculturalidad y pueblos originarios

Debido a que parece necesaria la superación del multiculturalismo, entre otras cosas, por representar un hecho que no se traduce en transformación cognitiva y afectividad, por considerarse superficial y con frecuencia recurrir a lo folclórico como lo dice Bernabé (2012), ahora se profundizará sobre la interculturalidad. Esto conlleva algunas consideraciones políticas estrechamente relacionadas con lo educativo, económico y social, además, obviamente, de lo cultural. Por lo que respecta al margen en el que se inscribe este proyecto de investigación, la cuestión de la educación es la principal, sin embargo, es importante partir de que, entre las áreas mencionadas, las fronteras son conceptuales ya que entre más se intenta señalar sus límites, éstos se vuelven más evanescentes y nos damos cuenta, de pronto, que ya estamos en *otro terreno*.

De manera que, a continuación, se intentará delinear los elementos constitutivos de la interculturalidad como principio filosófico-pedagógico. Para hacerlo, habrá que partir de que las universidades convencionales no han hecho las debidas adecuaciones para brindar oportunidades a los pueblos originarios debido que no han tomado en serio la exclusión hacia los conocimientos no occidentales (Bertely *et al.*, 2013). Un viraje puede darse al colocar como objetivos prioritarios a la igualdad de oportunidades en el terreno educativo, así como la garantía de respeto dentro del sistema de educación y la promoción de la estima de lo diferente en todo nivel (Bernabé, 2012). La finalidad de esto sería generar nuevas condiciones de cómo se ve el mundo. Lo cual se puede enmarcar en el concepto de interculturalidad, puesto que, ante la comprensión de nuevas categorías, vienen consigo nuevas formas de percibir y de comportarse, ya que hay un estrecho vínculo entre lo lingüístico y nuestra forma de intervenir en la realidad (Christiansen, 2017a).

Dicho giro ha sido propuesto desde instancias internacionales y en momentos diferentes. Tenemos el caso particular de la UNESCO (1995) que señalaba a la comprensión intercultural como una ventaja para la mundialización o globalización y, posteriormente en el año 2012, hace nuevamente el énfasis poniendo atención en la justicia social, la educación para todos, la reducción de la pobreza y la protección al medio

ambiente. Esta propuesta es mejor conocida como *Educación para el Desarrollo Sostenible* desde la que se intenta influir de modo tal que la actividad educativa mejore. Esto nos lleva a pensar en cuestiones de calidad o, al menos, en mejora.

De esa forma, la educación intercultural tiene mayor relevancia en AL y, con ello, en México, pues se le concibe como la oportunidad para abrir el camino a personas y sus conocimientos que históricamente han sido enrolados en la marginalidad (Lebrato, 2016). Además, en la región subcontinental mencionada, pueden señalarse dos tipos de instituciones interculturales, las primeras serían aquellas creadas por el Estado ante las presiones sociales y son controladas por personas que no pertenecen de manera nativa a alguna comunidad originaria; el segundo tipo son aquellas que han surgido a partir de los esfuerzos y demandas sociales de los pueblos precoloniales y que han superado la escolarización clásica (Rojas, Navarro y Escobar, 2018). Tómese como ejemplo de esto último la Universidad de la Tierra en Oaxaca. Es relevante distinguirlas de otras propuestas que apuntan hacia la mejora educativa ya que, en éstas, se reconocen que no es suficiente con integrar saberes o conocimientos originarios puesto que en algunos casos se busca darles forma a partir de los occidentales, pues

no se trata de incluir conocimientos indígenas en la escuela, sino de potenciar los conocimientos locales mediante su articulación con conocimientos escolares y científicos occidentales para fortalecer las comunidades indígenas en sus formas de ser y hacer, con un ethos propio que permita dar otro sentido a la vida, opuesto al que implica el dominio neoliberal económico, político y cultural (Salgado *et al.*, 2018, p.15).

Sin embargo, ¿por qué no pensar que puede darse de manera inversa? Es decir, que los conocimientos de pueblos originarios puedan dar forma a propuestas epistémicas euro-occidentales y angloparlantes. Para ello, se toma como punto de partida la interculturalidad epistémica que menciona Aguiló (2009) en tanto que es considerada como principio por el cual se comprende que las diversas expresiones, tradiciones y sistemas epistémicos son complementarios y pueden darse mejoras desde la reciprocidad. Lo cual permite hablar de enriquecimiento mutuo. Por lo que se tendrán que fomentar

interacciones positivas en la relación entre culturas con base en la igualdad sustancial entre ellas (Tipa, 2018) y entre cada una y uno de sus miembros, tal y como se establece en los derechos humanos.

En lo que respecta a los procedimientos para alcanzar la educación intercultural, la forma para dar inicio es reivindicar en el presente la memoria de los pueblos originarios que han estado en resistencia desde la invasión europea, pero que han permanecido firmes contra el colonialismo, en donde el sujeto pedagógico intercultural se asume como agente de transformación desde el reconocimiento de la historia y, asimismo, de una postura crítica a los proyectos de civilización y considerados como normales por los Estados, pero además, reconociendo su rol dinámico e intercambiable entre educador y educando en estrecha relación con su comunidad y la naturaleza, éstas últimas también como educadoras (Cruz y García, 2021).

Para intentar llevar a cabo lo anterior se pueden realizar encuentros y propiciarse momentos para el intercambio en las sociedades plurales con la finalidad de construir culturas alternativas, prácticas inclusivas que conlleven tratamientos interpersonales y encuentros entre culturas que promuevan la diversidad; en resumidas cuentas, la educación intercultural es reconstruir la propia identidad en conjunto con aquellas y aquellos culturalmente diferentes (Bernabé, 2012). Por lo que la interculturalidad parece en sí misma un principio mayormente filosófico que encuentra raíces en lo pedagógico a partir de la práctica educativa desde posicionamientos más horizontales, dialógicos, simétricos y armoniosos con lo diferente, lo cual implica la reconstrucción y crítica de la normalidad occidental en el terreno político, económico, social y cultural que puede iniciar en la formación docente y en el aula. Esto, con la finalidad de crear formas solidarias y democráticas para la interacción humana y hacia el interconocimiento a partir de aprender desde su visión y en equipo con ellos y ellas, es decir, tener aprendizaje desde lo que ha sido tratado como ausente o, incluso, como inexistente y no sólo como aprender sobre los pueblos originarios, lo cual sería superficial y hasta folclórico (Christiansen, 2017a; 2017b).

Sin duda, se trata de la realización de reformas difíciles, es decir, aquellas que apuntan a la mejora de la calidad de la educación y que sus efectos no son visibles a corto plazo, razón por la que no son promovidas por los políticos (Martínez, 2018). A su vez, habrá que reconocer y partir de que el mundo contemporáneo pertenece al capital económico y que, por lo tanto, no le pertenece a la totalidad de la humanidad, entonces así se constituye un gran obstáculo para la interculturalidad; por eso, para plantear una educación intercultural y crítica es muy importante reflexionar y conocer quiénes mandan, qué intereses tienen en lo educativo y qué es lo que les conviene para continuar mandando a nivel mundial (Fornet-Betancourt, 2021). Una de las pistas para dar respuesta está en encontrar quiénes son dueños de la mayor parte de marcas comerciales del planeta, lo cual pone en evidencia que la autoregulación del mercado es uno de los eufemismos que esconden la desigualdad económica, la pobreza, los diferentes tipos de injusticia y a lo hegemónico como homogeneización. Por ello, es toral precisar de forma general cuáles son los rasgos distintivos de los pueblos originarios y cuáles sus condiciones comunes.

2.2.3.1. Comunidades originarias: entre la diversidad y puntos en común

En primer lugar, se suelen agrupar a todos los pueblos nacionales originarios bajo la categoría de indígena, con la que se distingue a aquellas personas que manejan una lengua originaria, que son parte de una organización social y cosmovisión particular, así como de un sistema económico y de producción específico (Ducoing, 2021). En ese sentido, México posee el primer lugar en AL por la presencia de población con estas características puesto que son cerca 16,933,283 de personas que representaría más del 15% con relación al total poblacional (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2014, citado en Ducoing, 2021). Este porcentaje es confirmado con el margen que Sanchez y Watson (2019) mencionan de entre 11% y 16%, sin embargo, ellas hablan de 10 millones aproximadamente. Y, también de forma tajante, encontramos que el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [INEE-UNICEF] (2018) reduce el porcentaje hasta un 10.1% que, en cambio, cuando se considera la autoadscripción a la categoría, como ya se decía, el porcentaje sube

notablemente hasta el 21.5%, lo cual es llamativo debido a la enorme diferencia cuando los investigadores e investigadoras imponen una serie de características para la clasificación y, por otro lado, cuando se otorga la libertad para asumirse de tal o cual manera. Aunque se base en alguna teoría ampliamente aceptada, no deja de representar falencias importantes e imposiciones que pueden ser injustas y, por tanto, es mejor evitarlas.

En cuanto a su presencia en los estados de la república mexicana, el 90.6% de los que fueron clasificados como indígenas y el 76.9% de los autoadscritos, se ubican en 15 de las 32 entidades; en lo que respecta a la cantidad de personas que hablan una lengua originaria, es de 7.4 millones de los cuales, 909 356 no hablaban español; así mismo, el promedio de edad entre la población de pueblos originarios es de 23.4 años y, en cambio, de los autoadscritos es de 26.8, que es muy similar al promedio del resto de la población pues éste es de 27.3 (INEE-UNICEF, 2018). Con los datos expuestos, el sistema en educación intercultural, tal como se implementado hasta el día de hoy, podría ser una cuestión urgente de atender en al menos 15 estados.

También es importante señalar que las edades promedio pueden tener correspondencia con la edad en la que se cursa pregrado y posgrado, sin embargo, sólo el 1% de inscritos a alguna IES son de algún pueblo originario (Peniche y Ramón, 2018; Alcántara y Navarrete, 2014; Chávez, 2008), aunque, más recientemente, se estimó que el porcentaje es menor al 3% (Sanchez y Watson, 2019), siendo un incremento poco significativo y un dato poco preciso, lo que pone en evidencia la falta de atención a estas amplias poblaciones que, como vimos, 1 de cada 5 mexicanos se sienten parte de algún pueblo originario, no obstante, no todas y todos hablan su lengua materna, lo que puede deberse a la violencia simbólica sistematizada y esto pone en peligro la diversidad lingüística que es vehículo de la pluralidad epistémica.

Con relación a lo anterior, un hecho que marcó un parteaguas para la participación, reconocimiento, inclusión y visibilización de las comunidades nacionales originarias fue el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), con el que se ha visto obligado el Estado a negociar y brindar soluciones debido a la importancia de la

pluralidad cultural (Chávez, 2008; Sanchez y Watson, 2019; Olivera, 2019). Este suceso se dio a conocer a nivel mundial debido a la interconexión comunicativa globalizada. Sin embargo, no faltaron (y acaso nunca falten) aquellas y aquellos con la creencia de que las comunidades originarias se sublevan debido a que unos *malvados* los incitan, sin comprender la complejidad de la historia y, peor aún, considerándose pensadores democráticos (Anaya, 2020). Estas exigencias han visto sus frutos en el sureste de México, donde el EZLN ha enfocado su disputa, por lo que cabe preguntarnos si la transformación sólo puede ser consecuencia de luchas y, de responder afirmativamente, ¿de qué tipo deben ser éstas?

Al respecto, la globalización como cooperación internacional está en duda y las razones se han expuesto en apartados anteriores. Además, representa un fenómeno del que se puede hablar debido a las condiciones actuales en que se han diversificado, masificado y desarrollado los recursos tecnológicos. De este mismo modo, pensar en las comunidades originarias a lo largo de la historia supone un proceso dinámico, en el que ellas y ellos, no han permanecido estáticos geográfica o epistémicamente, por mencionar algunos aspectos. Por lo que se necesita plantear y llevar a cabo dinámicas diferentes para que la globalización suponga relaciones geopolíticas más justas, por eso, la universidad tiene un rol importante puesto que puede favorecer y dar fuerza a un proyecto contrahegemónico, pero para ello es indispensable la generación y adopción de políticas que tengan en cuenta aspectos epistémicos alternos con la finalidad de trabajar por el reconocimiento y la debida valoración que merecen las diversas propuestas epistémicas (Aguiló, 2009).

A partir de lo anterior, es relevante caer en cuenta que la homogeneización es indeseable e imposible (Gensollen, 2015). Lo uno, por la discriminación, segregación e injusticia que implica; lo otro, porque la diversidad es cada ser humano y sus funciones, cada cultura y sus expresiones, no obstante, esto no significa que no haya que hacer algo para favorecerla, pues no faltará la presencia de fundamentalistas que busquen imponer su forma de ver el mundo incluso por medios violentos. Por su parte, con los intentos que se han hecho para llevar a cabo ese favorecimiento a la diversidad, parece que no son suficientes porque el acceso de los grupos vulnerados, como los originarios, no ha

representado una valoración positiva de sus propuestas epistémicas y, cuando han ingresado éstas, se les valora de forma desigual con relación a los occidentales (Aguiló, 2009). A pesar de ello, Bertely *et al.* (2013) afirman que el aspecto cognitivo de los pueblos originarios no se encuentra en peligro y proponen, en todo caso, entender que éstas comunidades pueden darnos respuestas diferentes, sin embargo, también exponen que es necesario reconocer los conocimientos de estos pueblos y su capacidad para relacionarse con otras epistemologías de forma horizontal. Lo que puede hacernos cuestionar lo siguiente. ¿si no se alcanza ese reconocimiento pronto, no seguirían desapareciendo aquellos conocimientos, sus lenguas y pueblos enteros?, ¿no es justamente esto lo que ha pasado desde el arribo de los ibéricos? Entonces, no sólo se halla en riesgo la parte cognitiva, sino las comunidades precoloniales enteras.

En cierta medida, se ha buscado atender y favorecer el reconocimiento desde la creación de normativas específicas para la educación superior en México y tal es el caso de la Ley General de Educación Superior (LGES) (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021), que lo más relevante para el asunto que nos ocupa se encuentra en el artículo noveno pues al exponer los fines de la educación, en la fracción VI se propone contribuir a la conservación, fortalecimiento y transmisión de los bienes de las diversas culturas, en donde el conocimiento es un bien valioso. Así también, en lo que respecta al artículo 37, fracción VIII, manifiesta que las autoridades educativas y las instituciones en general habrán de promover la enseñanza de las lenguas nacionales originarias de manera equilibrada a la que se hace con las extranjeras. Esto último es relevante, debido a que parece colocar a ambas (lenguas extranjeras y nacionales) en un mismo estatus.

Profundizando sobre los bienes de las diversas culturas, su entendimiento de la vida los coloca en una interesante y nada casual posición de correspondencia entre la diversidad cultural y la diversidad biológica. Lo que se quiere decir con esto es que es posible correlacionar a los países que se consideran diversos culturalmente con los que son tenidos como países megadiversos en lo biológico, pues para el caso resulta que esa correspondencia es un traslape muy evidente, puesto que el 60% de las lenguas actuales se encuentran en nueve países de los cuales, siete son considerados con alta riqueza de

especies biológicas, esto tiene un estrecha relación con los pueblos originarios del mundo ya que, el 80% de la diversidad cultural remite a 4 mil y hasta 5 mil comunidades precoloniales; por su parte, es Oaxaca, en el caso de México, el estado que contiene el mayor número de expresiones lingüísticas diferentes con 157 variantes agrupadas en 16 pueblos y, a su vez, este mismo estado es considerado como el de mayor riqueza biológica del país; todavía más, el 80% de la población originaria se encuentra residiendo en las superficies mejor conservadas de esta misma nación; por lo tanto, es lógico concluir al respecto que la biodiversidad planetaria será preservada si se hace lo mismo con la diversidad cultural (Alarcón-Cháires, 2018). Vale la pena repetirlo, no es casualidad.

Esto nos pone en la privilegiada posición de mover, reconstruir y transformar nuestras instituciones (incluso destruirlas) para aprender de nuestras comunidades nacionales precolombinas, pues México es uno de los países multiculturales y de alta riqueza biocultural. Sólo por mencionar y dimensionar estas palabras, Camacho (2022) y Martínez (2022) nos dicen que en este país se cuenta con 68 pueblos originarios y 364 variantes de éstos. Así, quizá sea mejor hablar del número de variantes más que del de pueblos, ya que nos podría potenciar nociones de la amplia diversidad que se posee en México.

Asimismo, las comunidades totonaca y tzeltal, poseen una perspectiva de la salud y su relación alimentaria no sólo desde sus cosmovisiones, sino desde comprensiones socioeconómicas con las que responsabilizan a los productos que llegan por la carretera, generalmente refiriéndose a aquellos que reparten las grandes empresas y que, en el peor de los casos, se trata de mercancías con exceso de azúcares procesadas; esto hace que su visión sea más completa e integral que la de la medicina occidental (Samaniego, 2019). No obstante, sus perspectivas no son tomadas en cuenta, aunque puedan contener interesantes propuestas con respecto a problemas urgentes como el deterioro climático o al asunto de la deficiente alimentación de las y los mexicanos. En esa misma tesitura se sitúa la experiencia que sufre el estudiantado de pueblos originarios dentro de las universidades.

2.2.3.2. *Perspectivas manifiestas de las actoras y actores educativos pertenecientes a algún pueblo originario*

Ahora precisemos sobre una serie de factores que determinan el camino de estudiantes universitarios provenientes de algún pueblo originario a partir de resultados y conclusiones de artículos de investigaciones empíricas que han sido revisadas para este trabajo. Lo importante de esto es que dichos elementos fueron expresados por los mismos actores educativos, en su mayoría a partir de la aplicación de instrumentos de corte cualitativo, pero también a partir de un cuestionario del que nos da cuenta el texto de Tipa (2018), comprendiendo el uso predominante de las entrevistas.

Es fundamental señalar que, según la información que nos ofrecen INEE-UNICEF (2018), los servicios más limitados para aquellas personas que se autoadscriben como indígenas son la educación y el drenaje, ya que 1 de cada 4 se encuentran en rezago educativo y 1 de cada 5 carece de drenaje. De ese modo, el ámbito educativo es la privación más generalizada a pesar de que se le prescribe como derecho fundamental en la legislación mexicana. Lo cual nos lleva a inferir las condiciones sobre la participación de ellas y ellos en las IES. Esto es relevante debido a que en la aventura universitaria es importante la experiencia previa y los contextos previos en general, ya que proporcionan elementos particulares para el desenvolvimiento estudiantil en alguna institución de este nivel y pueden determinar el devenir del estudiantado (Castillo y Caicedo, 2016).

Esto se traduce en un obstáculo académico durante la travesía universitaria y, tomemos como ejemplo el que fue resaltado por un estudiante maya en la investigación de Peniche y Ramón (2018). Él fue seleccionado por su buen aprovechamiento académico y lo logró a partir de sacrificios extraordinarios a pesar de las desventajas, pero una vez dio inicio con sus materias, remite a la deficiente formación tecnológica que le precedía.

Entre otras problemáticas de estudiantes se encuentran la soledad que implica la exclusión, la discriminación y el aislamiento familiar y lingüístico, sin embargo, a pesar de ello, resisten debido a que desean cambiar sus condiciones y retribuir el magno esfuerzo económico y social de sus familias, por lo que han llegado a concluir algunas y algunos

de ellos que la discriminación es relativa, es decir, depende de cómo se tome (Chávez, 2008).

Las distintas problemáticas pueden contrarrestarse a través del apoyo que les brinden sus docentes para la adquisición de conocimientos adicionales (Peniche y Ramón, 2018), mismos que pasan a ser como *padres académicos*. Luego, en cuanto a sus padres biológicos, se ha visto que la familia de origen y las acciones que surgen desde ésta, son factores importantes en la trayectoria universitaria. En algunos casos, los padres han decidido no enseñarles su idioma materno bajo el supuesto de evitar la discriminación que trae consigo el acto de hablar una lengua originaria (Czarny *et al.*, 2018), lo que hace que se pierdan hablantes, formas de experimentar, explicar y vivir; dicho de otra manera, la cultura misma corre el riesgo de extinguirse.

Ahora bien, considerando que las IES se encuentran principalmente en zonas urbanas, como ya se dijo, los estudiantes de los pueblos nacionales precoloniales que se ubican en las serranías o espacios rurales, cuentan con un tiempo limitado para la realización de sus actividades escolares debido a sus traslados, o bien, a causa de la necesidad de trabajar debido a sus carencias. Finalmente, el problema de género no podría faltar. Al respecto, algunas mujeres pueden no tener la confianza y respaldo de los padres con relación a su conclusión de los estudios universitarios, pareciéndoles a éstos que no tiene sentido que una mujer curse este nivel de estudios (Peniche y Ramón, 2018).

Una problemática más la presenta Tipa (2018) cuando expone que en la IES que analiza, entre más tiempo pasa la persona en la universidad, más escéptica se vuelve con respecto a los beneficios que ésta le traerá y, de entre las carreras que analiza este autor, donde el alumnado que habla idiomas originarios es mayor, el escepticismo encuentra su lugar también en la valoración del modelo intercultural, es decir, duda de que éste represente una buena opción tal y como hoy en día se ofrece. Por lo que las universidades, y acaso todo el SES, ha de abandonar el modelo acrítico de producción y reproducción de conocimiento para asumir la función creadora de nuevos vínculos entre el saber y la sociedad y entre el vínculo que estrecha a la realidad con el conocimiento (Esquivel, 2011). De manera contraria, al continuar como hasta ahora, es decir, haciendo pasar por

semejantes desventajas a estudiantes vulnerados, se contribuye a la reproducción de la injusticia y desigualdad por medio de la paradójica inclusión excluyente (Santos, 2018; Campos-Martínez, 2020).

Una opción a la que se recurrió en México, fue la institucionalización de la interculturalidad, sin embargo, este concepto es en sí mismo conflictivo debido a que genera adhesión y aversión. Lo que podría estar motivado por la divergencia conceptual sobre él y, de ser sí, las posibilidades para realizar encuentros son latentes y, posiblemente, generar consensos.

2.2.4. Divergencia conceptual en torno a la interculturalidad

Los obstáculos que representa la resonancia polifónica del término interculturalidad es señalado por Tipa (2018) y Bernabé (2012) quienes nos dicen que existen diversas interpretaciones del término, lo cual se puede confirmar no sólo con lo que nos exponen en sus trabajos, sino también a lo largo de la revisión de la literatura académica. 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. Con ello, se entiende por qué no es adepto del concepto, 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 será llamada como *interculturalidad cosmética* en tanto que el autor la considera sólo como una posibilidad aparente de cambio.

Por otro lado, también se entiende como reconocimiento del pensamiento alterno en un marco político construido desde esa alteridad, negando y rechazando el actual estado de cosas, lo cual, se nos advierte, puede caer en un nuevo discurso hegemónico y, a su vez, llevarnos a una *interculturalidad funcional* que no somete a crítica lo dominante y no ahonda en las causas que han imposibilitado el diálogo horizontal entre la diversidad cultural (Correa y Saldarriaga, 2014). Otro tipo que habría que evitar es la que Olivera (2019) denomina como *interculturalidad nominal*, la cual tiene la tendencia de crear

políticas compensatorias para quienes son culturalmente diferentes y que, a su vez, son parte de una población *poco moderna*, es decir, se trata de un planteamiento desde la discriminación supuestamente positiva.

Al respecto, cabe hacer una acotación y es que esas acepciones señalan el problema mismo que contienen. Además, son abstractas al grado de que tienen cierta similitud con otros conceptos que también buscan recuperar y resarcir el daño contra la diversidad. Ejemplos de ello son: la transculturalidad, que podría resumirse en el esfuerzo que se ha de hacer en favor de la universalidad de mente y espíritu (Horsthemke, 2017), por otro lado, más interesante es el caso del cosmopolitismo como una “actitud que busca unión en la diversidad, sin sacrificar ni lo uno ni lo otro” (Gensollen, 2015, p.42). El primer concepto está pensado como superación del interculturalismo, avance que no es totalmente evidente y, en el caso del segundo, no está pensado precisamente para el terreno educativo o con relación a la interculturalidad, lo cual hace que su semejanza sea evidencia de la ambigüedad. Por lo que, parece que no es suficiente contener aquí esta iniciativa de intentar comprender la interculturalidad.

También habrá que darle un espacio al término de pluriculturalidad que Bernabé (2012) propone entenderlo como la presencia de diferentes culturas en un mismo territorio y tiempo que parte del reconocimiento de la otra y el otro desde la importancia de la igualdad, haciendo frente a la monocultura del control económico de los Estados Unidos de Norteamérica. Sin embargo, reconoce que la interculturalidad es el estado ideal de convivencia que se ha de alcanzar en sociedades plurales y con visión democrática.

Así llegamos a acepciones que parecen mejor formuladas y con mayores posibilidades de concreción. Fábregas (2021) expone la interculturalidad con el distintivo de *equitativa* con la que se busca construir un sistema educativo incluyente, lo que se lograría a partir del reconocimiento de los aportes que los pueblos originarios puedan hacer debido a que es un concepto que invita a explorar cómo es la relación entre culturas diferentes y, en congruencia con el conocimiento que se produzca con esa exploración, plantear y promover estrategias novedosas que transformen lo sociocultural, como por

ejemplo, adecuaciones a las pedagogías a partir de ciertas características de los pueblos precolombinos teniendo como finalidad alcanzar la equidad.

Yendo más allá, se ha de reconocer que el concepto tiene, en igual importancia, una dimensión teórica y otra política que configura una transformación epistémica, con lo que tiene un alcance mayor que el multiculturalismo y enmarca conceptualmente el fomento de la coexistencia e intercambio frecuente de ideas entre las diferentes culturas (Sanchez y Watson, 2019). Este sendero nos lleva a tener en cuenta la *interculturalidad crítica* como el acto político no violento de eliminar lo que ha motivado el no-diálogo, por ejemplo, a partir de hacer visible la discriminación entre culturas y pueblos, tocando la asimetría en las relaciones de poder en el ámbito social y cultural que obstaculizan el diálogo intercultural auténtico (Walsh, 2009, citado en Correa y Saldarriaga, 2014) y en la misma dirección, Bernabé (2012) nos expresa que ésta es, en todo momento, *entre culturas*, entendiendo esto como complementariedad, lo que implica reconocimiento, aceptación, interacción e intercambio entre la pluralidad cultural enmarcado en el diálogo.

Así expuesto, se nos presenta como un principio, pero también como práctica correctiva, por lo que se busca con ella el ensanchamiento del sentimiento de humanidad en cada ser humano y reforzar los lazos que sostienen a la humanidad mostrando que es posible otro mundo ya que, conforme conocemos diferentes culturas, saberes y costumbres, reconocemos formas manifiestas de muchas otras alternativas del mundo; así pues, no se trata de que seamos más tolerantes, sino que acrecentemos nuestra humanidad, y, así también, que se libere a la educación de la servil posición en la que la han colocado con respecto al capital económico (Fornet-Betancourt, 2021), lo que implica replantear la interculturalidad como una práctica política entendida desde el disenso inherente a la heterogeneidad (Martínez y Solano, 2020).

Así como se tienen diferentes propuestas para entender ese concepto, la institucionalización educativa de lo intercultural podría diferir, incluso, de la mayoría de definiciones aquí expuestas. Por ello, es relevante revisar cómo se ha aplicado hasta el día de hoy a partir de las universidades interculturales (UI).

2.2.5. Subsistema de universidades interculturales en México

En cuanto a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su versión actualizada de 2020, el artículo tercero es el que contiene el derecho a la educación desde 1917, el cual se ha visto modificado en múltiples ocasiones. En las disposiciones generales, se expresa de este servicio que será obligatorio, universal, inclusivo, público, gratuito y laico; en la fracción II, en la que se mencionan los criterios que le darán forma, el inciso E hace referencia a la equidad y esto es ocasión para prescribir en la carta magna 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 líneas anteriores sobre el multiculturalismo. Esto como eje transversal de todo el sistema educativo.

En el caso del término universidad, que etimológicamente significa institución o espacio que, a pesar de ser un solo lugar, envuelve todos los conocimientos, lo que le da el rol de generadora, guardiana y transmisora de ellos (Aguiló, 2009), dicho de otra manera y tomando las breves palabras del literato jalisciense Arreola (2017), la universidad es la unión en lo diverso. De esto, lo que refiere a lo uno o unión, se ha tomado en algunas ocasiones como posibilidad para lo único y camino hacia la homogeneidad, por lo que, a partir de una visión crítica, se ha llegado a proponer nuevos espacios o instituciones, incluso el cambio del actual nombre al de pluriversidad como lo han hecho notar Sanchez y Watson (2019).

Profundizando aún sobre la universidad, a lo largo de la historia se le han atribuido tres objetivos primordiales, a saber, la docencia, la investigación y el servicio a la sociedad (Aguiló, 2009). En lo que respecta a AL, las universidades permanecen con un alto grado de centralización, occidentalización en lo curricular y generalmente en espacios urbanos (lo cual, en sí mismo, indica aspectos por los que se está cayendo en discriminación, injusticia y en la no pertinencia), de modo que se han planteado instituciones con objetivos muy similares a los convencionales con una diferencia clave y es que, en su núcleo, se proponen partir de la justicia social y revalidar a las culturas vulneradas; es el caso de las

UI (Sanchez y Watson, 2019) que aunque surgen de la demanda de los pueblos originarios, han sido diseñadas y gestionadas por académicos que no tienen procedencia de algún pueblo nacional precolonial, pero se busca que se caractericen por reconocer la diversidad cultural de sus estudiantes, que desarrollen planes y programas culturalmente pertinentes y que se encarguen de construir la interculturalidad como una forma de promover relaciones simétricas en sociedades cultural y lingüísticamente diversas (Santhakumar *et al.*, 2022).

El origen de las instituciones educativas públicas se remonta a la Europa del siglo XIX armando un proyecto para construir sociedades homogéneas y ciudadanos iguales (Dietz, 2019). Es posible armar una línea histórica y, a su vez, expresar el proceso educativo que conduce al interculturalismo actual. Desde el inicio del régimen colonial, se planteaba la pregunta de qué hacer con las poblaciones originarias; posteriormente, en la Constitución de Cádiz de 1812, los Estados-nación de AL que recién surgían, respondían defendiendo la postura en la que el mestizo era el prototipo de ciudadano para forjar la patria, esto a pesar de que, en México, el censo de 1850 y hasta 1909, las personas de pueblos originarios conformaban alrededor del 50% de la población total, pero eso sí, en su mayoría eran parte del campesinado de este país. Esa visión del mestizaje también fue promovida por el presidente Lázaro Cárdenas a pesar de haber experimentado la diversidad cultural y el grave problema de la desigualdad socioeconómica (Fábregas, 2021). Esas prerrogativas para lo que representaba el mestizo, vieron también su reflejo en las propuestas educativas de las diferentes épocas.

Así, “los primeros programas para la educación indígena en México datan desde 1923 donde surgieron las ‘casas del pueblo’ (Martínez, 2022, p. 103). Por su parte, Olivera (2019) inicia esa línea histórica en las políticas indigenistas de entre 1921 a 1948, continuando con la educación bilingüe entre los años de 1948 a 1971, luego la denominada como bilingüe y bicultural de 1971 a 2001, de la que Fábregas (2021) dice que en esta etapa, particularmente de 1965 al 2000, se intensificó la crítica a las políticas indigenistas en conjugación con el movimiento estudiantil del 68 y el levantamiento del EZLN y señala que los países en que se aplicó este sistema bilingüe, entre ellos México, fue el mecanismo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para castellanizar y devorar la lengua de los pueblos subalternos en tanto que ésta es uno de los ejes principales de toda cultura. Sin embargo, este mismo sistema de educación, Lebrato (2016) lo considera el antecedente más importante de la educación intercultural debido a que, en teoría, representó la integración de las lenguas nacionales originarias.

Continuando con la línea histórica que propone Olivera (2019), la educación intercultural, tal como se ha aplicado en México y que ha ido mutando desde inicios de este siglo XXI a la fecha, puede analizarse a partir 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 primer caso (PNE 2001-2006) se manifestó la composición multicultural del país por lo que se propusieron estrategias para eliminar la discriminación contra los pueblos originarios tal como una política intercultural que, no obstante, lo que se habría de entender con ello es muy poco explicado; el segundo PNE olvida el proyecto educativo intercultural y, a lo más, menciona la interculturalidad como característica de la sociedad y, en lo que respecta al PSE, retoma el concepto de interculturalidad para describir la realidad educativa del país pensando en integrar a la población de las comunidades originarias. No obstante, una vez más, Fábregas (2021) se muestra crítico ante estos procesos histórico-educativos y menciona que en tanto no haya pleno reconocimiento de los Estados de AL a los pueblos precoloniales como parte importante y constitutiva de las naciones, los mecanismos que se sigan aplicando serán neoindigenistas.

En el caso particular de México, la función de la educación superior es la formación de profesionales, pero también de investigadores en áreas como la ciencia, el arte, las humanidades y en tecnologías (Ducoing, 2021). Particularmente, se le han asignado a las UI objetivos muy similares a los de cualquier IES, entre los cuales se encuentra la docencia, la investigación y la vinculación con la comunidad, pero se fortalecen éstos debido a que deben ser practicados tanto por alumnos como por docentes, por lo cual se les reconoce algunos logros como haber integrado diferentes conocimientos y modos de producirlos, así como la valoración de los idiomas y propuestas epistémicas de los pueblos originarios, esto está directamente relacionado con la interrelación y la

participación equilibrada entre las diversas culturas, aspectos que son parte de los estatutos establecidos para estas instituciones (Tipa, 2018).

De las UI, suele decirse que 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 instaló, fue en diciembre de 2003 en el poblado de San Felipe del Progreso, Estado de México (Fábregas, 2021) y seguramente no se echó a andar sino hasta 2004. Hasta el día de hoy se cuenta con 11 instituciones de este tipo: 1) Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, 2) Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, 3) Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, 4) Universidad Intercultural del Estado del Estado de México, 5) Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 6) Universidad Intercultural de Chiapas, 7) Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, 8) Universidad Intercultural de Tabasco, 9) Universidad Veracruzana Intercultural, 10) Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo y 11) Universidad Intercultural de San Luis Potosí. Esto nos permite dimensionar un poco el alcance y población que puede llegar las UI.

Cabe agregar que la gran mayoría no han surgido de las manos de las comunidades nacionales precoloniales (Rojas, Navarro y Escobar, 2018). Además, han sido ubicadas en regiones con alta presencia de personas provenientes de los pueblos originarios, sin embargo, no son exclusivamente para ellas y ellos, aunque sí tienen preferencia por el lugar en que se ubican (Alcántara y Navarrete, 2014). Con esto toma sentido la afirmación de Tipa (2018) cuando señala que es 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*. Es así como toma relevancia la siguiente pregunta: ¿de qué sirve la interculturalidad si sólo se les forma en ella a quienes se les ha ejercido vulnerabilidad?

Ahora, en cuanto al sexenio actual, se tiene la LGES. En la sección sobre subsistemas del nivel superior, particularmente en el artículo 29, en el que ponen de manifiesto los objetivos generales de las IES, los cuales son muy similares a los que se expusieron líneas arriba. También, en ese mismo apartado, son clasificadas según su

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

naturaleza, en donde las UI, correspondientes a la fracción II inciso B debido a que se entienden como organismos descentralizados diferentes a los que la ley otorga autonomía (DOF, 2021). Así pues, la responsabilidad para con las UI, es de los estados, por lo que cada una es reflejo de los intereses de los gobiernos de las entidades donde estas se hallan y, razón por la cual, no han encontrado estabilidad (Tipa, 2018).

En última instancia, lo que esto refleja es que no se ha logrado superar el folclorismo e indigenismo, pero tampoco la preocupante percepción discriminante que se tiene de las personas provenientes de los pueblos originarios como sujetos de carentes en el ámbito ontológico, antropológico y epistemológico, por lo que el Estado plantea estrategias para coadyuvarles a salir de su atraso y, en esa misma dirección, vieron la luz las UI ya que no se consultó a las organizaciones ni personas de los pueblos nacionales precoloniales (Olivera, 2019). Por lo que desde el inicio de estas universidades y hasta ahora, los intereses de las comunidades precolombinas prácticamente sólo son atendidos en un subsistema propio para ellas y ellos, lo que refleja un sistema segmentado, colonial.

2.2.5.1. Inclusión exclusivista en el subsistema de educación superior intercultural de México

Es fundamental analizar si en algo se está mejorando para hacer de las IES espacios de no discriminación, justos y ricos por su pluralidad, por eso es importante preguntarnos lo siguiente: ¿acaso hay inclusión en el planteamiento teórico de la discriminación positiva, que busca aminorar la de tipo negativa, o cuando la interculturalidad se reserva para ciertos grupos marginados resultando, en la práctica, exclusivistas?

En cuestión conceptual, resulta paradójico pensar que se alcanzará la inclusión educativa por medio de prácticas de exclusividad, que no son otra cosa que exclusión. Este es el caso de las UI puesto que son instituciones que, con frecuencia, se las concibe para personas de comunidades originarias y en las que se busca revalorar sus culturas en general, lo cual se logra sólo en aquellos que ya no las valoran debido a que, por alguna razón voluntaria o impuesta, sientan un rechazo por sus raíces. Y no se logra dicha

revalorización en aquellos que ya valoraban su cultura antes de su ingreso a alguna UI. Al respecto, Tipa (2018) nos alerta sobre un peligro latente y éste es cuando la interculturalidad no se tiene como asunto de relevancia para la sociedad en general, sino sólo como preocupación de y para los pueblos originarios. Lo cual se busca combatir desde perspectivas discriminatorias y paternalistas que se hacen presentes de docentes a alumnos, pero también entre estudiantes (Czarny *et al.*, 2018).

Ahora analicemos el fenómeno de la discriminación, ya que, en estricto sentido, no posee una carga negativa debido a que es sinónimo de clasificación o catalogación, por ello es posible hablar de dos tipos de discriminación, a saber, la positiva y la negativa, de las cuales, podríamos estar a favor de la primera como mecanismo para debilitar la segunda, sin embargo, se trata de un error grave (Gensollen, 2015). Al discriminar positivamente a individuos y/o grupos marginados dándoles acceso preferente a ciertas instituciones para contrarrestar la exclusión (una forma de la discriminación negativa) sufrida históricamente, nos trae como resultado su integración o exclusividad (y esto sería una forma de la discriminación positiva) que, no obstante, exclusión y exclusivo provienen de la misma raíz e indican que algo, alguien o algunos se han de quedar fuera. Además, es señal de fragmentación y dista del intercambio epistémico que se promueve.

Al respecto del debate, el Ministerio de Educación de Chile (2013) expresaba que la discriminación positiva es un conjunto de políticas pensadas para promover la igualdad y la no discriminación (negativa) y que, en la práctica, se traducen en tratos preferenciales en la distribución de determinados bienes, servicios, recursos o con relación al acceso a alguna institución; de ahí que, los objetivos de ella son la compensación de las desventajas que perjudican a los discriminados negativamente, así como propiciar la igualdad sustantiva entre los perjudicados por la desigualdad de oportunidades y, en suma, mejorar las condiciones de vida de los individuos y grupos históricamente segregados. Empero, esta misma instancia gubernamental reconoció que se tendría que analizar a mayor detalle el impacto de la discriminación positiva puesto que, en sí misma, no implica reformación social y que, en todo caso, puede quedarse como acciones aisladas que podrían convertirse en discriminación negativa en un futuro, por ello, sentencia que el trato preferencial para

los grupos vulnerados es innecesaria cuando se reconocen y llevan a la práctica los derechos humanos y se posibilita el goce de las libertades fundamentales para todas las personas.

Estos marcos normativos internacionales se han concretado y cabe hablar de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), de la que llama especialmente la atención el artículo 14, en el que se establece el derecho de los pueblos originarios para crear y manejar sus propios sistemas, instituciones, métodos y contenidos educativos de manera que tenga paralelismo con su cultura y lengua, pero que a su vez se haga cumplir el derecho de las y los infantes a educación y remite a la colaboración que ha de mostrar el Estado para la mejora de las condiciones educativas. De ahí que Sanchez y Watson (2019) vean esta disposición normativa de suma relevancia debido a la tendencia hacia la autonomía de estas comunidades. Sin embargo, siendo críticos, esta propuesta internacional representa más un aislamiento que una convivencia, menos aún un diálogo intercultural puesto que esta declaración parece tender al multiculturalismo ya que, por un lado, se promueve que ellas y ellos puedan gestionar sus instituciones y el Estado ha de mostrar disposición para que esto suceda, lo que parece condicionado al verticalismo.

Así pues, la discriminación positiva parece no ser la solución al fenómeno de la pluralidad cultural. Se trata de una concepción occidentalista, al pretender promover oportunidades educativas para las minorías generalmente vulneradas, pero sin someter a crítica la desigualdad y relaciones de poder, ya que las políticas educativas están diseñadas sin hacerlos partícipes, las estrategias de inclusión se convierten en simulación e imposición con la máscara que representan los discursos de respeto sobre la diversidad cultural (Tipa, 2018) y mientras no se les dé la debida participación, la visión occidentalizada será la predominante sin considerar lo paradójica que es. Por ello, como lo dicen Rojas *et al.* (2018), el reto principal para estas instituciones es en torno a la inclusión y extensión ante el peso segregacionista con el que se han originado, funcionado y entendido. Y es a partir de la falta de trabajo colegiado horizontal que se puede entender el fracaso de muchas políticas educativas e iniciativas curriculares (Esquivel, 2011).

Recientemente se ha aprobado en México la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación (Ley HCTI) de la que cabe resaltar algunos puntos debido a que pretende regular múltiples aspectos correspondientes al conocimiento y a las universidades, entre otros asuntos. Algunas consideraciones que pueden hacerse con relación a esta investigación, es que se aspira a un acceso universal al conocimiento humanístico y científico, no obstante, los primeros artículos de esta ley ensalzan a las ciencias dándole la prerrogativa epistémica en tanto que se le considera un derecho y causa de desarrollo y el resto de saberes parecieran relegarse. Si bien, se usa el término plural de *ciencias* con lo que parece reconocerse que no sólo un método nos lleva a la explicación de fenómenos, en principio no se promueve la convivencia entre la pluralidad de saberes.

El artículo segundo señala que es un derecho participar y acceder al progreso humanístico, científico y tecnológico que ha de reflejarse en bienestar para el pueblo mexicano, tanto las generaciones presentes y futuras, a partir de ejercer y gozar de los derechos humanos. Esto enmarcado en que el Estado tiene la obligación de fomentar realizar y apoyar las investigaciones que nos lleven a esa progresión. Al respecto, enfatizar que en este discurso no hay distinciones por etnia, tez, religión, género, edad u otras, por lo que podría precisarse que intentar conseguir lo que se dispone, implica una lucha frontal contra estereotipos y prejuicios que inferiorizan a determinadas personas.

En cuanto al artículo 5, se dispone que el Estado fomentará la formación, investigación, divulgación y desarrollo de proyectos humanísticos, científicos, tecnológicos y de innovación en el margen de principios como el rigor epistemológico, igualdad, no discriminación, libertad académica, inclusión, pluralidad y equidad epistémicas, interculturalidad, diálogo de saberes, producción horizontal y transversal del conocimiento, trabajo colaborativo, solidaridad, beneficio social y precaución. Lo que llama la atención de esto es que dichos términos no son aclarados y parece necesario hacerlo debido a que no son de fácil comprensión, sino que evolucionan desde diferentes áreas teóricas. Quizá un listado de acepciones sería esclarecedor para entender mejor el resto de la ley tal como se hace con otros conceptos en el artículo cuarto.

Por último, mencionar el artículo 11 que ofrece varias bases para la formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas que surjan a partir de esta ley. La fracción XVIII señala que se tendrá en cuenta la construcción y desarrollo de una cultura humanística, científica, tecnológica y de innovación basada en los principios citados en el párrafo anterior, a los que se agregan: reivindicación de las humanidades, compromiso ético, los derechos humanos, la preservación, restauración, protección y mejoramiento del ambiente, la protección de la salud y la conservación de la diversidad biocultural del país. En la fracción XX se especifica que también se debe considerar la preservación de las lenguas de pueblos originarios, reivindicarlas e incluirlas en todos los ámbitos conjuntamente con el español e idiomas extranjeros. Este equilibrio en las consideraciones hacia diferentes lenguas parecía poco preciso en la LGES traída a cuenta unos apartados arriba, lo cual se confirma con estas disposiciones en la Ley HCTI.

Asimismo, la fracción XXII expresa que se debe partir de la promoción de la pluralidad epistémica, en la que se especifica que se deberá reconocer el valor de los conocimientos tradicionales (que suele relacionarse con aquellos pertenecientes a las comunidades étnicas), sus formas de producirlos, el uso de categorías que para estos pueblos les son propias y las múltiples utilidades sociales que estos tienen. Con lo que parece ampliarse el espectro epistemológico que, sin la debida aclaración, aún puede pensarse que esta fracción está contemplada como una consideración ética y justa, pero una vez se den a conocer los aportes epistémicos de las comunidades precolombinas, entonces podría pretenderse que se enmarquen en ciertos parámetros científicos, lo que podría reducir fortalezas que en sí mismos posean. Y en un sentido similar, la fracción XXIII insta a la protección *pertinente* (otro asunto que amerita aclaración) de todas las formas de conocimiento, asegurando la preservación social y colectiva de lo que en esta área producen los pueblos precoloniales, afromexicanos, campesinos y otros grupos.

Estas anotaciones sobre las UI y sobre la Ley HCTI nos permite reconocer avances éticos y políticos para con las comunidades étnicas, sin embargo, como se ha hecho notar, consideraciones más justas pueden ser posibles y pueden tomarse en cuenta para suscitar propuestas, pero también para la reestructuración de nuestra educación e instituciones.

2.3. Pensando en la justicia cognitiva: interculturalidad, autonomía institucional e inclusión educativa

[...] porque llega un momento en que las memorias son tan amargas, son tan duras, que el cerebro rompe con el pasado para no perderse en el dolor (Bernal, 2015, p.33)

La interculturalidad, como se ha dejado ver, no sólo remite a la integración de las lenguas originarias o a la creación de un subsistema casi exclusivo para los pueblos precoloniales, sino una construcción en conjunto para la reforma y transformación de la educación superior como espacio relevante para la reflexión, la investigación, el diálogo, el conocimiento, contenidos pertinentes a las necesidades que aquejan a la región en la que se ubique determinada IES, y la mejora de la sociedad por medio del vínculo institución-comunidad. De ahí que se cree relevante encontrar un sendero que vincule el principio filosófico-pedagógico de la interculturalidad con la práctica y la política educativa.

A nivel mundial, fue en 1990 durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien y en el 2000 con el Foro Mundial sobre Educación de Dakar, ambos eventos de la UNESCO, se hacía referencia a la educación para todas las personas poniendo en el centro a aquellas que se les ha ejercido y destinado a la vulnerabilidad y exclusión en los sistemas educativos (y que si en realidad es para todos y todas, entonces esto exige una atención por lo diferente), ampliándose así el uso del término inclusión (Mendoza, 2018). Actualmente, la política educativa en México, al menos en lo que se prescribe, intenta dar fuerza y visibilidad a las culturas originarias y que cada ciudadano sea parte importante de la interculturalidad, dejando de lado el asimilacionismo que se proponía desde la ideología indigenista de hace un siglo y de la que aún hay secuelas (Ornelas, 2012; Fábregas, 2021).

Así pues, lo que se pretende con la inclusión, como lo expresa Mendoza (2018) quien nos habla de seis formas de inclusión enfocando una a la educación, la cual se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vincula con este trabajo y por ello se expone, es construir espacios educativos para todos los grupos vulnerados y que han sido excluidos. Esto puede darse valiéndose de mecanismos que cierren las brechas de la discriminación social que se dan debido a condiciones esenciales que tenemos las personas tales como la comunidad de procedencia, la lengua materna, rasgos físicos, etc. (Alcántara y Navarrete, 2014).

En este punto es importante preguntarnos, ¿estos grupos originarios y, todavía más, cada individuo, querrían ser incluidos? Primeramente, para dar respuesta a esto es necesario hacer la distinción entre integración e inclusión a partir del documento del Ministerio de Educación de la República de Chile (2013). La primera se entiende como una adaptación necesaria de los estudiantes al sistema establecido (muchas veces sin consideraciones a esas comunidades segregadas e, incluso, en ocasiones contra ellas), en cambio, la segunda implica una transformación de la estructura institucional educativa con la finalidad de enseñar y aprender en conjunto con la diversidad cultural de manera que se logre combatir y eliminar las manifestaciones de discriminación que se llevan a cabo en los espacios escolares y, además, implementar estrategias que manifiesten prácticas a favor de lo diferente. Al respecto es importante aclarar que ese cambio a las instituciones, políticas públicas y organismos del Estado, comenzará como resultado de iniciativas sociales y colectivas, mas no por voluntad gubernamental (Martínez, 2022).

En las palabras de Mendoza (2018), eso podría llevar a la creación de un sistema educativo único y general que, en última instancia, representa una opción más económica para el gobierno y una alternativa al enfoque intercultural. Si bien podría parecer paradójico el hecho de instituir un solo sistema educativo para hacer florecer de su núcleo un aprecio generalizado a la pluralidad, ésta es quizá, un riesgo que se deba correr no sin la participación de quienes no han participado, cambiando lo que sea necesario para motivarles a que se hagan presentes. En ese sentido, interculturalidad e inclusión tienen más en común de lo que podría pensarse debido a la transformación a la que remiten como elemento necesario para que puedan encontrar su lugar dentro de la educación escolarizada aquellas personas que han sido sistemáticamente segregadas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es importante señalar que, sumando a la distinción anterior, podemos a su vez diferenciar entre una inclusión neoliberal y una con enfoque en la justicia social. La primera remite a brindar oportunidades de asimilación y acceso al consumo, la segunda con refiere a la eliminación de los obstáculos que limitan la participación de diferentes grupos debido a alguna o algunas de las características de sus miembros, es por esto relevante precisar que al intentar promover la diferencia habrá que ser cuidadosos y cuidadosas de que esto no promueva la desigualdad, pues lo uno no es intrínseco de lo otro (Martínez y Solano, 2020) ya que desde el enfoque de la justicia social, se busca terminar con las formas en que las injusticias sociales son justificadas por las diferencias humanas o culturales, lo que implica también terminar con los privilegios de los grupos dominantes, motivos por los cuales, la inclusión se vuelve una práctica compleja que requiere de conocimiento y reconocimiento de cómo actúa la reproducción social sobre las trayectorias de las personas (Campos-Martínez, 2020).

A propósito de lo que se viene mencionando, la LGES (DOF, 2021) en su artículo 7, menciona el fomento del desarrollo integral del estudiantado en términos de la construcción de saberes y, especifica en la fracción II, esto tomará forma al consolidar las identidades, el sentido de pertenencia y el respeto a la interculturalidad, todo enmarcado en la inclusión social para erradicar la exclusión de este mismo tipo. Sin embargo, lo intercultural se entiende en esta ley como un concepto muy cercano a la acepción de multiculturalismo antes expuesta, pues señala que es la convivencia armónica entre personas y el reconocimiento a la diversidad, así como a los derechos de éstas.

Por otro lado, el artículo 8vo es especialmente explícito sobre los criterios que ha de seguir la ES y, a continuación, se hace mención de aquellas fracciones que son más relevantes para los propósitos presentes. La IV prescribe la igualdad sustantiva con miras a construir una sociedad justa, incluyente y libre; la V dispone que para el desarrollo del país se ha de concretar la participación e inclusión de la población vulnerada; por su parte, la VII establece reconocer la diversidad; la VIII manifiesta que ha de hacerse presente la interculturalidad en el desenvolvimiento de las funciones de las IES, así como el respeto a la pluralidad lingüística, a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos y

comunidades originarias y afromexicanas; finalmente, en la fracción XXII se le llama territorialización de la educación superior al conjunto de políticas y prácticas que tienen la tendencia a considerar los diferentes contextos regionales y locales para el beneficio de la zona que se trate, partiendo del vínculo entre las necesidades sociales, culturales y económicas.

Por su parte, un artículo que también es relevante es el 36, ya que señala lo que deberán realizar las autoridades de todas las instancias de gobierno enmarcadas en un enfoque de derechos, igualdad sustantiva, inclusión y especial atención a las comunidades precoloniales, afromexicanas, con discapacidad y vulneradas. Empero, se ha criticado la LGES por no estar instrumentada desde la instancia federal por medio de políticas públicas que favorezcan su implementación, sin embargo, el grado de descentralización de la educación podría actuar a favor de que la instrumentalización se dé desde cada uno de los estados o, incluso, las instituciones, sobre todo en aquellas que gozan de autonomía. Así pues, si concedemos espacio y justificación para esa crítica, entonces alcanza a todas las instancias y autoridades relevantes.

Como consecuencia de lo expuesto, habrá que considerar que la calidad educativa y el compromiso social con la comunidad son elementos complementarios que las instituciones de educación han de asumir (Camacho, 2016) y, en ese sentido, se ha de tomar como una necesidad el vínculo entre las IES y la sociedad a las que se deben. Además, es urgente aterrizar leyes como la que se acaba de mencionar, ya que, en nuestro contexto en el que la información se ha vuelto un elemento para conseguir oportunidades, los grupos históricamente vulnerados se encuentran impedidos para ser parte de las sociedades actuales, lo que les conduce al círculo vicioso que reproduce la pobreza (Alcántara y Navarrete, 2014). De ahí que, se puede echar mano de mecanismos que ya son parte de las IES, como por ejemplo, a partir de la autonomía. Incluso podemos encontrar personajes que la buscan para las UI ligándola, a su vez, con la autonomía política regional (Bertely *et al.*, 2013), lo cual tiene sentido puesto que podemos cuestionarnos si es posible la autonomía de los pueblos originarios sin que al mismo tiempo haya autonomía en las universidades en las que participan. Esta conjunción podría

motivar la inclusión, equidad y pertinencia, aspectos que son generalmente considerados como dimensiones de la calidad educativa, no sin someter a crítica este último término ya que deriva de ambientes empresariales, mercantilizados y capitalistas. Por ello, se torna relevante profundizar sobre la autonomía institucional como oportunidad educativa para responder a las necesidades y demandas actuales.

2.3.1. Autonomía pedagógica como herramienta de inclusión educativa

Se suele fraccionar la autonomía universitaria en al menos tres parcelas, a saber, la financiera, la organizativa y la pedagógica. Entre éstas hay un vínculo tan estrecho del que nos advierten Medina-García *et al.* (2021) al grado de que las diferentes afectaciones (positivas o negativas) a una de ellas, se reflejan en las otras dos, por lo que, nos dicen, estudiarlas por separado podría no tener sentido, no obstante, para los propósitos de esta investigación, se pondrá mayor atención a la autonomía pedagógica, la cual puede definirse en los siguientes términos retomando las palabras de las investigadoras a las que se está remitiendo:

capacidad para decidir sobre el número total de estudiantes, capacidad para seleccionar estudiantes, capacidad para introducir y terminar programas de grado, capacidad para elegir el idioma de instrucción, capacidad para seleccionar mecanismos de aseguramiento de la calidad, capacidad para seleccionar proveedores de garantía de calidad y capacidad para diseñar el contenido de las carreras (p.59).

Además de esto, la libertad académica guarda estrecha relación con la autonomía pedagógica en tanto que tiene en su núcleo la capacidad de enseñar y aprender pariando de la búsqueda de la verdad sin recurrir a la restricción ni a la coacción, pero también busca la calidad y, particularmente, las universidades que son autónomas están obligadas a ella (Serrano, 2020).

Luego, una IES que implementa resueltamente la inclusión es mejor que una que no lo hace, esto debido a que estará construida para todas las personas a partir del eje de

la calidad (Medina-García *et al.*, 2021). Es así que, para las demandas y necesidades del mundo en el momento actual, no podría haber calidad sin inclusión y que, por otro lado, por si fuera necesario manifestarlo, nos coloca en el cuarto objetivo de desarrollo sostenible propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

En términos generales, es oportuno precisar que la autonomía universitaria constituye la posibilidad de un espacio libre para los ejercicios de reflexión, crítica, producción y trasmisión de conocimientos, además, encarna el derecho a autogobernarse, a tener vida política interna, a la identidad institucional, a encarar a otros poderes políticos y económicos y a regular las relaciones de poder entre las actoras y actores participantes (Muñoz, 2010), por ello, es lícito afirmar que “esta libertad irrestricta para las universidades no es sino el reconocimiento del derecho que tienen de estar siempre abiertas a las nuevas ideas y a un proceso de crítica veraz que fortalezca su actuación en la ciencia, el arte y la cultura” (Serrano, 2020, p.194).

Ciertamente, la autonomía universitaria se entiende de diversas maneras dependiendo del contexto y se relaciona con el ámbito legislativo y con las diferencias socioculturales y territoriales de cada país (incluso habiendo disparidades de región en región). Por lo que, como exponen Medina-García *et al.* (2021) la naturaleza que encarna la autonomía de las universidades se vincula con el papel que les fue destinado en la sociedad en la que se encuentran, lo cual no debería repercutir desfavorablemente contra algunas áreas del conocimiento y, habría que agregar, tampoco contra propuestas epistémicas contrahegemónicas ni contra personas generadoras de éstas.

En ese sentido, lo que se refiere a la atención al estudiantado, puede plantearse desde los fundamentos de la inclusión, lo que implicaría una constante reformulación institucional a partir, por ejemplo, de la introducción de nuevos planes y programas o la ampliación de los idiomas permitidos para la realización de investigación. Estas actoras y actores han de asumir la libertad, responsabilidad y autonomía que implica la propia construcción a partir de formas novedosas de interactuar con otras y otros, partiendo de que somos un proyecto de sí mismos que paulatinamente va tomando forma, además, sujetos sentipensantes, presentes en el mundo, históricos y activos (lo cual no es otra cosa

que la configuración de la ciudadanía); en cuanto a los y las docentes, serán generadores de los debidos procesos autónomos de aprendizaje (propios y ajenos) aunque sigue vigente el enfoque en el que el maestro es el centro y es quien manda, lo cual propicia tensiones en cuanto a su rol (Czarny *et al.*, 2018).

Es así como se puede hablar de la correspondencia que existe entre el grado de aplicación de la autonomía con el de la inclusión, pero sea cual sea ese grado, esto no se corresponde de forma evidente con la consolidación de la educación inclusiva en el nivel superior (Medina-García *et al.*, 2021), es decir, a mayor autonomía se abre la posibilidad para replanteamientos institucionales, lo cual no es lo sinónimo de una educación pertinente para todas y todos.

En lo que respecta al asunto de la pertinencia, implica reconocer que las necesidades contextuales no son iguales de región en región y que una educación pertinente se constituye al atenderlas en conjunto con los problemas que aquejan a nivel mundial. Por ello, la autonomía de la que gozan y debieran gozar las IES ha de encontrar parte de su relevancia a partir del reconocimiento a la libre determinación de las diferentes comunidades nacionales. En cuanto a ello, el artículo segundo de la CPEUM prescribe esto último para los pueblos originarios, pero ha encontrado poco o nulo impacto entre las IES que se encuentran en las zonas de mayor presencia de estos grupos precoloniales.

Para terminar este apartado, es importante decir que la mayoría de las universidades públicas en México son autónomas (Villa, 2019), sin embargo, debido a que la autonomía implica una obligación y búsqueda de la calidad, por su relación con la inclusión, la justicia, diversidad y porque es posibilidad para reformar las IES, parece necesario extender ese goce a aquellas universidades que no cuentan con esa prescripción, con lo que podría favorecerse y promoverse la participación de las personas de pueblos originarios en la configuración del SES.

2.3.2. Comunidades originarias participando en la definición del sistema de educación superior mexicano

Uno de los puntos de partida que pueden ser considerados para la reconfiguración de las IES es la justicia cognitiva como una necesidad para la reformación de las condiciones epistémicas. Lo cual no podrá darse sin reconocer que el epicentro de las diferencias epistemológicas reside en las diferencias ontológicas, es decir, a la diversidad de conocimientos y formas de construirlo subyace la diversidad entre cada persona y grupos de ellas (Santos, 2018). Es por esto que se propone un pensamiento alternativo de lo diferente, dicho de otra forma, tener consideraciones distintas a las que hoy en día se tienen sobre la diversidad y no un planteamiento alternativo para lo diferente, esto sobre la base de que no se conseguirá la justicia social sin las debidas condiciones para la justicia cognitiva, pues ésta es la primera condición para aquélla (Santos, 2009; 2018; Christiansen, 2017a). Es decir, necesitamos cambiar lo que se piensa de las y los otros para reestructurar lo que somos y lo que la sociedad es; este es el inicio de la transformación epistémica.

Tómese como ejemplo que, a través de pensar alternativamente se puede llegar a la conclusión de que ningún ser humano es ignorante absoluto (pues en esa categoría se ha destinado a todo aquel sin escolaridad, alejado de la ciencia o por defender su cultura precolonial), sino que todos lo somos de manera parcial en relación a determinados conocimientos. Así, en contextos específicos, todas y todos necesitamos de otras y otros y, cuando nos parece que no, podría deberse a nuestro cerrado margen de acción. En ese sentido, la reforma de las IES, particularmente de las universidades, necesita plantearse desde las necesidades actuales y ya no desde las necesidades de la revolución industrial.

Verbigracia, respecto a la problemática del cambio climático, urgente sobre cualquier otra puesto que sin planeta habitable no hay más problemas, se necesita pensar alternativamente, quizá como la mayoría de los pueblos originarios propondrían. Para el caso se toma una concepción maya que evidencia el punto: “Todos los seres vivos tienen *o’nton*. Para el hombre mayense lo que tiene *o’nton* es digno de respeto ya que es un semejante. La naturaleza es sujeto” (Pérez, 2019, p.53). Esto ha de entrar a las IES en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tanto que espacio de formación y, en lo teórico y práctico, regenerar el pensamiento de las generaciones que ahí conviven. Esto sólo por hablar de un caso, el más urgente, por cierto, lo cual no sólo contribuiría para definir el SES, sino la sociedad e historia.

¿Cuál puede ser el inicio para llevarlo a cabo? Actualmente se cuenta con lugares que han partido de ciertas consideraciones particulares. Tal es el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), del que Lebrato (2016) nos dice que es un lugar en donde conviven diferentes pensamientos y prácticas educativas en un marco de interculturalidad reflexiva, comunitaria y de acción; así se distancia de los ideales irrealizables. Otro caso es el de los proyectos educativos zapatistas, en el que sus actoras y actores, principalmente mujeres, le han hecho notar a Velasco (2012) que buscan rescatar la cultura y la memoria de su comunidad, pues saben que tienen mucho que aportar, en contraposición de las universidades de gobierno, las cuales les parecen que enseñan una carrera para beneficio personal, preparando para la corrupción y para acabar con los pueblos originarios, ya que la educación oficial no los hace despertar del letargo, sólo les cambia el pensamiento, su ser, su vestir y su lengua, de modo que cursar ahí es olvidarse de ser miembros de un grupo precolonial. En resumidas cuentas, en las instituciones convencionales, las y los miembros de pueblos originarios son tratadas y tratados como si nada tuvieran que enseñar.

Lo expuesto sirva para evidenciar la necesidad de *pensar fuera de la caja*, es decir, más allá de elementos instituidos y aceptados como la ciencia, la moral y las leyes. Además, es claro que hay propuestas epistémicas (que para comprenderlas requieren de marcos de referencia alternativos en cuestiones antropológicas, políticas, éticas, ontológicas, etc.) a las que se les ha destinado a la inexistencia a pesar de que podrían obtenerse posibles soluciones a problemáticas urgentes. Sin embargo, podría pasar que esos mismos conocimientos que hoy se ignoran y no se valoran, fueran sugeridos por algún científico con alto estatus en la cultura euro-occidental y en idioma anglosajón sin dar el debido reconocimiento y, de ese modo, comiencen a ser valorados. Si evaluamos dicho ejemplo, no podría ser llamado de otra forma sino robo de conocimientos. Por ello

es necesario tener en cuenta lo que la injusticia cognitiva implica y la relación que tiene con la injusticia educativa y social.

2.3.3. Justicia cognitiva universitaria y su relevancia con la justicia social y educativa

En primer lugar, habrá que decir que cada vez es más clara la relación entre la educación y la justicia social, por lo que, al privar de la primera incrementa la posibilidad de quedar excluidos del mundo actual (Tedesco, 2018). De manera que, al hablar de justicia social, se habla también de justicia educativa como un subconjunto de aquélla, así como la educación lo es de la sociedad. Por ello, es necesario promover espacios y ampliar la población a la que llegan pensamientos alternativos y conocimientos sobre la diversidad cultural existente en México, de manera que se promuevan el diálogo, la democracia y la eliminación de las relaciones de poder asimétricas (Rojas, Navarro y Escobar, 2018). Esto podría llevarse a cabo por medio de la educación, lo que implica un acercamiento a prácticas de justicia cognitiva.

Ante la relevancia que viene dándose al diálogo, se ha de optar por el desarrollo de las sociedades por medio de la conversación en un mundo plural, puesto que, incluso, la cultura por la paz sólo es posible a partir de una cultura de la argumentación, ya que cuando favorecemos que ésta tome un papel relevante en nuestra manera de resolver problemas, desfavorecemos la violencia (Gensollen, 2015). No obstante, cabe matizar esta afirmación puesto que también nos podemos encontrar formas de conversar y argumentar que recurran a mecanismos violentos por medio del epistemicidio, es por ello que habrá que relacionar necesariamente esta propuesta con prácticas éticas. Esto abre una brecha para el desarrollo de una ética de la argumentación, desde la que no sólo se considere relevante el aspecto lógico en la formulación de argumentos, sino también se permita a las y los interlocutores mostrarse desde su realidad particular, desde la diversidad cultural, lingüística, epistémica y desde la que se podría fundar la interculturalidad. Al respecto, es creciente la idea de que, para solucionar problemas tradicionales de la epistemología, ésta ha de usar herramientas conceptuales de la ética (Fricker, 2003).

En ese sentido, se tienen pendientes históricos que se deben solucionar, puesto que los pueblos originarios no sólo tienen derecho a participar en las instituciones, cultura y representaciones populares de gobierno, sino también de proponer reformulaciones e innovaciones (Olivera, 2019). Por ejemplo, en cuanto a las IES y al SES en general, los intentos por acercarnos a la justicia cognitiva no consisten en gestionar y distribuir el saber científico, es decir, sólo en centrarse en que a todas y todos llegue éste, sino en la asimilación de los conocimientos no científicos, lo cual no supone necesariamente un rechazo por la ciencia (Mandujano, 2017). En todo caso, lo que deviene es la libre y equilibrada convivencia de ésta con otras propuestas epistémicas alternativas, pero también con aquellas contrahegemónicas a favor de lo epistemológicamente plural. Incluso se ha dicho que el sesgo que la ciencia tiene al excluir a las otras y otros (que por mucho tiempo han sido las mujeres, por ejemplo) es muy grande, por lo que proponen la participación voluntaria de diferentes personas en ciertos momentos de la investigación científica con la finalidad de configurar un proyecto interdisciplinario, incluso en conjunto con legos en el área, esto para la construcción de una ciencia ciudadana en favor de la pluralidad científica, la transformación de las sociedades y una *objetividad más interesante* (Gensollen y Jiménez-Rolland, 2022), la cual no podrá lograrse sin un convivencia intersubjetiva en la que se expresen diferentes saberes.

Para lo cual, la universidad y toda IES puede contribuir a partir de un replanteamiento por medio de la autonomía como mecanismo para la transformación institucional a favor de la interculturalidad (atendiendo como un hecho al multiculturalismo), la inclusión (en atención a la pluralidad individual) y la calidad (para favorecer el desarrollo social). Esto tiene que ver con cada una y uno de los ciudadanos del país del que se trate, sin embargo, y por los parentescos entre las naciones latinoamericanas, la lucha por la justicia cognitiva, como lo dice Castillo y Caicedo (2016), puede convertirse, *ipso facto*, en lucha política por la dignidad de los grupos que se les ha ejercido sufrimiento por medio de la marginación, exclusión, vulnerabilidad y olvido, aspectos que encuentran su cimiento en el colonialismo global.

Por ejemplo, en el pasado, en la medida en que diferentes luchas tuvieron éxito, entonces las universidades permitieron el ingreso de personas provenientes de estratos sociales que no lo habían tenido, aumentando la oferta, la heterogeneidad interna y la diversidad estudiantil, sin embargo, no se dieron cambios importantes que afectaran a las y los docentes y sus prácticas, pero tampoco los hubo en lo curricular (Santos, 2021). Por ello, “la educación intercultural abre la posibilidad de una nueva diversidad epistemológica en la escuela, que toma en cuenta tanto los conocimientos marginados de varios sectores de la población como los ‘convencionales’” (Lebrato, 2016, p.801), por lo que la interculturalidad es el principio filosófico-pedagógico que da cabida a la inclusión y a la pertinencia como dimensión de la calidad, pero además, necesita de la autonomía institucional para la transformación epistémica y de la regional para atender las necesidades contextuales.

Es por ello que, la justicia cognitiva como transformación en las relaciones del saber, trae consigo transformaciones en las relaciones de poder ya que implica descolonialidad y emancipación general, pero a favor de las y los sujetos que han sido considerados como inferiores, es decir, a la reformulación del poder que se haría presente cuando nos relacionamos para generar, regenerar o transmitir propuestas epistémicas no hegemónicas, le corresponde un aumento de la justicia cognitiva (Castillo y Caicedo, 2016; Rodríguez *et al.*, 2016).

¿Cómo se vería representado lo anterior en una puesta en escena en las IES? Las pistas las encontramos en las palabras de Castillo y Caicedo (2016):

que los universitarios “étnicos” encuentren en los currículos reconocidos sus conocimientos, historia e identidad, no solamente como objetos de estudio de las disciplinas, sino también como formas de interpretar e intervenir en la realidad, y que también contienen un estatus epistémico particular, aunque distinto al de las disciplinas científicas (p.160).

A lo cual, puede agregarse que tanto alumnos como profesores son potenciales generadores y regeneradores de conocimiento en cualquier IES, vengan del grupo, región

o comunidad que vengan. Es en ese sentido en el que se puede hablar, particularmente, de la JCU, una tarea pendiente de todo el SES en México y, acaso también, en el resto de países de Latinoamérica. Contrario a esto, las y los formadores cumplen con su deber de alfabetizar científicamente a sus pupilos y, además, consideran dicha labor como fundamental para eliminar prejuicios y supersticiones, no obstante, se contribuye a la analfabetización política al no dar lugar a la diferencia epistémica y epistemológica (Christiansen, 2017b).

En este sentido, las subjetividades que serían traídas a cuenta a partir de la interculturalidad, debe reconocérseles su lugar político y social no desde la obligación del consenso, puesto que se les seguiría imponiendo lo dominante y se continuaría con el proyecto global de homogenización, por el contrario, estas subjetividades existen en sí mismas a partir de sus contextos diferentes pero también desde las desigualdades que se les ejercen, por lo que se necesita rescatar el disenso que es propio de la heterogeneidad y así configurar el proyecto intercultural (Martínez y Solano, 2020). De esta manera, podría conformarse un comité integrado de cuando menos 69 personas, una por cada pueblo originario (pues según la cifra oficial son 68) y alguien más representante de la población mayoritaria. Este grupo tendría a bien revisar diferentes propuestas de ley, planes, programas, entre otros asuntos y hacer llegar a las instancias correspondientes ciertas sugerencias de mejora. Incluso, en la educación superior podrían destinarse módulos de formación para toda la comunidad universitaria dedicados a conocer las culturas, lenguas y conocimientos de los pueblos precolombinos más próximos según la región que se trate, los cuales serían impartidos propiamente por personas que pertenezcan a estas comunidades.

Además, lo anterior necesita, como lo expresa Dietz (2019), de respuestas educativas que sean desarrolladas de maneras inductivas, teniendo en cuenta el contexto y con la participación de diferentes actoras y actores dispuestos al diálogo, el cual se ha de ampliar a los pueblos precolombinos que se pretende atender en el sistema educativo nacional. Y, además, agregar el importante aporte que hace Fonet-Betancourt (2021) cuando nos expresa que “se entenderían mal las consideraciones expuestas si se supusiese

que apuntan a una transformación cognitiva del hombre actual, pues, aunque lo contemplen, su intención es la de motivar a un cambio afectivo” (p.590), lo que implica un gran reto para promover fundamentalmente una transformación antropológica de la afectividad humana (Fornet-Betancourt, 2019), es decir, aunque se pueda incitar al cambio de creencias y pensamientos para estrechar nuestros vínculos y reconocer en toda la extensión la dignidad de cada una y uno de nuestros coterráneos y sus culturas, esto no es suficiente, sino que se ha de alcanzar el afecto por todo aquello que las y los constituye como muestra del aprecio por la diversidad cultural. De esa forma, entonces serían más valiosos los juicios epistémicos que se puedan emitir sobre los saberes y conocimientos alternos.

3. Apartado metodológico y consideraciones éticas

*...Y entonces, coléricos, nos desposeyeron,
nos arrebataron lo que habíamos atesorado:
la palabra, que es el arca de la memoria
(Castellanos, 2007, p.9)*

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo. Se ha decidido así debido a que se buscó explorar, a través de medios inductivos, el fenómeno de la no valoración tanto de ciertos saberes como de las diferentes formas de construirlos, ya que no han sido considerados de forma importante debido al privilegio que se le ha otorgado a las propuestas euro-occidentales y angloparlantes en espacios oficiales y gubernamentales que, de modo contrario, podrían potenciar su visibilización y valoración. En ese sentido, se vio necesario recoger narrativas para así transmitir lo que en ellas se encontrara por medio de este trabajo. Además, este proceder pareció apropiado dado que no se encontraron investigaciones educativas que analicen la injusticia cognitiva y la interculturalidad, ya sea como fenómenos por separado o en conjunto.

Esa desvalorización es el caso de los pueblos originarios en este país a pesar de que sus conocimientos poseen valor y validez que se verifica en a partir de la aplicación de éstos y, por ello, una larga transmisión epistémica de generación en generación. Por lo que parece relevante explorar la problemática para encontrar las manifestaciones empíricas de ésta y hacerlas visibles. Por lo que la investigación se construyó desde un diseño metodológico narrativo que, en este caso, se basa en entrevistas a profundidad y un grupo focal que recogen experiencias, conocimientos, historias de vida y opiniones de diferentes personas conocedoras e inmersas en esta problemática de no valoración de sus saberes. Se parte de que el método biográfico-narrativo puede ser una herramienta importante para comprender información y conocimiento relevante a partir de sujetos que recurren a su memoria, sus significados y su contexto para generar reflexión, diálogo y conciencia en torno a procesos educativos en los que efectivamente se puede dar la

oportunidad para el aprendizaje y la construcción epistémica (Landín y Sánchez, 2019). Por lo que se tomaron las bases del enfoque y diseño mencionados, no obstante, el procedimiento metodológico no fue algo completamente previsto, pues se fue adaptando a las necesidades de la misma investigación.

De esta manera, se seleccionaron personas que cumplen con dos criterios: 1) procedencia de algún pueblo originario de México y 2) laborar o haberlo hecho en alguna IES. Éstos están pensados como fundamentales para comprender la problemática y en atención al objetivo de hacer visibles las consecuencias y contradicciones que esa desvalorización trae sobre un escenario que puede ser ideal para la erradicación de esta injusticia cognitiva, a saber, la interculturalidad. Es así como se puede hablar de una representatividad teórica de quienes han decidido colaborar, ya que al pedir apoyo en diferentes redes sociales y contactos personales y, luego de explicar cuál era la intención de conocerles, las y los intermediarios también fueron parte de la selección de participantes.

En congruencia con lo expuesto, la construcción de los hallazgos se realizará en el marco de la producción horizontal de conocimientos, ya que no se pretende despojar a las actoras y actores que se entrevistaron de sus aportes y propuestas en torno a los problemas sociales que nos aquejan, de manera que el trabajo conjunto es medular, en tanto ético y justo. De modo contrario, paradójicamente podría caerse en la injusticia cognitiva. A manera de acotación, decir que la horizontalidad ha de entenderse como un proceso de construcción de conocimiento desde un compromiso político con la generación de mejores formas entender el espacio público y de vivir juntos, además, se trata de complementar la propia mirada con la mirada de otras y otros para observar lo que antes de la colaboración no se había visto y, así, transformar el propio entendimiento sobre la problemática, por lo que el eje articulador del presente planteamiento metodológico se guía por el conocimiento junto con la y el otro para encontrar mejores formas de convivencia en la diversidad, pero desde la igualdad sustantiva, por lo que, cada una y uno de los participantes son reconocidos como *investigadores par* con igualdad discursiva en la construcción de los hallazgos de la presente investigación (Corona, 2020).

Asimismo, ante esta disposición en favor de la producción horizontal de conocimientos, la cual requiere reconocimiento a quienes se brindan por medio de narrativas y, de ese modo, ofrecen la información necesaria para un trabajo como éste, se considera como una exigencia ética hacer algunos replanteamientos en favor de quienes decidan que aparezcan sus nombres a manera de distinción meritosa. Es por ello que se realizó un Formato de Confirmación y Nuevas Contribuciones (FCNC) el cual se encuentra en los anexos y en él se incluyó un espacio específico para que las y los participantes manifestaran cómo querían que se reconociera su apoyo a esta investigación debido a que, con frecuencia se podría afirmar que el anonimato y confidencialidad corresponden a posicionamientos éticamente correctos, sin embargo, cuando se analizan a la luz de la injusticia cognitiva, parecen poco éticos por el despojo epistémico que conllevan.

Otra característica de la presente investigación es que es descriptiva en tanto que se busca comprender y aportar los elementos necesarios y suficientes en torno al fenómeno analizado, razón por la cual, se recurre a explicaciones de tipo cualitativas para entenderlo. Así pues, si se pretende conocer algo sobre las y los otros, como en el caso de esta investigación, esto no sería posible sin la participación directa de ellas y ellos puesto que, de no proceder de dicho modo, nos quedaremos con lo que los sujetos desean que sea conocido (Corona, 2020). Además, se entiende que el conocimiento es cambiante puesto que corresponde a la comprensión de una parte del mundo y, además, en tanto construcción colectiva e histórica del ser humano, responde a necesidades y percepciones particulares pero comunitarias, lo cual puede constituir una riqueza epistemológica si se trabaja en conjunto.

Luego entonces, debido a que cada entrevistado y entrevistada parte de una interpretación subjetiva del estado de cosas sobre la problemática que se está atendiendo, recordemos lo que González (2017) nos expresa con relación al estudio de la historia, aplicable a este trabajo: “Quien sea capaz de entender la subjetividad que hay en cada interpretación puede albergar esperanzas de que su visión sea la más cercana a la objetividad” (p.53), dicho con otras palabras, la comprensión de un cúmulo de

interpretaciones e intersubjetividades abre el camino para un entendimiento amplio sobre determinado fenómeno. De esa manera, el énfasis en lo objetivo surge de la necesidad de señalar que, independientemente de las preferencias de quien esto escribe, se hizo un recuento de lo que cada sujeto remitió atendiendo a los propósitos de esta investigación. Sin embargo, no se tome el interés por la objetividad como distancia con respecto al otro y otra, puesto que el conjunto de participantes compartimos el objetivo de generar conocimiento para la mejora de las relaciones interpersonales y del espacio público (Corona, 2020), lo cual nos implica a cada una y uno, incluso más allá, a saber, mejorar nuestro vínculo con la naturaleza. En cuanto a la interpretación, esta se entenderá como la experimentación con y de las ideas en el marco de nuestra experiencia con el mundo y a partir de nuestra vida (Esquivel, 2011).

3.1. Técnicas e instrumentos para la obtención de información

En cuanto a la técnica para la obtención de información, se realizaron ejercicios de diálogo por medio, principalmente, de entrevistas a profundidad con cada participante. Para la elaboración de ese guion, se llevó a cabo una entrevista presencial con tres preguntas detonadoras a una profesora universitaria especialista en temas de pensamiento de algunos pueblos originarios de México (a partir de ahora, Sofía), quien no es perteneciente a alguna comunidad precolombina y, posteriormente, un grupo focal. Ambos encuentros para fundamentar lo que ya se había encontrado en la literatura académica pero, además, y acaso más relevante y con la finalidad de no imponer el propio entendimiento sobre la problemática, encontrar aquellos aspectos que no habían sido considerados y que poseen relevancia en la narrativa de las y los participantes.

Ahora bien, es fundamental hacer una acotación en este punto. Se dijo en el planteamiento del problema de la presente investigación que el término *indígena* no sería usado debido a la homogeneización y reduccionismo que implica y, por lo cual se ha usado conceptos que tienen la ventaja de ser plurales, indeterminados y comunitarios. De ahora en adelante, éstos también pierden su valor puesto que es necesario expresar rasgos más particulares para dimensionar de quiénes se trata (evidentemente sin echar por tierra el

anonimato y confidencialidad de quienes así lo decidieron) y señalar de dónde son aquellas personas que han aceptado colaborar con su narrativa.

Contando a Sofía, se cuenta con tres mujeres y seis hombres, ellas y ellos trabajan o la han hecho en alguna IES. Alguno entre ellas y ellos ha trabajado en una escuela normal rural, una persona más labora en una universidad tecnológica, también se entrevistó un docente jubilado de alguna unidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dos son parte de comunidades universitarias autónomas, un par más se desenvuelven como docentes en universidades interculturales y una que es parte de un centro de investigación. Actualmente, la mayoría se desempeñan como docentes, investigadoras/investigadores e incluso como parte del grupo de administrativos de su institución. La procedencia que cada una y uno tiene es diferente y se extiende a lo largo y ancho del país ya que se cuenta con una persona rarámuri, otra náayeri, alguien más wixárika, dos son p'urhépechas, alguien de la comunidad ñuu savi, además de alguien ch'ol y, por último, alguien más tzeltal. Es importante especificar que, cuando menos, las comunidades a las que pertenecen tienen presencia en Chihuahua, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, Tabasco y Chiapas respectivamente. Esta información se resume en la siguiente tabla.

Tabla 1

Caracterización de participantes

Participante	Cultura	Campo laboral	Institución
Sofía	-	Docente	Universidad Autónoma
Andrés	Ch'ol	Docente investigador	Universidad Intercultural
Oswaldo Cruz López	Ñuu savi	Investigador externo	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

José Isidro Morales Moreno	Rarámuri	Docente	Normal Rural “Miguel Hidalgo”
Angélica Agustín Diego	P’urhépecha	Docente investigadora	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
Hilda	P’urhépecha	Secretaria técnica de la Defensoría Universitaria	Universidad Autónoma
Néstor	Náayeri	Docente	Universidad Tecnológica
Marco	Tzeltal	Docente investigador	Universidad Autónoma
Franco	Wixárika	Docente	Universidad Pedagógica Nacional

Nota: Elaboración propia.

La justificación para optar por entrevistas no estructuradas es que las principales características de éstas son el alto grado de libertad, la posible profundidad y su similitud a una inmersión a partir de una conversación en la que el entrevistador no tiene el rol de dirigir rígidamente el ejercicio (Vela, 2013), sin embargo, no puede decirse que se haya carecido de guion como lo sugiere Rodríguez-Gómez (2016), pero tampoco puede hablarse de que fue determinante éste debido a su relativa brevedad. Este mismo autor señala que la entrevista a profundidad posibilita obtener evidencias íntimas sobre la comprensión del sujeto estudiado y este instrumento les permite ampliar sus perspectivas en cuanto a experiencias, conocimientos y opiniones.

Como ya se dijo, para la construcción y fundamentación del guion de entrevista a profundidad, se realizó una entrevista a Sofía. El guion para este ejercicio, según recomendación de un experto y responsable de cursos sobre técnicas de obtención de información cualitativa, sería ocioso someterla a jueceo debido a la brevedad y tipo de preguntas. Asimismo, esta entrevista de media hora aproximadamente, fue transcrita y analizada manualmente para obtener más conceptos y/o categorías que apuntaran hacia

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las manifestaciones empíricas de la injusticia cognitiva e interculturalidad, de modo que no se impusieran los intereses propios y, con ello, construir los guiones tanto del grupo focal como de las entrevistas personales.

El ejercicio de grupo focal se realizó de forma virtual con algunas de las actoras y actores que aceptaron colaborar con su narrativa, se planteó con el propósito de obtener directamente de ellos y ellas aquello que no se había considerado y que no había sido visto. De los cuatro participantes que confirmaron (dos hombres y dos mujeres –buen escenario partiendo de la paridad de género–), sólo dos se presentaron a la reunión para llevar a cabo dicho ejercicio (se trata de los hombres; en el caso de las mujeres, su inasistencia fue notificada algunos minutos antes por razones bien justificadas y comprensibles, lo cual no significó que fueran a ser excluidas para la entrevista a profundidad). El guion fue sometido a jueceo por dos expertos con formación de posgrado en investigación educativa y que actualmente se desempeñan como investigadores y docentes en el área o afines. Se sometió este guion a jueces puesto que se trató de un guion más amplio. La duración del encuentro fue de poco más de una hora y las narrativas fueron transcritas y analizadas de forma manual para la construcción del guion general de entrevista a profundidad.

Una vez estructurado este último, se han realizado ocho entrevistas con diferentes actoras y actores con una duración de entre una hora y hasta de dos horas, las cuales fueron transcritas y elementos fundamentales para el proceso de análisis. El instrumento fue jueceado por el mismo par de expertos mencionado anteriormente. A manera de acotación, la información recabada tal como se ha señalado anteriormente, se ve complementada con notas y un diario de campo que resultó útil para reconstruir las narrativas, su análisis e interpretación.

3.2. Proceso de análisis y construcción de hallazgos

De la revisión documental se seleccionaron algunas categorías tales como injusticia cognitiva, interculturalidad e inclusión con las que se plantearon tres preguntas

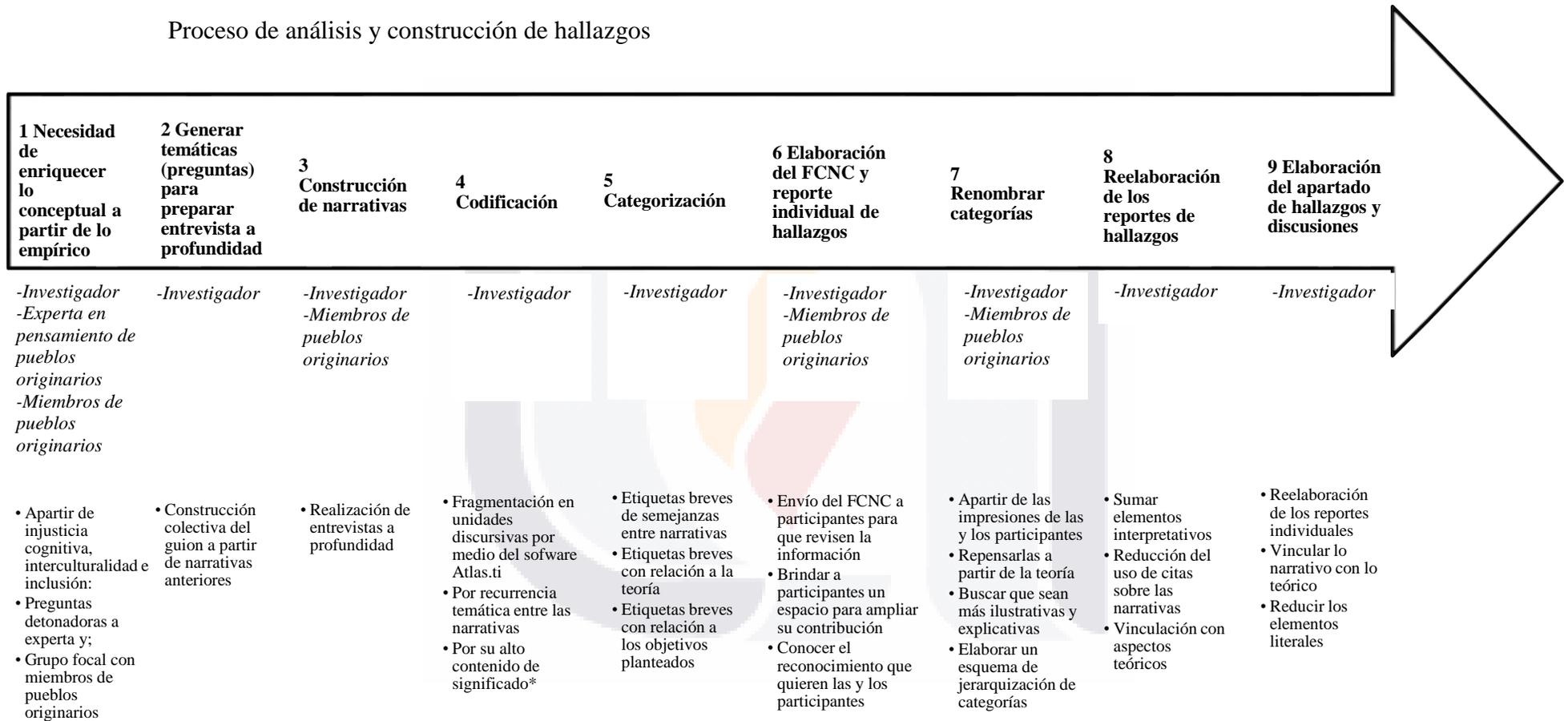
detonadoras que fueron realizadas a Sofía en calidad de experta en torno al pensamiento de algunos pueblos originarios y condiciones materiales de vida. Pudo haberse planteado una entrevista más estructurada a partir de categorías relevantes en la teoría tales como colonialismo epistémico, relación entre educación pertinente y educación contextual, epistemicidio, diálogo de saberes, relaciones de poder, autonomía universitaria, autonomía regional y vínculo entre inclusión e interculturalidad, sin embargo, para no sesgar el acercamiento empírico y nutrir este trabajo directamente de las narrativas, no se realizó así.

De los aportes de Sofía, surgieron inquietudes (por ejemplo, relación cultura-lenguaje-conocimiento, autonomía de los pueblos originarios, diversidad cultural en México, correspondencia entre diversidad cultural y diversidad educativa, injusticia curricular, injusticia lingüística, anulación de saberes y, por último, polisemia de la interculturalidad) y junto con los conceptos clave de este trabajo (injusticia cognitiva, interculturalidad y educación superior), se llevó a cabo el grupo focal. De esos encuentros brotaron nuevas inquietudes que, en conjunto con lo ya recabado, se construyó un guion de entrevista a profundidad.

A partir de ello, se recogieron las narrativas de las y los participantes que fueron cargadas, codificadas, categorizadas por medio del software Atlas.ti. Luego de realizado el análisis de las entrevistas a profundidad por medio de se planteó relevante distinguir entre dos tipos de códigos. Los primeros relacionados a la cultura hegemónica manifestando la injusticia cognitiva y, en cuanto a los segundos, aquellos contrahegemónicas que han contribuido para delimitar nuevos caminos hacia la interculturalidad o que pudieran hacerlo a partir de contraponerse a determinadas disposiciones dominantes. Sin embargo, luego de ello, se vio conveniente trabajar este contraste a partir de la categoría *Elementos de comparación entre pueblos originarios y occidente* que se volvió un eje articulador para el análisis de las diferencias, pero también de las semejanzas entre estos *dos mundos*. A continuación se presenta la figura 1 que resume este proceso y detalla algunos otros aspectos.

Figura 1

Proceso de análisis y construcción de hallazgos



Nota: Elaboración propia. Se muestra en el primer nivel los momentos del proceso, en el segundo las y los personajes implicados y en el tercero las actividades específicas. * Entiéndase como aquello que no estaba previsto, pero es relevante, aunque no necesariamente frecuente entre las narrativas.

3.3. Consideraciones éticas

De manera transversal, la conducta ética que encaminó el proceso de investigación estuvo dirigida por valores que se tienen como fundamentales para la convivencia humana puesto que se considera que los aspectos éticos no sólo son parte de tal o cual metodología de investigación, como lo son el respeto y gratitud a la autoría de los textos consultados, así como a las experiencias de las y los participantes, teniendo en cuenta en todo momento que su colaboración es voluntaria y puede terminar en cualquier momento si así lo deciden. También se les asegura el anonimato y confidencialidad de sus datos personales recabados, a menos de que expresen en el FCNC el deseo de ser reconocidos a partir de mencionar sus nombres. Incluso si así no lo quisieran, se les reconoce como *investigadores par*.

Además, se dio cumplimiento de los acuerdos previos a las reuniones, así como la gratitud posterior. Sumado a ello, y como aspecto relevante de la investigación narrativa en el terreno de la interculturalidad, se vio valioso el diálogo y la horizontalidad, además de escribir y reportar como sea necesario, de modo que se puedan superar las restricciones del lenguaje académico (García, 2021). Esto último se considera como posibilidad en atención a las narrativas que se recogieron, puesto que podrán remitir a actos violentos que sufrieron y que deban decirse tal como lo expresaron para no perder su fuerza discursiva o algunos otros semejantes por su potencia. Asimismo, un elemento ético más ha sido la precisa sensibilidad por los fenómenos de injusticia que experimentan los pueblos originarios, conducta en todo momento presente.

Se declara que detrás de esta propuesta de trabajo no hubo intereses de otro tipo que no sean enteramente académicos, científicos, políticos y educativos. De manera que, en atención a esto, se presentarán abiertamente los hallazgos que se obtuvieron para la consulta de cualquier interesada o interesado.

4. Hallazgos y discusión de resultados

Mi Chavak'ta avo'one ta xu avu'un
(sabiduría Bats'i K'op –cultura tzotzil–)

Este capítulo tiene como objetivo mostrar los hallazgos que se han alcanzado por medio del acercamiento empírico a las y los sujetos de estudio. Cabe aclarar que los nombres que a continuación son utilizados, han sido seleccionados de forma aleatoria para el cuidado del anonimato de las y los sujetos que brindaron su narrativa por medio de las entrevistas. Por otro lado, no mencionar con precisión qué formación tienen, dónde trabajan y qué clases ofrecen en sus centros laborales es con la intención de cuidar la confidencialidad de quienes así lo decidieron. No obstante, en tres de los casos se brinda mayor información sobre ella y ellos. Se trata de José Isidro Morales Moreno, Oswaldo Cruz López y Angélica Agustín Diego, quienes manifestaron en el FCNC que sean sus nombres reales y otros datos los que aparezcan en esta investigación tal como se expuso en la tabla 1.

Se concentrará la atención en la exposición de las narrativas de cada actora y actor entrevistado por separado debido a que son parte de diferentes comunidades y la comprensión sobre el fenómeno es particular. Así pues, se decidió dar un espacio a cada uno de las y los participantes de manera que se conserven de mejor manera sus aportes personales dado que esta intención transmite de mejor forma las narrativas de cada cual separando en subapartados las contribuciones de cada participante en tanto ético, de igualdad discursiva y pertinente, siendo el investigador un medio, pero que a la vez brinda su subjetividad a partir del análisis e interpretación. Al presentar éstos, en cada caso según se requiera, se abrirá la oportunidad para discutir sus palabras con relación a la teoría.

Como ya se anticipaba en el subapartado metodológico sobre los ejes de análisis, *Elementos de comparación entre pueblos originarios y occidente* ha sido la categoría que se posicionó con la relevancia para articular lo que sigue. Esto debido a que permite presentar similitudes y diferencias en el margen del colonialismo actual, lo que hace

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

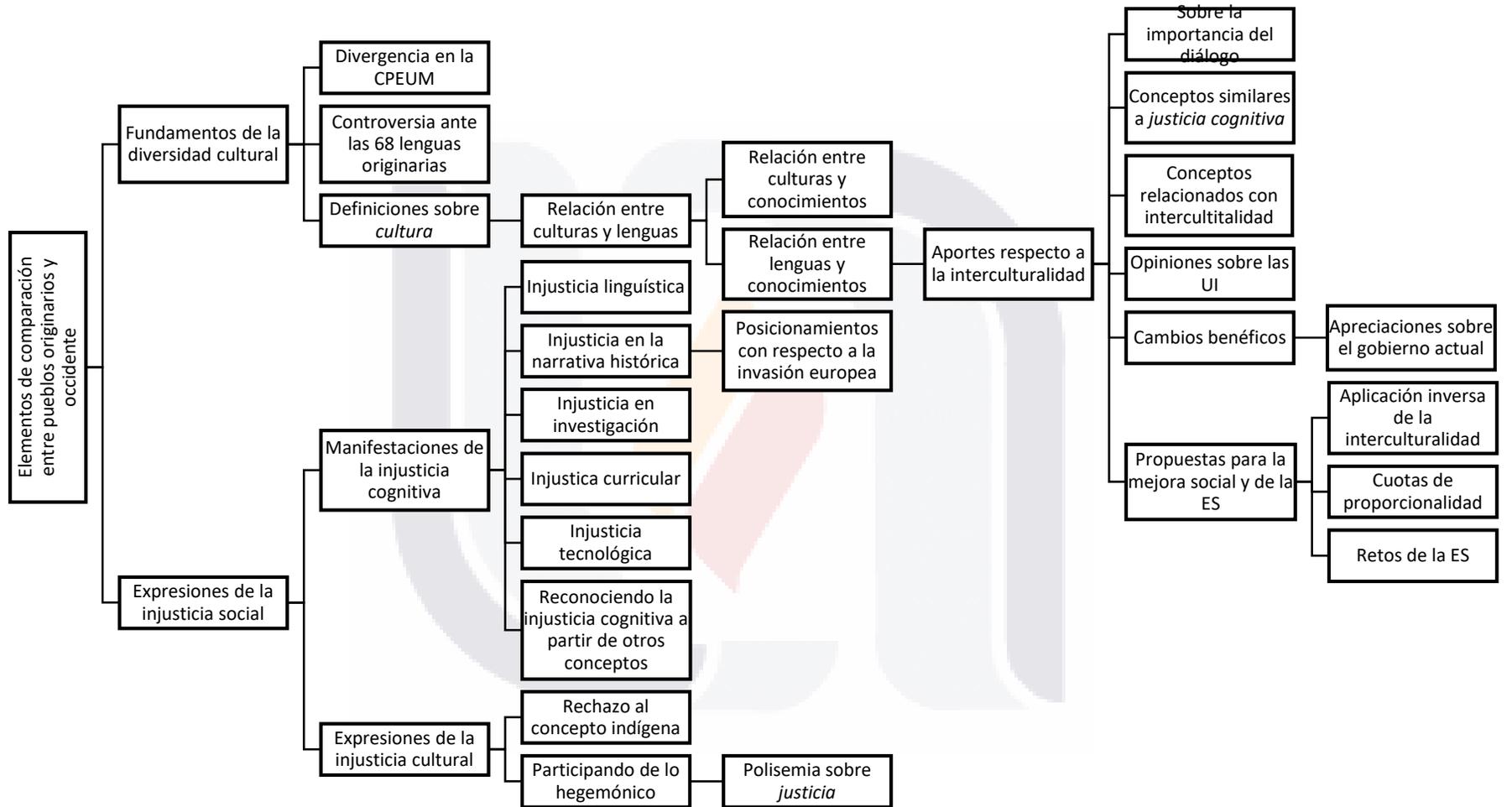
posible derivar los *Fundamentos de la diversidad cultural* como marco común y las *Expresiones de la injusticia social* como formas de distinción y segregación entre estos *dos mundos*. En cuanto a los fundamentos, pueden encontrarse desde posicionamientos críticos con respecto a determinadas normativas alcanzando incluso a la CPEUM, poniendo en duda los resultados de investigaciones sobre la cantidad de lenguas y pueblos en México y a partir de profundizar sobre las condiciones culturales del país. Ante lo cual, se vislumbra la estrecha *Relación entre culturas y lenguas*, sin la que sería casi imposible analizar las condiciones en que se encuentran los conocimientos de determinado pueblo.

Reconociendo esa relación tripartita entre cultura, lengua y conocimiento, es posible inferir ciertas circunstancias de relaciones de poder entre culturas y que podemos presenciar por medio de los obstáculos o facilidades que se le otorgan al diálogo entre pueblos. Luego, indagar sobre la interculturalidad ha sido relevante debido a que es posible visibilizar a la injusticia cognitiva desde lo que no se ha hecho o se ha realizado de forma inconsistente en ese ámbito. Tal es el caso de los obstáculos fomentados para el diálogo, siendo éste un elemento fundamental para comprender los *Aportes respecto a la interculturalidad* que se clasificaron de cinco formas diferentes, por ejemplo, desde perspectivas críticas expresadas por medio de *Opiniones sobre las UI*, desde el reconocimiento de determinados *Cambios benéficos* en los tiempos recientes/actuales o a partir de *Propuestas para la mejora social y de la ES*.

Y en cuanto a las expresiones de la injusticia social, ha sido posible ahondar en la forma epistémica a partir de *Manifestaciones de la injusticia cognitiva*, encontrando seis de éstas. Por ejemplo, *Injusticia curricular* e *Injusticia lingüística*, ambas como categorías emergentes clasificadas así por su recurrencia en las narrativas. A la par de las expresiones mencionadas, se cuenta con *Expresiones de la injusticia cultural* que pone en evidencia otras formas de la injusticia social partiendo de la relación triple entre cultura, lengua y conocimientos (en tanto que la lengua es parte fundamental de la cultura y de la socialización de los conocimientos) sin la que pierde fuerza la visibilización de la injusticia cognitiva. Se pone a disposición la figura 1 que resume y complementa lo que se ha dicho en estos párrafos y presenta todas las categorías.

Figura 2

Esquema jerárquico de categorías



Nota: Elaboración propia a partir de las narrativas de las y los participantes.

4.1. Narrativas de actoras y actores

Las categorías emergidas luego de estos dos encuentros (entrevista con preguntas detonadoras y grupo focal) son: *Relación lengua-cultura*, *Manifestaciones de la injusticia cognitiva*, *Reconociendo la injusticia cognitiva a partir de otros conceptos*, *Aportes respecto a la interculturalidad*, *Conceptos relacionados con interculturalidad* y *Propuestas para la mejora social y de la educación superior*. Para cada una de ellas se planearon aproximadamente dos preguntas o temáticas para explorarlas.

En las líneas que siguen, se presenta de forma breve, un recorrido por los principales aportes de cada una y uno de los entrevistados, esto debido a que no se quiere que se pierda la voz de cada caso. La finalidad es exponer aquellos aspectos que suman para hacer visibles las implicaciones de la injusticia cognitiva en torno a las posibilidades de configurar un proyecto intercultural, pasando por evidenciar cómo se manifiesta dicho tipo de injusticia, exponer las propuestas hacia la interculturalidad y revisar críticamente cómo se aplica hasta el día de hoy esta última en México sobre todo a partir de las UI. En el caso de Andrés y Oswaldo, sus aportes se remiten tanto a la entrevista a profundidad como al grupo focal.

Como se había anticipado, *Elementos de comparación entre pueblos originarios y occidente* ha sido el eje de análisis que ha articulado la construcción de resultados, ante la cual puede esperarse tanto semejanzas como diferencias tal como lo implica el hecho de comparar. Esta categorización ha surgido debido a la frecuente presencia de elementos narrativos en torno al encuentro y escisión de *dos mundos*, lo que pone en evidencia al colonialismo en AL a partir de finales del siglo XV hasta nuestros días.

Por esto mismo, se abre la oportunidad de que en cada caso se refuerce la ya mencionada relación tripartita como punto de arranque ya que nos permite vislumbrar que si se ejerce la injusticia sobre las condiciones en las que los idiomas originarios se practican en México o, en la misma tesitura, si las condiciones no son las adecuadas para la expresión pública de las culturas precolombinas, entonces, esto representa un obstáculo para la exposición de los saberes de estos pueblos, de modo que si no se exponen, entonces se ignoran por todas y todos aquellos que no han tenido la oportunidad de vincularse con

estos y, por lo tanto, no serán valorados. Por lo tanto, es posible hablar de otra relación triple, a saber, entre la injusticia cultural-injusticia lingüística-injusticia cognitiva que se puede observar en la desvalorización y/o destrucción de los tres aspectos señalados (cultura-lengua-conocimientos) a partir de que la colonización puso en un estatus inferior a las culturas precoloniales, lo que ha derivado en racismo, clasismo y otras formas de segregación social. De forma particular, la exclusión y discriminación a sus lenguas es un hecho que de a poco será constatado durante las líneas que siguen tomando el siguiente punto de partida: renunciar voluntaria u obligadamente a su idioma materno y a su cultura es renunciar a la exposición natural, por decirlo de alguna manera, de los conocimientos locales.

Posterior a ello, se dará cuenta de las *Manifestaciones de la injusticia cognitiva*. Estas injusticias nos podrían hacer inferir cómo es que participan de la vida y espacios públicos los pueblos precoloniales y también partiendo de lo que Radi (2022) señala, pues cuando sólo se habla de injusticia epistémica, sin profundizar en rasgos particulares, la crítica concreta que puede alcanzarse, podría ser estéril. Es por ello que este autor busca precisar qué es, cuáles son las condiciones en que se da la injusticia hermenéutica y diferenciarla de la injusticia testimonial que, aunque ambas fueron propuestas por Miranda Fricker como parte de la injusticia epistémica, entre ellas hay diferencias importantes.

Esto permitirá darnos una idea de cómo las personas de pueblos originarios se encuentran *Participando de lo hegemónico*, categoría creada con el objetivo de hacer visible la problemática que hay detrás y que emergió con relativa relevancia desde el grupo focal para enfatizar cómo se vinculan algunas y algunos miembros de los pueblos originarios con la cultura dominante. En un primer momento, como parte de una comunidad originaria, reconocen que la adaptación ha sido un camino para subsistir, con lo que se desprenden al menos dos consecuencias: 1) el olvido parcial de su origen y 2) la incorporación de nuevos estímulos, términos y saberes.

Tanto las manifestaciones generales como las particulares que se han de presentar, ponen en evidencia una cadena amplia de problemáticas que abarcan desde lo sociocultural hasta lo epistémico. Si bien, el término de injusticia cognitiva pareciera no

estar suficientemente difundido, eso no quiere decir que el fenómeno no sea conocido y reconocido por las y los participantes. Al respecto se expondrán los aportes conceptuales con los que remitieron a la problemática.

Una vez que se hagan visibles las formas en que se presenta la injusticia cognitiva y cómo la identifican, será buen momento para exponer las *Propuestas para la mejora de la sociedad y de la ES* que ofrecen para menguar la problemática socioepistémica que se está atendiendo en esta investigación. Esta categoría ha sido nombrada de ese modo, debido a que sería reducido presentarlas sólo en términos educativos pues, como se verá, tienen una estrecha relación con la comunidad circundante. De manera que, esta será la estructuración general de los siguientes apartados.

Además, cabe agregar que el orden en que se presentan a continuación remite al orden en que fueron entrevistadas y entrevistados. Asimismo, conforme se vaya avanzando, se harán comentarios en torno a narrativas anteriores para señalar semejanzas y diferencias tanto entre ellas como en la discusión de los hallazgos con el marco de referencia, es decir, como a manera de bola de nieve.

4.1.1. Sofía

Debido a que Sofía se le considera experta en torno a algunas temáticas y problemáticas relacionadas al pensamiento de algunos pueblos originarios de México, prueba de esto es su formación y que imparte clases universitarias sobre ello, esta entrevista buscó ampliar el horizonte a partir de tres preguntas detonadoras y así ver aspectos de la problemática que no habían sido vistos. Los tres aspectos indagados fueron: 1) conceptualización de interculturalidad (categorizada posteriormente como *Aportes respecto a la interculturalidad*), 2) *Conceptos relacionados con interculturalidad* y 3) *Manifestaciones de la injusticia cognitiva*.

Así pues, la definición que ofrece sobre interculturalidad es muy interesante puesto que remite a interrelación por medio de la intercomunicación para hacer otro tipo de proyectos político-educativos y otra narrativa histórica. Se verá a lo largo de la exposición

de los resultados y hallazgos que sus palabras son de las más completas y concretas al respecto y hace referencia a aspectos que están en debate y construcción en la literatura académica. Además, distingue la interculturalidad de la diversidad cultural, lo cual, si bien no suele relacionarse o confundirse, es clarificador. Sus palabras son las siguientes:

[primero] hacer una distinción entre diversidad cultural e interculturalidad [ésta] me suena más a interrelación entre culturas, o sea, que realmente haya un encuentro entre esas diversidades, entonces me parece que tendríamos que estar pensando en culturas que están en comunicación, que están compenetradas unas a otras. Eso por un lado. También el término de interculturalidad necesariamente me remite a pensar en proyectos político-educativos, incluso de las narrativas históricas. Hablar de interculturalidad precisamente implicaría hacer la distinción [de] que existen distintos grupos culturales que forman parte de las realidades sociales o nacionales de un país y cuando hablamos de interculturalidad, pues necesariamente implicaría, por ejemplo, que las instituciones entiendan que no somos sociedades homogéneas sino compuestas de distintas perspectivas culturales que no están divorciadas ni separadas, o los mismos proyectos educativos que contemplan esto o pensar en la misma construcción de la narrativa, por ejemplo, histórica donde muchas veces se visibiliza un grupo en detrimento de otros,

y concluye al respecto diciendo que “entonces interculturalidad me suena a que tendríamos que repensar prácticamente todas nuestras estructuras como sociedad que integraran a todas estas diversas culturas”, lo cual posibilita pensar en una necesaria regeneración social en aquellos ámbitos que históricamente han sido configurados por el ser humano para validarse en el mundo, lo que no se ha de llevar a cabo sin pleno reconocimiento de la diversidad cultural. De manera que, reconocer ésta última podría verse como base para llevar a cabo la interculturalidad, lo que implica rechazo y erradicación de hegemonías homogeneizantes.

En cuanto a las *Manifestaciones de la injusticia cognitiva*, nos brinda tres ángulos desde donde mirar y, a la vez, ejemplos. El primero, de corte epistémico-educativo, parece

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

remitir a investigadores que logran exposiciones sobre los pueblos originarios sin atender a sus conocimientos, pues las instituciones de educación superior mismas no los valorarían debido a que “no son saberes que están acomodados o establecidos como la academia los exige”. Así, nos encontraremos con mayor frecuencia, trabajos teóricos sobre estos pueblos, ya sea de investigadoras e investigadores mexicanos e incluso extranjeros, “pero realmente no estamos recuperando estos saberes” puesto que “no se le da el mismo valor, digamos, a los conocimientos que emanan de las culturas minoritarias”. Esto pone en evidencia de forma general los parámetros epistémicos en los que se basan las universidades sin reparar en la homogeneización que promueven ni en la desvalorización/destrucción que sostienen.

El segundo ejemplo también remite a cuestiones epistémico-educativas aunque con un énfasis inicial en un problema social y a partir de preguntas que, tomadas con seriedad, son una crítica pues “un primer síntoma es la exclusión, o sea, a nivel estadístico yo creo que ahí tenemos un indicador muy importante”. Sin embargo, no se han encontrado datos que respondan lo siguiente, “¿cuántos de ellos están trabajando como profesionistas en instituciones de educación superior? [...] ¿cuántos de ellos hacen investigación?, ¿cuántos están en el padrón CONACyT? [...] ¿Cuántos libros académicos se escriben en lenguas indígenas?, ¿cuántas tesis?”. Sus cuestionamientos trascienden la información que sí ha sido posible recuperar. Se trata de la afirmación de que sólo el 1% a 3% de las personas que acceden a la universidad en México son procedentes de alguna comunidad originaria (Chávez, 2008; Alcántara y Navarrete, 2014; Peniche y Ramón, 2018; Sanchez y Watson, 2019).

Al respecto cabe mencionar como un código in vivo el asunto de las cuotas que menciona entendidas como representación proporcional para atender la problemática de la falta de participación y escaso acceso a las IES de que se está hablando. Aunque así lo propone, luego no se muestra muy convencida pues dice que “como la cuota de género donde dicen: debe de haber mitad hombres y mitad mujeres, pues acá *quizás* deba de prevalecer. Y principalmente creo que dependerá un poco de los estados [...] o al menos incluirlos porque en algunos casos ni siquiera hay uno”, de manera que, de no ser

proporcional, pues ya al menos habrá que hacer esfuerzos para que les sea brindado el derecho a la educación.

En este punto y antes de dar el último ejemplo, es importante señalar categorías emergentes que corresponden a diferentes tipos de injusticias a las que remite Sofía, lo cual se relaciona directamente con las manifestaciones de la injusticia cognitiva, que ha sido posible etiquetarlas de manera precisa a algunas de ellas. La primera de ellas es la *Injusticia en la narrativa histórica* que se configura a partir de las condiciones colonialistas que han sido expuestas en el marco de referencia, de la que podemos dar cuenta cuando notamos que “se visibiliza un grupo en detrimento de otros [...] pues hablamos generalmente [...] de personajes que asumimos como mestizos o como blancos y no [de] la importancia que pueda tener la historia de los pueblos originarios”, menos aún de la raíz afrodescendiente.

Por otro lado, se tienen elementos suficientes para hablar de *Injusticia lingüística* como una manifestación específica más. Ejercida desde las IES “cuando se busca acceder a un posgrado, generalmente te piden el habla de otra lengua, pero, por ejemplo, no te incluyen las lenguas indígenas. Entonces una persona que habla una lengua indígena no cuenta” y podemos preguntarnos por qué es así, ¿acaso hay idiomas exclusivos para construir conocimiento o para hacer investigación?, ¿sólo algunas lenguas son ideales para transmitir saberes? ¿No se trata, en todo caso, que los idiomas privilegiados para la investigación y posgrados en México son aquellos que han sido impuestos por los países colonizadores de ayer y hoy?

Por último, se hace mención de la *Injusticia curricular* que podría presentarse en cualquier IES pública, según lo confirma en el FCNC pues manifiesta que “nuestros contenidos curriculares creo que tampoco abonan a la interculturalidad [y] en los conocimientos que se visibilizan [...] son como curiosidades o cosas que se le agregan a los planes de estudio para no verte tan occidental”, lo cual puede deberse a que hay recomendaciones internacionales con relación a atender la diversidad cultural, pero esto dista mucho del reconocimiento del hecho que representa ésta y menos aún se acerca a la generación de condiciones para el desarrollo de la autonomía de los pueblos originarios.

Retomando los ejemplos de las *Manifestaciones de la injusticia cognitiva*, el último también es de corte social, pues expresa que “de entrada, el primer reto es el prejuicio”, lo cual puede referirse al combate de éste que se ha de asumir hacia todas estas comunidades precolombinas. Aunque no amplía más sobre ello, ciertamente es relevante remitir a las consideraciones negativas en términos racistas y clasistas en las que se tiene a las y los miembros de estos pueblos (Chávez, 2008). Una de las formas en que se les excluye es etiquetándoles como ignorantes, lo que significa incurrir en violencia sistemáticamente ejercida y reflejada en la desigualdad económica y educativa, destinándoles al olvido de sus lenguas y culturas y a no incidir en la sociedad plurinacional de México.

De estos problemas, con frecuencia, se ha intentado hacerles responsables a ellas y ellos mismos, lo que parecería que los hace inferiores, humanos de segundo orden que no se dejan civilizar; así, los prejuicios en su contra, lo único que muestran es desconocimiento del peso sociohistórico que sobre sus espaldas ha sido puesto y, entonces, ¿quiénes serían los ignorantes? Todas y todos lo somos de forma parcial, pero cuando esto contribuye a injusticias, habrá que promover pugnas para que se generen cambios y renunciar a la perspectiva prejuiciosa que denuncia Anaya (2020) al mencionar que comúnmente podría pensarse que las luchas de los pueblos originarios son causadas por malvados que les incitan puesto que detrás de esta visión se encuentra la deslegitimación de sus movimientos, que son consecuencia del ejercicio histórico de la violencia en su contra. Y es importante atender este asunto de los prejuicios en tanto que son es una fuerza visceral poderosa (Fricker, 2003) que condiciona nuestra afectividad y sensibilidad hacia los grupos vulnerados.

Esto se enlaza con otra categoría emergente: *Retos de la ES* de los cuales se pueden distinguir cuatro a partir de lo que Sofía expone; se trata de aquello relacionado con la función social de estas instituciones, con relación a los idiomas de las comunidades precoloniales, en cuanto a la investigación y con respecto al currículo. Aunque el reto sobre el prejuicio antes mencionado se liga más a lo social y, de ese modo se vincula

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

también a lo educativo e institucional, cabe precisar aquellos que son propios para el nivel que se está analizando.

Así pues, una función socialmente relevante con respecto a estas comunidades sería “identificarlos y visibilizarlos”. Con lo cual podría darse inicio para el cumplimiento de los siguientes retos. En cuanto a lo lingüístico “que se puedan hacer tesis en esas lenguas, creo que ahí sí estamos hablando de interculturalidad de la educación superior”, puesto que el punto de partida ha de ser el hecho de que “hablar una lengua, estudiar estas lenguas indígenas y hacer tesis en lenguas indígenas, es validar a estos grupos y su propia lengua que es una manera donde se puede aprender”. Por ello, “abrir esta inclusión sería importante [para] que se pudieran tomar en cuenta como una segunda lengua o como una primera lengua, [pues] se hablan dos idiomas, si se habla español y una lengua indígena, ahí ya eres bilingüe”.

Si bien, realizar tesis en estos idiomas ya es una consideración con conexión a la investigación, al respecto se puede decir más. Ante esto, cabe preguntarnos “¿cómo sistematizamos y cómo recuperamos estos saberes? ¿Y quién haría esto?” intentando no caer en el yerro que nos señala Sofía cuando nos dice que cree

que uno de los errores que se ha hecho es estudiar a estos grupos, pero no a estos grupos como generadores de conocimiento [...] en el típico trabajo del antropólogo, del sociólogo que va a estar en comunidades y explica cómo viven, cuáles son sus costumbres o cuál es su cosmovisión, etcétera, etcétera, pero siguen siendo como sujetos de estudio y no como sujetos generadores de conocimiento, de modo que, “lo interesante sería que estos grupos generaran conocimiento”, ante lo cual, habrá que permanecer atentos puesto que no quiere decir que no los generen ya y desde siempre, sino que no se han procurado los espacios necesarios para que esto tenga visibilidad. Esto que señala Sofía se vincula con la definición de Radi (2022) a partir de la propuesta teórica de Miranda Fricker al señalar que la injusticia epistémica menoscaba a algunas personas en tanto que reduce su calidad como sujetos de conocimiento.

Esta participante, sin saberlo a plenitud, coincide en que se ha de “rastrear a estas personas porque creo que serían los interlocutores ideales para este tipo de proyecto que tú tienes y [saber] cómo están haciendo para generar conocimientos”, no obstante, ella vislumbra con mayor amplitud la participación ya que propone “también invitar a estas personas que ya están preocupadas por hacer una reconstrucción más escrita, más académica sobre lo que está sucediendo con estos pueblos en un contexto contemporáneo”, es decir, a aquellas y aquellos que tienen la intención de hacer visible las problemáticas ético-políticas con relación a los pueblos originarios.

Finalmente, para llevar a cabo el cuarto reto con relación al currículo, habrá que partir de que “los conocimientos y saberes que se pueden dar en estas comunidades no están dados como estamos acostumbrados dentro de una academia con características occidentales, también creo que ahí es un reto, ¿cómo traer esta información?”. Se trata de una interesante pregunta, puesto que hasta el día de hoy podría ser común el hecho de que “algunos programas hablan de cuestiones no occidentales, pero es como un agregado y no es parte medular quizás de todas las materias, que deberían de integrar otros planteamientos más allá de los homogéneos y creo que ahí también hay un reto con la cuestión de la interculturalidad”, pues incluso Tipa (2018) señala que las UI debieran de optar por integrar diferentes lenguas y conocimientos trascendiendo lo que hasta ahora ya tienen. Es así como nos es posible observar que los retos expuestos por Sofía coinciden hasta cierto punto con las categorías emergentes correspondientes a diferentes tipos de injusticia como posibles soluciones ante éstas.

Aunque se tienen rasgos y actividades propias de las IES como la investigación, tesis y posgrados, tal como se presenta la injusticia cognitiva a partir de esta narrativa, puede ser extrapolable a otros niveles educativos o incluso pensar en el sistema mexicano de educación en su totalidad ya que no se encuentra solidificada desde la diversidad cultural y, por tanto, poco se reconoce de la importancia regional y nacional que tienen las culturas precoloniales y, con ellas, sus lenguas y conocimientos.

4.1.2. Andrés

Andrés es docente universitario en la región sureste de México y perteneciente a la comunidad ch'ol. En ese sentido, desde su formación y entorno, él entiende la *Relación lengua-cultura* jerarquizando éstas, aunque dependientes entre sí, pues dice “que la lengua es una parte de la cultura misma [...] es nada más un segmento de lo que nosotros conocemos como cultura” y señala que “la lengua sin la cultura no podría existir y la cultura misma tampoco sin la lengua”, por lo que, “podemos decir que cuando un hablante deja de hablar la lengua, deja de escribirla, deja de transmitirla a las nuevas generaciones, lo que se va acabando es la cultura misma”. Por lo que, al estar en riesgo las lenguas, se ponen en riesgo las culturas y, con ello, los saberes y conocimientos.

Lo anterior abre espacio para presentar y cotejar los *Elementos de comparación entre pueblos originarios y occidente*, partiendo del marco común que representa la diversidad cultural y las discrepancias en términos sociales, culturales, educativos y epistémicos. En cuanto a Andrés, se encuentran dos diferencias claras. Una de ellas es la forma en que son representados las y los miembros de las comunidades precoloniales. Él lo dice de la siguiente forma: “A nosotros, por ejemplo, como indígenas, se nos representa de forma muy diferente [...] al pensamiento occidental”. Al respecto cabría ampliar la idea puesto que las diferencias que se asumen recorren un amplio espectro en el que están presentes los rasgos físicos, culturales, históricos, lingüísticos, entre otros que fortalecen el racismo y clasismo. Esto se genera teniendo como estándares a los patrones euro-occidentales.

Así también, en cuanto a la organización y toma de decisiones, él dijo durante el grupo focal que “independientemente de la temática que nosotros estemos atendiendo, acudimos a los sabios de las comunidades para que ellos nos den sus diferentes tipos de opiniones” y tiene claro que “eso es una forma de trabajar desde la cuestión antropológica”. Sería interesante ampliar este aspecto para conocer con mayor profundidad las consideraciones sobre el ser humano y las funciones de éste en la concepción de los pueblos étnicos nacionales, de manera que se pueda conocer el marco de referencia al respecto ya que, si bien, es conocido que las y los ancianos tienen un gran

valor dentro de éstos, los argumentos que sustentan esta creencia podríamos desconocerlos al grado de no tomar en serio su propuesta antropológica. Además, esta práctica nos hace visible quiénes son las y los sujetos a los que se les otorga mejor estatus epistémico, a diferencia de occidente.

Reconocer estas y otras diferencias, conocer lo que las fundamenta, valorarlas y practicarlas podría ser el inicio para dar cabida a la diversidad cultural. Hablar de ello ha sido recurrente en las y los participantes, esforzándose por fundamentarla para el caso de México. Andrés expone que “quizás haya una cultura hegemónica [...] pero que, si vemos esta situación de manera muy particular, entonces tenemos que cada población tiene diferentes maneras de proyectarse, de visualizarse, de representación”. Un ejemplo de esto lo tenemos en la arquitectura pues “si vemos un poco la cuestión de cómo están estructuradas las partes arquitectónicas de las poblaciones antiguas [...] estamos viendo, [por tanto que] tienen diferentes formas de pensar o de ver las cosas”. Sin embargo, esto no queda agotado puesto que la diversidad cultural podríamos pensarla sólo como una dicotomía y caer en el error de que sólo se cuenta con lo étnico y occidental como dos extremos de un mismo continuo. Primero habrá que reconocer que “entre indígenas, también somos diferentes, expresamos de manera diferente”, incluso “puede haber segmentos de población o de grupos étnicos que igual tienen una cultura propia y, entonces, una visión, costumbres, tradiciones que son propios”. Es importante hacer notar que Andrés profundiza en la diversidad que puede encontrarse incluso al interior de las diferentes culturas, no obstante, esta segmentación no puede verse como individuación sino, en todo caso, como subgrupos.

De ahí que, para exponer la variedad cultural, reconoce que “desde las propias celebraciones en cada una de las comunidades indígenas [...] eso hace como una diversidad de culturas”, ante lo cual es importante distinguir que “no solamente es la parte esa del charro mexicano con su este traje típico [pues] eso es lo que proyectamos a nivel internacional” sino que se tiene una gran variedad y, como en las diferentes propuestas arquitectónicas, es posible plasmar distintos pensamientos a partir de una gran variedad de productos como lo son la vestimenta, nuestros comportamientos o desde la agricultura

–sobre esta última lo señala Salas y Tillmann (2021) y fue mencionado en el marco de referencia–. Es por ello que, de actividades cotidianas podríamos obtener intuiciones sobre los esquemas epistémicos que son base para determinada cultura.

Sin embargo, a pesar de que es un hecho esta diversidad, es común encontrarnos con atentados contra ella a partir de la homogeneización y hegemonías. Así, teniendo como margen lo anterior, las *Manifestaciones de la injusticia cognitiva* se vuelven un tanto particulares y, sobre todo, visibles. La primera es la *Injusticia social* que tiene implicaciones ético-políticas y, como vimos en el capítulo de marco de referencia, está muy relacionada con la injusticia cognitiva pues Santos (2009; 2018) afirma que no se alcanzará la primera sin lograr antes de segunda. El argumento, *grosso modo*, es que a la desvalorización hacia ciertas propuestas epistémicas, le sigue la inferiorización de las personas que poseen y defienden tales. De esa forma, como no han sido valorados los conocimientos y saberes de los pueblos originarios, tampoco las personas que provienen de ellos, lo cual se refleja en las carencias a que se les obliga vivir y la falta de oportunidades. Al respecto, las siguientes palabras de Andrés remiten a esa incongruencia entre lo que se dice que se hará o que se está haciendo para favorecer la transformación epistemológica y afectiva, pero que en la práctica no es así; también alude a la falta de aprecio a las culturas originarias; la *cosificación* de sus realidades en tanto que mero objeto de estudio (lo cual, incluso, ha de tomarse de manera crítica para esta investigación) y, “yo creo que eso es como una cuestión folclórica [...] seguimos usando, por ejemplo, a los indígenas para salir en las fotos [o] ir a la escuela tres o cuatro sesiones y de ahí, pues termina el proyecto”.

Una de las formas en que se podría revertir esto es la presencia de sus propuestas dentro de la escolarización, de lo que tiene plena conciencia Andrés pues remite a ello durante el grupo focal con interesante claridad diciendo que “mientras no exista, por ejemplo, en el temario como tal y dentro de las prácticas educativas, independientemente del nivel educativo [...] temas que tengan que ver netamente con la comunidad, vamos a seguir siendo excluidos”, sin embargo, ante la evidente ausencia de sus saberes y conocimientos, esto ha hecho proponer la categoría emergente de *injusticia curricular*.

Ésta podemos visualizarla desde márgenes amplios ya que, “a nivel nacional ponen un programa, pero sin pensar en las particularidades [...] y yo creo que ese es el error que se ha estado cometiendo”, sin embargo, el marco de referencia para dar cuenta de ésta también puede ser más particular pues en las IES que están pensadas para ofrecer el servicio de escolarización a poblaciones vulneradas, en ocasiones parten de que en esos contextos sólo hay necesidad de ciertos aspectos propios de la región, imposibilitando así el proyecto intercultural por medio del interconocimiento y del intercambio dialógico. Tal es el caso de las UI que, sin generalizar, podrían partir de la consideración de que “es necesario tener carreras o licenciaturas que sean de mayor demanda” como las tendría cualquier otra IES, de modo contrario, se está obstaculizando el tránsito hacia una trayectoria profesional y reduciendo el espectro epistémico a lo local.

El siguiente tipo es la *injusticia lingüística* que puede tomar forma en diferentes publicaciones de investigaciones que tuvieron un acercamiento empírico a alguna comunidad precolombina, pero que no representan ningún beneficio para éstas ya que, como lo dice Andrés, incluso no es sencillo leer estos productos, menos aún cabe pensar en que hayan sido notificados de los resultados: “he visto publicaciones en inglés o en diferentes idiomas, pero no honestamente en lenguas originarias [...] imagínate, o sea, nosotros los de la comunidad indígena nos cuesta entender un poco el castellano, imagínate enfrentarme al inglés, francés o alemán”. Esto nos expone la marcada tendencia por la publicación para la generación de reconocimiento y ganancias dejando de lado cualquier compromiso ético-político con quienes brindan información, conocimiento, tiempo, espacio y vida. Así expuesta, se vincula con la *injusticia cultural*, puesto que se privilegian unas en detrimento de otras.

Otro ejemplo en cuanto a lo lingüístico, “me ha tocado ver incluso libros de texto gratuitos y elaborados por la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe o el propio INALI que solamente se basan en una sola variante”, lo que nos retrata la poca profundidad con la que es abordada la diversidad de lenguas y ni qué decir de la variedad cultural. Más todavía, pensando en lo que esos textos podrían representar o los logros que con ellos se obtendrían, es lamentable que “ahorita esos textos están en la biblioteca y

son... bueno, no sé si realmente influyó mucho en las comunidades indígenas, si logró impactar porque sucede como todo tipo de producciones, ahí quedan en el archivo”. De manera que, no sólo se parte desde un punto de vista injusto, sino que las acciones que se implementan pueden llegar a tener pocos o nulos resultados.

Por otro lado, en el caso del organismo nacional CONACyT “a veces hay convocatorias y simplemente por la parte del dominio del idioma, pues te dejan fuera”, debido a que el requerimiento idiomático es tener ciertas habilidades en lenguas extranjeras. Esto generalmente se propone así bajo el supuesto de que es ventajoso acceder a publicaciones internacionales y también difundir los hallazgos propios a la comunidad global, para lo cual es axial el relativo dominio de esas lenguas (fundamentalmente el inglés), no obstante, con ello se denota una falta de atención hacia los asuntos locales, pues de lo contrario, nos veríamos con la exigencia de habilitarnos cultural, epistémica y lingüísticamente según la comunidad se busque impactar/mejorar. Así pues, las tendencias hacia la mundialización traen, a su vez, otras consecuencias contra la variedad cultural, las cuales no se presentan en el mismo grado en cada comunidad, pero se direccionan hacia la homogeneización. Ejemplo de ello es que

encontramos resistencia de las propias personas que habitan en una comunidad, no quieren saber nada de su lengua. A ellos se les hace, quizá, más llamativo, por ejemplo, estudiar inglés, francés, alemán o el propio castellano porque está entendido que esto les abre más oportunidades de trabajo, mejor preparación, mejor remuneración,

ante lo cual, cabe preguntarnos si esto es cierto o, si bien, los prejuicios sociohistóricos tienen un mayor peso representando así motivos para la desvalorización epistémica.

Otro rasgo de esta injusticia lo menciona durante el grupo focal, se trata de la disposición que hay en las comunidades precolombinas para aceptar lo diferente y externo pues “los propios indígenas están como más abiertos, más acostumbrados, por ejemplo, a diferentes tipos de conocimientos y ni se diga por ejemplo en cuestiones de lenguas” y sobre ello expresa que de forma reciente se han integrado términos como Meet, Skype o

Wifi. Cabe preguntar si la disposición se hizo costumbre o si fue de forma inversa o, todavía más, si el primer eslabón ha sido la imposición resultando una cadena de la siguiente manera: imposición-disposición-costumbre, o bien, imposición-costumbre-disposición. Esto es relevante para siquiera sospechar cómo se ha gestado la incorporación de nuevos estímulos, términos y saberes y si acaso es un sendero que se pueda promover, lo cual dependerá del rol que la imposición tenga.

Para inferir cómo se estructura esa cadena, Andrés comenta “la idea de que a veces nosotros tenemos que adaptarnos a una realidad muy distinta a la que nosotros conocemos, [...] hay esa necesidad quizás de nosotros de estar informados, de estar, por ejemplo, actualizados en diferentes contextos”, palabras que contienen una visión positiva al reconocer una necesidad de ampliar horizontes, lo que podemos nombrar como *actitud intercultural*. Esta adaptación de la que no habla, no implica sumisión sino el aprovechamiento de lo que resulta novedoso para los objetivos que se propongan, tal es el caso de las plataformas digitales que nos comenta y, al respecto, amplía diciendo que “hay muchas maneras de cómo nosotros podemos adaptarnos [...] me ha tocado ver el whatsapp, incluso escribir en lengua originaria, mandar mensajes en lengua originaria, grabar en lengua originaria”, lo cual le parece “un plus que nosotros podemos tener obviamente desde la actuación de la imposición de los tipos de comunicación pero que nosotros los podemos ir adaptando a nuestra realidad, a nuestra forma de pensar” siempre con el objetivo bien claro, el cual es que “esos conocimientos ideológicos y esas partes de las cosmovisiones no se pierdan”. Esto encuentra anclaje con la perspectiva de Bertely *et al.* (2013), quienes dicen que el aspecto cognitivo de los pueblos originarios no se encuentra en peligro y aunque consideran que habrá que darles reconocimiento en un marco de horizontalidad, parece estar lejos de lo que percibe Andrés como miembro de una comunidad precolonial.

La otra manifestación que deja en claro Andrés remite a la *injusticia en investigación* y se vincula fuertemente con la que recién se ha expuesto. Por ejemplo, una vez que una o un investigador se involucra con cierto pueblo, genera ciertos cambios, incluso en el contenido de lo que piensan las y los participantes durante proyecto, debido

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a que esa puede ser una intención de quien dirige la investigación (más aún si se trata de una intervención). En ese proceso también es posible estar ante un conflicto debido a que la problemática podría no reconocerse por la comunidad “y lo que hacen es nada más pensar cuando el investigador está ahí”, luego, el problema sigue su curso normal sin alteración positiva notoria. Sumado a ello, “desgraciadamente muchos investigadores solamente hacen una producción académica para aspirar, por ejemplo, al Sistema Nacional de Investigadores o Estatal de Investigadores [...] y cuando el proyecto termine y ya dejen de dar el recurso, ahí termina el asunto”. Ese inconveniente no distingue de nacionalidad puesto que se puede hablar de “personas extranjeras que vienen aquí a las comunidades, y no quito el mérito de documentar algunas cosas, pero cuando terminan ya su doctorado o maestría, son temas que ya no se tocan”, no obstante, también puede observarse el mismo efecto “dentro de las mismas comunidades, [pues] las personas que estudiamos, a veces también caemos en ese error de solamente obtener el título, el grado y hasta ahí”.

Esa falta de comprensión ético-política al no asumir compromisos para la mejora social, podrían ser resultado de un sistema que brinda privilegios en lo individual sin favorecer el desarrollo comunitario basado en las investigaciones. De ahí que, al obtener información, el compromiso sea sólo publicar sin dar a conocer los resultados a las y los implicados, menos todavía colaborar para avanzar en la generación de soluciones. Luego, si acaso se llega a tener acceso a la publicación donde participaron, ésta podría estar en otro idioma, como ya se dijo, o ser poco claros ya que, en algunos casos, “son temas tan científicos que ni un solo indígena lo puede leer”. Con lo que puede ponerse en duda que en realidad se trate de ciencia, puesto que una de las propiedades que suelen atribuírsele a ésta es la claridad al momento de comunicarla, empero, los tecnicismos desbordan las diferentes áreas, lo que reduce el número de lectores y, más aún, de receptores. Por ello, habrá que proponer un viraje en el modo de proceder quizá sacrificando la maximización de publicaciones.

Otros de los aspectos que Andrés menciona sobre la injusticia en investigación es la falta de integración comunitaria en la que suelen caer algunas de estas producciones. Al respecto,

falta mucho esta parte de involucrar, por ejemplo, a los actores sociales en el caso de las comunidades indígenas porque a veces sí se hace invitación, pero nada más como a los líderes de la comunidad o las autoridades de la comunidad, pero olvidan mucho involucrar, por ejemplo, a los otros actores sociales de la comunidad en general,

con lo que se lograría tener una perspectiva más amplia y completa. Además, podría ser una posibilidad para replantear los ritmos que imponen las instituciones en la realización de investigaciones y profundizar sobre estas condiciones para “trabajarlo más a detalle y concientizar, ya no a la población, sino a los investigadores [pues] realmente a veces caemos como *extractores de información*”.

Estas manifestaciones particulares de la injusticia cognitiva les obliga a estar *Participando de lo hegemónico*. En cuanto a esto, Andrés ironiza sobre ello al señalar las fiestas, las cuales van penetrando unas cuantas a todas las regiones y propiciando que, algunas otras, más bien locales, se vayan olvidando. Está el caso de “la celebración del Día de los Muertos, el famoso Halloween que también está incluido dentro de estas celebraciones, el Día de las Madres, el Día de los Niños, eso anteriormente en la cultura indígena no había”, lo que le parece que también es oportunidad para revalorar lo que ofrece su comunidad. Estas últimas palabras no pueden generalizarse puesto que, al menos como posibilidad lógica, habrá quienes sólo participen de esas festividades de forma acrítica y dejando de lado la memoria local. Esto contribuye a la homogeneización cultural de la que se ha alertado a lo largo de esta investigación, la cual ha originado que en diferentes narrativas aparezca la categoría *Invasión europea*, a la que se le reconoce como causa histórica con consecuencias sociales como la monocultura generalizada. Así, Andrés expone que “si nos vamos desde [...] la llegada de los españoles hasta la actualidad, entonces aquí vemos cómo se ha esquematizado una sola cultura” y, por ejemplo, “se había hecho creer que la cultura mexicana era esta parte de la religión católica y no”.

Siendo que en México tiene cuando menos cinco siglos esta problemática, llegamos así a otra categoría que, con toda intención, se exploró a partir de las entrevistas.

Se trata de *Reconociendo la injusticia cognitiva a partir de otros conceptos*, la cual se propuso partiendo del reconocimiento que podrían tener las y los participantes desde su historia de vida y formación. En el caso de Andrés, nos posibilita reconocer la problemática a partir del constructo *extractores de información* (resaltado más arriba), con el que se refiere a aquellas personas (principalmente investigadoras o investigadores) que recogen la narrativa, conocimientos, saberes, opiniones y experiencias para hacer uso de esto sin ofrecer el debido reconocimiento, pero tampoco la necesaria retroalimentación. También menciona *anulación de saberes* como la falta de valor e incluso destrucción que se les ejerce a determinados conocimientos y, con ello, a las personas que los poseen. Otro constructo que usa es *imposición en la comunicación* que representa un obstáculo para pensar y recrear los conocimientos de la comunidad ante la obligada necesidad de adaptarse a otro pensar por medio de otro idioma. Sería importante profundizar sobre éstos con la finalidad de conocer, de forma particular, con qué frecuencia se presentan en las IES.

Ante el fenómeno, las y los participantes recurren a proporcionar *Aportes respecto a la interculturalidad*, sin que esto signifique que adoptan este último término de forma acrítica. Andrés cree que lo intercultural remite a “las relaciones de muchas culturas” puesto que con dicho concepto “estamos hablando de diversidades, de diferentes formas de pensar, diferentes formas de ver, por ejemplo, realidades y muchos contextos”. Dicho esto, el entrevistado se permite alertarnos que “lo intercultural no es solamente un lugar que puede ser monocultural” o llegar a serlo, lo que se relaciona con lo que Correa y Saldarriaga (2014) señalaron a partir de la interculturalidad funcional como posibilidad de una nueva hegemonía. Estas palabras son críticas para la propuesta de interculturalidad tal como se ha aplicado hasta hoy en las UI, puesto que se perciben prácticamente como la única forma de tan importante proyecto.

Otro aspecto que distingue lo intercultural, o debería hacerlo, está en el ámbito lingüístico, “precisamente esta cuestión de las lenguas [...] que tengan el mismo valor”, asunto en el que coincide con Sofía. Ella habla de inclusión de las lenguas, lo que implica inclusión de las y los sujetos que las hablan y, aunque Andrés no menciona el acto de

incluir, el parecido es relevante. En ambos casos se relaciona con lo propuesto en el marco de referencia en el que se vincula interculturalidad e inclusión a partir de la necesaria transformación institucional que se ha de dar desde consideraciones socioepistémicas y afectivas alternativas. Andrés señala que “el día que el chocotán, el ch’ol, el ayuuk, el wixárika, cualquiera de esas lenguas pueda tener realmente esa posibilidad de tener un diálogo de tú a tú en un espacio público, entonces estaríamos hablando de [...] interculturalidad”. Le parece que este concepto tiene que ver con “la cuestión de soluciones, del reconocimiento” y, a su vez, con “que se rompa este esquema de que solamente la lengua de transmisión de conocimiento es el español [y] que las lenguas originarias tengan que ser eso, lenguas de transmisión de conocimientos”. Quede claro que se parte del contexto nacional mexicano, pues la crítica a la cuestión lingüística podría ir más allá de lo que dice Andrés para evidenciar el rol hegemónico con el que se imponen otros idiomas extranjeros comenzando por el inglés.

Esto abre espacio para conocer sus *Opiniones sobre las UI* y conocer qué pasa en ellas con relación a las condiciones injustas que se han comentado antes. En principio, la concepción en que se tienen estas instituciones incluso de parte de quienes son parte de ellas “se ha malinterpretado porque me ha tocado escuchar: - ¿Dónde estudias?, - Estoy en la intercultural de Tabasco, por ejemplo, -Ah, pues es la universidad de los indígenas”, lo cual confirma lo que Tipa (2018) expone al respecto en términos de probabilidad. Luego, es importante aclarar que cada institución tiene sus características particulares, aunque también similitudes.

Ante estas últimas, se han determinado ejes institucionales para todas ellas que favorezcan la expresión de sus particularidades, lo cual tiene presente Andrés al manifestar que “sí es necesario esta parte de la autonomía porque incluso todavía vemos que rectores van por asuntos gubernamentales para seguir escalando puestos políticos”, al grado de que estas instituciones “ya son más ayuntamientos porque cada rector pues trae su propia gente y así se van” y esto le hace concluir que “seguimos siendo como un *trampolín político*”, lo cual nos permite deducir las circunstancias de inestabilidad institucional en la que podrían desenvolverse, tal como se señaló a partir de las palabras

de Tipa (2018), dejando frágil cualquier proyecto educativo, lo cual nos permite observar no sólo la falta contra la autonomía del pueblo originario para la libre determinación de sus formas de organización y de instituirse, puesto que la autodeterminación institucional podría convertirse en una demanda que podrían alcanzar las UI para evitar que sean usadas como *trampolín politiquero*⁶ que en sí mismo es problemático por el hecho de que se dejan de lado los proyectos socioeducativos que debieran surgir a partir de la comprensión histórica y política de estas regiones y grupos. Este mismo aspecto enteramente criticable puede ser causa y obstáculo para llevar a cabo el proyecto intercultural, pero es comprensible en tanto que las UI fueron diseñadas y han sido gestionadas por académicos que no tienen procedencia de algún pueblo originario (Santhakumar *et al.*, 2022).

Otro aspecto que aborda, y que no sólo involucra a las UI, es la precarización en el trabajo docente, la cual atiende al señalar que es deseable la seguridad laboral y, a su vez, “que los profesores sean serios y no solamente lleguen por afiliaciones políticas o por afiliaciones familiares o cualquier tipo de relaciones”, lo cual seguramente lo dice motivado por la experiencia de haber presenciado o conocido casos así que, lejos de representar ventajas en la implementación de cualquier proyecto intercultural, reproduce modos de operación lejanos a cualquier aspiración ético-política que parta de la comprensión sociohistórica de las condiciones de opresión para con los pueblos precoloniales.

Sin embargo, aunque “en la marcha ha dejado muchos vacíos, dentro de la práctica, quizás, sí ha contribuido medianamente en algunas temáticas que son propiamente de las comunidades indígenas, pero yo creo que sí falta mucho desde el aspecto más genérico” ya que la transformación epistémico-afectiva necesita ampliar su alcance y volverse común entre la sociedad con influencia mayoritariamente euro-occidental. Para ello, se podría iniciar dando relevancia al papel que fungen las autoridades universitarias y reconocer que hay personas que no son competentes para representar una institución

⁶ Se hace uso de esta variación al constructo que Andrés utiliza debido a que en el terreno político caben aún esperanzas, por lo que conviene distinguirlo de algún modo de aquello que se aleja de beneficios colectivos.

educativa. Tal podría ser el caso de quien nos relata Andrés cuando “se traían proyectos de intercambio de estudiantes hacia Brasil y eso era una oportunidad para proyectar quizás a los estudiantes y a la propia universidad”, no obstante, no se concretó debido a que las autoridades competentes dejaron pasar la oportunidad, por lo que, “mientras no haya esa persona capaz, con esa parte sería de llevar a cabo este tipo de apoyos, vamos a seguir lamentándonos la misma situación, como un cuento de nunca acabar”.

En cuanto a planes y programas, expone una muestra clara del dominio anglolingüístico que persiste en el ámbito epistémico y educativo, por lo tanto, también en algunas UI: “con decirte que solamente se da el inglés en algunas interculturales [...] cuando realmente lo que se esperaría era promocionar otros idiomas, otras maneras de saberes”. Estaríamos así ante un reduccionismo, como lo es también el caso de la oferta educativa de estas instituciones ya que el alumnado que aspira a cursar la aventura universitaria, llega a decir “-pues yo quiero ser dentista, yo quiero ser cirujano y eso no te lo da la intercultural”, provocando que se tengan que ir de la comunidad. Ante esto, propone para las UI “diversificar más el conocimiento y no solamente pensar en esta parte indigenista”, lo cual se entiende debido a que los estudiantes de los pueblos originarios “cuando ven por ejemplo lengua y cultura dicen: - ¿para qué voy a estudiar eso si ya soy hablante y sé escribir?”.

Asimismo, cuando comenta que “en este trabajo que tuvimos con Dirección General de Educación Indígena, encontrábamos que el 60% de los profesores que están en educación indígena no hablan una lengua [originaria] en sí y el otro 40 ni siquiera está en su región”, le lleva a inferir que esto no puede ser considerada educación indígena, pero todavía más, puesto que le parece que “si analizas cuál es el fin de Educación Indígena, pues es para castellanizar”. Podemos observar que al hablar de cómo se manifiesta la desvalorización y destrucción de las culturas-lenguas-conocimientos, no sólo se da en la educación superior, debido a que los planes, programas y diversidad de proyectos para atender a las y los vulnerados, podrían estar configurados desde nociones hegemónicas, homogeneizantes y promoviendo, voluntariamente o no, la injusticia cognitiva. Por su parte, Martínez (2022) menciona que el 47% del cuerpo docente que trabaja en alguna

comunidad originaria, no habla la lengua de la comunidad. Si bien es un porcentaje menor al señalado por Andrés, sigue siendo alarmante la desatención a las lenguas nacionales.

Sobre el mismo punto, para la construcción de esos programas que se ofrecen en la UI de que nos habla, fue importante haber partido de “buscar y rescatar algunas costumbres y tradiciones que, a lo mejor, ya se han ido perdiendo dentro de la generación actual”, es por ello que, desde la UI en que él trabaja “lo que se trabaja en un primer momento [es] esta cuestión de la concientización y, obviamente, la revalorización que se tiene de todas esas cuestiones culturales”. Esto está estrechamente relacionado con lo que teóricamente se expuso sobre los estatutos configuradores de estas instituciones a partir de la contribución de Tipa (2018), los cuales son criticables si quienes ingresan ya valoraban su cultura y lo que representan. No obstante, aunque pueden estarse cumpliendo importantes requerimientos para la reducción de la injusticia cognitiva al interior de las UI que encuentran su concreción en esta oferta educativa y los correspondientes currículos, hacia el exterior y de parte de los externos, podrían estar dejando mucho que desear.

Ante el fenómeno, Andrés brinda diferentes *Propuestas para la mejora de la sociedad y de la educación superior*. Comienza haciendo la invitación para reflexionar sobre la ausencia de personas de pueblos originarios y de sus lenguas en las UI en detrimento de la pertinencia pues “simplemente date cuenta quiénes son los que están delante de las instituciones que se supone que son los abanderados para ir avanzando en la cuestión indígena, pues hay mucha gente que no es indígena”, aunque habrá que tener en cuenta que, con respecto a los mestizos, “no es una cuestión tampoco de excluirlos sino simplemente que, si quieres avanzar, yo creo que sí necesitas a alguien que no solamente sea indígena, sino que también tenga ese respeto por su comunidad”. Al respecto, puede decirse que esta propuesta implica segregación social a partir de la discriminación positiva que ha sido criticada en el marco de referencia, puesto que, si bien, representa una reivindicación a favor de aquellos grupos vulnerados, la escisión permanece obstaculizando el intercambio dialógico y la horizontalidad, elementos necesarios para la interculturalidad.

La segunda tiene que ver con la pertinencia lingüística pues propone que desde la educación básica se les pueda dar un rol relevante a los idiomas originarios “y no estamos diciendo que se imponga una lengua en general, tienes 68 lenguas, tienes a cada una en su región, puedes iniciar con eso”. Esto facilitaría que tanto personas de grupos precolombinos como mestizos aprendieran el lenguaje de las y los otros con la finalidad de favorecer la intercomunicación de los saberes de una forma natural que posibilite la comprensión cultural de donde éstos provienen.

Otra más recae en la amplitud de llegar a ser instituciones (UI) en las que “tuviéramos ahí extranjeros o de otras universidades del mundo [...] y dejar de esquematizar eso de que todas las interculturales son solamente para pueblos originarios”. No obstante, esto no se debe promover en detrimento de los asuntos regionales, ya que la vinculación académica ha de realizarse con cabalidad, dice, involucrando a padres de familia y a la comunidad en general más allá del alumnado.

De ese modo, tal vez, las UI sean opción real para las y los miembros de los pueblos originarios, ya que, por ahora, “las propias personas que están viviendo dentro a las comunidades van, por ejemplo, a las universidades estatales, a la universidad en México o la Ciudad de México o de otros estados, pero menos a la intercultural”. Este le parece un reto primordial, por lo que se vincula con la categoría emergente *Retos de la educación superior*. De llevar a cabo esto, las UI no sólo podrían ser tomadas en cuenta por ellas y ellos, sino también por la población en general, lo que constituiría un avance en el proyecto intercultural.

Al tener en cuenta sus propuestas, partiendo del reto que señala, hay más probabilidad de alcanzar “equidad dentro de las poblaciones indígenas”, pero también desde fuera de ellas. Ese concepto de equidad, lo manifiesta con una amplitud que abarca la cuestión epistemológica, lo cual contribuiría para hacer asequible la justicia cognitiva. Por ello, ese término ha resultado útil al manejarlo como uno de los *Conceptos similares a justicia cognitiva*.

Por último, a manera de acotación, se creó un código in vivo clasificado posteriormente como *Apreciaciones sobre el gobierno actual* para remitir a aquellos aspectos que las y los participantes mencionaron sobre dicha instancia. Sin bien, Andrés no especifica si se trata de las y los representantes municipales, estatales o federales, menciona “que recientemente el gobierno ha estado impulsando en algunas comunidades el apoyo a manutención”, lo cual puede inferirse que se trata del gobierno federal y los recientes programas sociales, lo cual valora en términos positivos e incluso señala de los pueblos originarios que “nos cuesta poner nuestra [de] parte”. Ante esto último, cabría profundizar para conocer qué es eso que dice costarles, cómo podrían revertirlo y cuáles serían las condiciones para lograrlo.

4.1.3. Oswaldo Cruz López

Oswaldo es investigador y capacitador externo del CIESAS y diseña material para la formación de profesores, procedente de la región suroeste de México y perteneciente a la comunidad ñuu savi. Él ha manifestado mediante el FCNC que el reconocimiento ante sus aportes se hiciera mencionando su nombre.

Primeramente, concepto de cultura lo define como “esta vivencia del todo, [...] desde la forma de organización familiar [...] como la comunidad y, de ahí, esta cuestión del entender la vida”. En cuanto a la *Relación lengua-cultura* señala que “una lengua se explica o puede entenderse a través precisamente de [...] una sociedad, cómo es su forma de vivir, su forma de organizarse, su forma de cómo buscar el equilibrio o, incluso, sus deidades” y puede entenderse mejor a partir del “caso de la lingüística, [que] por muy descriptiva que sea, a fuerzas vas a entrar en este parámetro de la pragmática y estoy hablando entonces de cuál es el uso, cuál es el fin de este lenguaje”, por lo que, en ese sentido, “lo importante para poder entender un lenguaje [...] es su todo, de ahí el hablar de la cuestión cultural”, lo que le lleva a concluir que no es sencillo aprender determinada lengua sin entender el contexto en que esta se da. Luego, es de llamar la atención la relevancia que otorga al aspecto pragmático para comprender y asociar lengua y cultura, reforzando lo anterior a partir de la *Relación cultura-conocimiento* en la que propone

concebir que “la cultura es conocimiento que viene de generación en generación desde los inicios de las culturas indoamericanas y que se reproducen hoy mismo”.

Desde la cultura euro-occidental, no es simple detectar esas relaciones quizá por la falta de arraigo al lugar en que nos desenvolvemos, pero además debido a la homogeneización cultural, provocando la normalización de lo dominante. De ahí que la categoría *Elementos de comparación entre pueblos originarios y occidente* se posiciona de forma importante para hacer visible la dicotomía entre lo hegemónico y lo alternativo.

En cuanto a las semejanzas, Oswaldo ofrece una que remite al origen del conocimiento, sea dentro de los pueblos originarios o en el esquema euro-occidental, pues en ambos casos “no se crearon así nada más por ocurrencia, se crean de la practicidad, de la observación y la práctica, de la repetición, esto que le llama occidente, ensayo-error”. Una más es que se ha configurado un reducido traslape entre lo étnico y occidental ya que es posible hablar de que el idioma dominante contiene vocablos del náhuatl principalmente. Este hecho que no ha surgido como fruto de la buena estima de la hegemonía euro-occidental durante la invasión europea y tampoco en nuestra actualidad, sino de la resistencia de los pueblos originarios con la que han logrado fundirse un poco en las prácticas, lenguaje y costumbres que trajeron los ibéricos.

En cuanto a las diferencias, las hay en muchos ámbitos. Por ejemplo, que “las lenguas indoamericanas o mesoamericanas [...] son de tradición oral”, así también la “cuestión de la religiosidad es mucho más profundo de lo que se puede explicar” o, en lo que respecta a lo social, pues en la cultura hegemónica “el Estado lo define todo; el Estado, óyelo, no la sociedad. Y en las sociedades indígenas, lo decide la comunidad”.

Así también, en lo que respecta al maíz siendo “una de las semillas más prodigiosas y privilegiadas que podemos tener porque son resistentes, se adaptan a cualquier clima”, cabe preguntar “¿por qué los españoles no lo hicieron? Pues muy fácil, porque ellos no pudieron entender este conocimiento científico” y, todavía más, “¿cómo eliminar esa parte cancerígena que tiene el maíz?”, peligro ante el cual “se quedaron con el trigo y desarrollaron su alimentación con base al pan”, en cambio, “las sociedades originarias,

“¿qué hicieron? [...] Ah, pues le agregaron cal” y esto pone de manifiesto que las comunidades mesoamericanas fueron “de las más avanzadas en esquemas de desarrollar precisamente procesos de alimentación, de cultivo” y, termina diciendo Oswaldo que, hoy en día se proponen sistemas de producción semejantes a las chinampas, cuando éstas ya se realizaban desde antes de la invasión europea. Estos ejemplos ponen de manifiesto la exclusión de conocimientos de los pueblos precoloniales precisamente por representar a la diferencia cultural. Esto sigue hasta nuestros días fundamentándose desde perspectivas colonialistas.

Ahora bien, en el tema educativo también salen a la luz las diferencias pues en “el sistema de educación occidental, si no es escolarizado no vale, o sea, si tú no tienes un título, no tienes un documento que acredite que eres esto o lo otro, para la sociedad no vales mucho”, sin embargo, dentro de los pueblos originarios “jamás vas a ser tan docto como crees que eres, eso nunca, el conocimiento es infinito, nosotros somos finitos y nuestra memoria es mucho menos infinita”. De manera que no es la escolarización la que otorga ciertos beneficios (los cuales tomarían forma como responsabilidades colectivas y no como ventajas individuales), sino el trabajo con y para la comunidad. Esto lo deja de lado la cultura dominante y, al respecto, dice Oswaldo, “¿cuál es la relación de la educación superior en México con las lenguas? Pues nula, no hay una convivencia ni con la lengua ni con la cultura” y basa esto en su trayectoria escolar pues “en la licenciatura a mí nunca me enseñaron economía comunitaria, te hablaban de macroeconomía, de la globalización, de los mercados”, temas con enfoque capitalista.

Otra diferencia es que “el problema no es entre las culturas [originarias]”, nos dice Oswaldo, ya que él ha “compartido con muchos otros compañeros y vamos a llegar a un diálogo muy consensuado [...] el problema es con occidente. Occidente no es diálogo, es imposición y ahí es donde está lo difícil”. De modo que, la discrepancia reside en el maltrato y falta de valoración que brinda la población mestiza. Es importante mencionarlo debido a que por mucho tiempo se han promovido acciones de Estado partiendo de la premisa de que son estas comunidades parte fundamental del problema (Fábregas, 2021), lo que refleja cómo son y han sido concebidas. Además, sus afirmaciones son evidencia

de dos situaciones que podrían parecer obvias, a saber, que es relativamente sencillo llegar a consensos entre más similares sean aquellas personas o grupos que lo intentan y, en segundo lugar, los pueblos originarios podrían tener más en común entre ellos de lo que sospechamos.

En cuanto a aspectos más particulares, se expresa más allá de la escolarización: “nosotros venimos de la observación a la práctica, eso es lo fundamental de cómo se forma una persona [...] Y llegar a occidente que solamente se hace receptor el que está sentado tratando de imaginarse”, es lo principal en lo que podemos distinguir ambos proyectos educativos. Y todavía más, pues el problema de esa escolarización pasiva o educación bancaria (Freire, 2005) se agrava cuando pensamos en los casos en que el idioma usado en el aula no coincide con el lenguaje materno, el cual podría ser el único que se conoce y practica.

Ahora pensemos en aquellas personas de estas comunidades precoloniales que logran saltar los obstáculos sistemáticos y logran concluir pregrado e, incluso, posgrado. La diferencia reside en que mientras que, en los pueblos originarios, se entiende que estos grados no te hacen mejor persona ni necesariamente implica que debas tener mejor posición socioeconómica, tampoco que seas más hábil para vivir y convivir, ya que

no es una cuestión nada más de que tengas un nivel académico y ya y eres indígena y por eso representas una comunidad [...] Ahí en mi pueblo dicen: -preferimos a alguien que no haya ido a la escuela [que pueda] entender cuáles son nuestras reglas,

mientras que, en occidente, dichos grados parecen tener un valor intrínseco y ser vistos como esperanza de movilidad social desde un enfoque individualista ante el naufragio al que nos arroja el capitalismo.

Partir de esas críticas podría coadyuvar en la comprensión de los *Fundamentos de la diversidad cultural* que ofrece el entrevistado. Uno de ellos es que la población mayoritaria de México tiene la idea de que la sociedad nacional

es única y de hecho su propia Constitución dice *única e indivisible*, pues no, las sociedades indígenas, no somos únicas e indivisibles, por eso decimos que México no ha entendido realmente la categoría que debería de tener esta cuestión de las otras formas culturales que existen y las otras formas culturales son las 68 lenguas que existen a nivel nacional. Entonces, no estás hablando de una nación, estás hablando de una plurinación.

Luego, de aceptarse este término y adoptarlo en los marcos normativos, las funciones del Estado se tendrían que repensar como a la manera en que Gensollen (2015) propone el cosmopolitismo, es decir, buscar la unión sin sacrificar lo diverso.

Sin embargo, ante la poca profundidad que se tiene en torno al hecho de la multiculturalidad mexicana y el poco reconocimiento que se le otorga, diferentes *Manifestaciones de la injusticia cognitiva* se hacen presentes. Así pues, el fenómeno se presenta cuando no hay disposición siquiera para reconocer los avances y logros que poseen los pueblos precolombinos en determinados aspectos. Tal es el caso de lo ambiental, pues “¿dónde están las mayores reservas ecológicas? En las poblaciones indígenas”, ante lo cual cabe preguntarnos cómo lo hacen y entender que “si destruyes eso que tienes, obviamente vas a terminar como las ciudades, como México y las grandes metrópolis de nuestro país, en las cuales ya no tienes agua, tu oxígeno es súper contaminado y, por lo tanto, tienes escasez”, esto le lleva a concluir de forma irónica diciendo que “seguimos dependiendo de esas sociedades a las que llamamos ignorantes”, empero, poseen entre sus saberes las mejores opciones para el mejoramiento de nuestra relación con nuestro entorno natural y para reducir los graves efectos del deterioro ambiental. Estas palabras de Oswaldo están estrechamente relacionadas con lo que se expuso sobre la relación que hay entre la conservación ecológica y la preservación de la diversidad cultural a partir de Toledo (2018) y Alarcón-Cháires (2018). Reconocerlo representa un avance amplio para generar espacios y encuentros en los que sea posible aportar aquello que les hace diferentes.

Ahora, en lo que se refiere a instituciones, menciona que “Dirección Indígena en México históricamente no ha fortalecido la lengua, ha alfabetizado”, tendencia que ha

calado hondo al grado de que en las comunidades “los padres ahora adoptan políticas lingüísticas y ya no quieren enseñarles a sus hijos porque su infancia fue difícil” a causa de hablar su lengua materna o adscribirse a determinada comunidad originaria, llegando a recibir comentarios como “eres un ignorante; eres alguien que no tiene valor” y aunque cada vez se promocionan más los asuntos de los pueblos precoloniales, parece hacerse desde una visión folclórica y paternalista pues “al final de cuentas a lo mejor hay una difusión más amplia sobre las lenguas y sobre las culturas, pero no por eso se vuelve realmente una diversidad”, es decir, no se favorece ésta. Lo dicho hasta ahora sobre estas manifestaciones generales de la injusticia cognitiva se corresponden con el colonialismo interno que impone la cultura dominante en reproducción del colonialismo histórico entre naciones. Y al respecto, habrá quien crea que este último ha sido erradicado, no obstante, podemos presenciarlo al tener en cuenta que “a nosotros [los mexicanos], académicamente nos han creado como mano de obra barata; ¿con qué fin fue el Tratado de Libre Comercio?, pues precisamente porque la mano de obra de México era calificada y barata y sigue funcionando el TMEC por esa cuestión”. Lo que nos permite ver la estratificación de las personas a partir del lugar de nacimiento, promoviendo actividades específicas según corresponda. Lo cual tiene estrecha relación con las disposiciones coloniales que se imponían según las castas.

En cuanto a las manifestaciones específicas, el primer tipo es la *injusticia cultural*, ésta se presenta a partir de “un eje sistemático el cual te obliga a que tengas que incorporarte a ciertos parámetros”, no obstante, hay quienes resisten ante tal dominación, por lo que la colectividad del territorio mexicano se encuentra parcialmente escindida, lo que motiva a Oswaldo a pensar que “seguimos en una burbujita, o sea, nosotros aquí en la ciudad somos esto y los de allá son ellos. No hay realmente esa interrelación y pues esta sociedad así está fundada, así está formada”. Dicha división genera hacia las minorías prejuicios sociales, sin embargo, “es un poquito irónico creer que son sociedades atrasadas o sociedades que no tienen conocimiento, pero han subsistido durante tanto tiempo”. Por su parte, siendo el capitalismo uno de los principales ejes de la cultura hegemónica, amenaza la subsistencia de la vida a nivel global.

En cuanto a la *folclorización* como un rasgo de la injusticia cultural, puede verse de manera clara cuando se considera qué elementos se institucionalizan, cuáles no y cómo es este proceso. Las razones en el escenario mexicano parecen reducirse al hecho de que se desconocen a las otras culturas y que es más sencillo dar continuidad a lo hegemónico. En palabras de Oswaldo y para el caso educativo, comenta que “al final de cuentas, todas las instituciones educativas [...] están suscritas a cómo se define la educación en occidente y no a cómo se define también en otras sociedades”. De ese modo, cuando las culturas alternas y hasta contrahegemónicas no son consideradas, las manifestaciones no éticas siguen presentándose.

Esto se vincula con la *injusticia en la narrativa histórica* a la cual remite diciendo que “desgraciadamente en México tenemos una historia fabricada”, con la cual nos relacionamos a partir de los contenidos escolares y los libros, por ejemplo, pero habrá que tener en cuenta que “lo que existe dentro de la educación en México, lo que llaman historia, no tiene nada que ver, a veces, con la realidad misma de México”. Parte de esta injusticia se fundamenta en que cuando “te hablaron de los mayas, de los aztecas, de los toltecas, de los olmecas, esas grandes culturas que existieron antes, pero, ¡perdón!, existen hoy en día, pero alaban a lo que ellos consideran muerto por estas cuestiones arqueológicas”, lo que pone de manifiesto que cuando se cae en esta injusticia, habrá que analizar “el problema de quiénes escriben la historia” puesto que estarían condicionando así el conocimiento sobre ésta, ya que suelen hacerlo desde la dominación y hacia la homogeneización. Prueba de esto es la política de Estado ampliamente difundida en Latinoamérica en torno al indigenismo desde la conformación de las naciones (Fábregas, 2021).

Por otro lado, tenemos ahora la *injusticia lingüística* en la que “la realidad es que en cualquier esquema que estemos, educativo, político, social, económico, ¿cuál es la lengua que se utiliza para el diálogo? El español, entonces no hay todavía esa convivencia o esa interculturalidad”. Esto acarrea problemas a lo largo de la trayectoria formativa de cualquier estudiante y no fue la excepción el caso de Oswaldo. Al respecto menciona que en los inicios de sus estudios de pregrado, “no me valoraron mi lengua siendo que hablo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

otra lengua y no tuvo relevancia ni injerencia; yo consideraría que no hay todavía esa apertura o ese espacio a la lengua, es nula”. La forma en que termina la anterior frase, puede diferir de aquellas y aquellos que señalan algún avance con relación a la integración de las lenguas originarias al sistema educativo mexicano, no obstante, su crítica se ve reforzada al señalar que “si fuera un trato mínimamente consciente y digno, sería que tú como hablante de una lengua tuvieras derecho, desde que inicias tu carrera, a hablar y escribir y pensar en tu cultura”. Y señalar que es interesante la relevancia que otorga a la cultura a partir de la cual se habla, escribe y piensa.

Además, si acaso se pudieran señalar logros sobre la integración de los idiomas de las comunidades precolombinas, estos podrían estar condicionados por aspectos externos y de corto alcance. Al respecto, Oswaldo se pregunta “¿por qué se están abriendo espacios para la enseñanza de la lengua indígena? Bueno, por situaciones incluso no locales, sino internacionales como es el decenio de las lenguas indígenas hoy día [2022-2032, promovido por la UNESCO]”, de manera que “a lo mejor se está haciendo solamente por cumplir, no se está dando una profundidad”, sin la cual, el proyecto intercultural podría verse reducido, trastocado y mal entendido, aspectos que afectan negativamente a la noción que de éste se puede llegar a tener. Este posicionamiento crítico se fortalece al manifestarse con relación a algunas instituciones, por ejemplo, desde “la fundación misma del Instituto Nacional de Lenguas [parece remitir al INALI] y [...] la Dirección General de Educación Indígena, dentro de mi análisis, [...] están sirviendo realmente para que más lenguas se pierdan”, lo que constituye, una vez más, parte de la injusticia lingüística que ponen en práctica diferentes organismos, incluso aquellas que están pensadas para atender la problemática sociohistórica con respecto a los pueblos originarios. Esto puede deberse a las pocas o nulas consideraciones que se tienen de la injusticia cognitiva, por lo que cabría preguntarnos qué podemos esperar de las IES o centros de investigación.

Al respecto, el mismo Oswaldo manifiesta que la academia “no ha tenido tanta apertura como para decir, bueno pues los conocimientos locales de tal comunidad los puedo aplicar”, incluso, a partir de su experiencia en su lugar de trabajo, manifiesta de éste que, aunque “es una referencia en la cuestión del estudio sobre las lenguas indígenas

[...] es uno de los centros educativos que tienen más especialistas [...] pero de ahí a hablar de saberes y conocimientos locales [...] es un poco difícil realmente verlo”. Asimismo, cuando reflexiona sobre los conocimientos de las comunidades originarias en estas instituciones u organismos, más allá de su sitio laboral, al expresar que en algunos lugares se ha encontrado la utilidad de determinados saberes propios de estos pueblos, sin embargo, esta actividad está en función de lo que el pensamiento hegemónico dicta al grado de reestructurarlos una vez extraídos, lo que implicaría perder el importante valor cultural al grado de que parecerían cerrados o indescifrables para aquellas personas de la región de donde salieron dichos conocimientos.

No obstante, lo anterior no es lo común y, cabe decir, tampoco lo deseable. No es común tomando como base que “los saberes y conocimientos siempre se quedan localmente porque es difícil que trasciendan a otros espacios por la misma cuestión de que todavía no hay esa conciencia, pero tampoco hay esa apertura para su aplicación”; y no es deseable porque se trata de *rapiña epistémica*, por llamarlo así, similar al plagio que occidente condena.

De forma amplia, “nosotros como lenguas indígenas hemos tenido que adaptar y hemos tenido que aceptar esta imposición que existe de la sociedad nacional” y al reflexionar si es contradictorio pensar en esa adaptación en tintes positivos y críticos, pues no lo es, ya que, si bien, es posible reconocer la necesidad que tenemos de las y los otros, así como de sus productos, también es posible y deseable señalar las condiciones de injusticia a la que es destinada parte de la otredad. Lo que se relaciona con las consideraciones negativas en términos racistas y clasistas en las que se tiene a las y los miembros de estos pueblos (Chávez, 2008), lo cual trastoca su participación en cualquier espacio público, limitando la influencia que podrían alcanzar por el hecho de no ser aceptados ante la normalización de ciertos estándares físicos, culturales y lingüísticos.

En cuanto a la injusticia en investigación, se parte de que no es común conocer sus propuestas, menos aún explorar o profundizar sobre ellas. Incluso las personas de estos pueblos, que han tenido el contacto con los saberes y conocimientos de su comunidad, se ven obstaculizados por diferentes mecanismos académicos para visibilizar lo que

proponen desde sus pueblos ya que, “nosotros como académicos nos vemos acotados porque cuando tienes que hablar de un tema te van a pedir que justifiques y entonces, ¿cómo justificas estos conocimientos?”. Por ello, desde el hecho en que se entiende la investigación en tanto que “si no citas a alguien que ya [lo] haya trabajado... es un poco difícil postular”, acción directamente relacionada con la invisibilización de sus conocimientos, puesto que podría tratarse de propuestas que aún no estén escritas, pero sí aplicadas en determinada región, de manera que podría ser un tanto complejo exponer su importancia a manera de justificación en términos euro-occidentales y, no obstante, presentar soluciones precisas para problemáticas tan urgentes como el cambio climático o en torno a sistemas de alimentación. De modo que, estaríamos perdiendo mucho.

Además de la anterior, otro tipo de manifestación es la *injusticia curricular* que toma forma cuando “la institucionalidad que existe de la educación está regida por lo que se dice en la sociedad nacional o lo que se estipula en la sociedad nacional y no precisamente por la comunidad”, lo cual se refleja en la creación de “currículos que vienen con esquemas que no tienen nada que ver con esa realidad social y geográfica de ahí donde está ubicada la institución”. Luego, además de esa determinación en el proceso de aprendizaje, el siguiente paso de aquellas personas que pretendan cursar estudios universitarios será enfrentarse a otra limitación dada por factores ajenos a los educativos, tal es el caso de “la realidad socioeconómica [pues] es que no te queda de otra, te vas a adaptar a lo que haya cerca de ti”. Esto nos da indicio de que, para la mejora en las oportunidades educativas, habrá que mejorar las condiciones materiales de vida de la sociedad cambiando el sistema económico hegemónico que sólo beneficia a unas pocas familias.

La última manifestación a que hace referencia es la *injusticia tecnológica*, relevante en la época actual debido al desenvolvimiento de diferentes actividades no sólo educativas, sino laborales y de interconocimiento. En el caso de las comunidades originarias, “hoy en día hasta el espacio más recóndito saben que es un celular, saben que es el internet, si bien no lo tienen, tienen conocimiento”. Esto lo menciona de forma breve ante los obstáculos que se tuvieron que librar durante la pandemia de COVID-19. No

obstante, fue un tanto más amplio durante el grupo focal al mencionar que el acceso a internet para participar en cursos de formación por medio de plataformas virtuales que permitan el intercambio dialógico con personas distantes, lo que podría funcionar de apoyo para la interculturalidad, se ve obstaculizado. Él dice que cuando trabajo con la Dirección de Educación Indígena a nivel nacional, comenzaron por proponer diferentes diplomados en línea, pero “nos fue imposible porque la realidad que tenía cada lengua, cada cultura es que no podían conectarse”, lo cual constituye una privación ante el interconocimiento. Ampliando el ejemplo desde lo que se puede inferir, si no contaban con equipos de cómputo y dispositivos para acceder a la navegación en línea, el trabajo de investigación y, más aún, la difusión de las diferentes culturas precoloniales también se ve obstruida. Sumado a lo anterior, recordemos que en el trabajo de Peniche y Ramón (2018) ya se señalaba la deficiente formación tecnológica a la que están expuestas y expuestos quienes provienen de estos pueblos. A pesar de ello, podemos encontrar proyectos en los que se difunden diversos aportes culturales⁷.

Así expuestas, estas manifestaciones particulares de la injusticia cognitiva les obliga a estar *Participando de lo hegemónico*. Uno de los aspectos que menciona el entrevistado es el religioso que, aunque “no es obligatorio, sí se institucionalizó esta cuestión del catolicismo [...] pero la sociedad misma le ha dado ese toque, o sea, ese rango”, al grado de que percibe que en los pueblos originarios han adoptado los parámetros que esta religión dicta y uno de los resultados es que “te tienes que casar para ser una familia”. Si bien, reconoce que la influencia entre los pueblos originarios y occidente ha sido mutua, “las sociedades indígenas, han integrado mucho más”, lo que evidencia el estatus de dominio al que han sido destinados.

Esto contribuye a la homogeneización cultural, la cual ha originado que también hable sobre la *Invasión europea*. Así, Oswaldo expresa que “desgraciadamente, occidente no es una sociedad en la cual exista realmente el diálogo con el conocimiento ajeno, o sea, la historia nos lo ha demostrado porque no hubo diálogo entre los españoles y las culturas

⁷ Al respecto, se recomienda la exploración de la página <https://68voces.mx/> que cuenta con aportaciones audiovisuales breves de los 68 pueblos originarios reconocidos.

nacionales”. Este hecho histórico delimitó el marco de acción de las partes involucradas destinándolas a determinado rol sociocultural.

Una forma de revertir las manifestaciones de la injusticia cognitiva expuestas y las condiciones sociales, políticas y económicas que se originaron a partir de la invasión mencionada, es el intercambio dialógico desde consideraciones antropológicas de igualdad sustantiva y la relevancia de aprender de quienes son diferentes. Esto es una pieza fundamental para la interculturalidad. De ahí que haya surgido la categoría emergente *Sobre la importancia del diálogo*. Cabría comenzar entendiendo que “ninguna sociedad es estática, somos dinámicos y tanto así que eso es lo que a veces las instituciones o incluso la misma sociedad no le da importancia o no le interesa”, por lo tanto,

estas sociedades [originarias] también innovan y están en todos los espacios, o sea, un indígena no es el que trae huarache y calzón de manta y su sombrero de palma que está cuidando los borregos, no, un indígena también está en un espacio académico, están en un espacio económico, en un espacio pedagógico. Entonces, entender que es posible dialogar, pero ese diálogo tiene que ser de iguales a iguales. No pensar que de este paternalismo que existe [...] dependen para que salgan adelante las comunidades indígenas;

luego, reconocer que “estamos en una sociedad tan interrelacionada que, bien o mal, nos vamos a encontrar en algún momento y qué mejor que poder dialogar con gente que esté interesada precisamente en un esquema fuera de lo que ya está estipulado”. Ante esta posibilidad, se abre una gama amplia de generación y regeneración de múltiples propuestas. Y ahí podría residir la posibilidad intercultural de crear nuevas culturas.

Por ello, Oswaldo ofrece *Aportes respecto a la interculturalidad* atendiendo a diferentes consideraciones. En primer lugar “tendríamos que estar hablando ya de iguales en esta cuestión de conocimientos, de lengua, de cultura y de su desarrollo en los espacios [públicos]” no sólo educativos, puesto que el proyecto intercultural “tiene que ir más allá de los espacios académicos, escolares”. Así, podemos ver que otorga un importante énfasis en el reconocimiento y valor a las lenguas originarias y al conocimiento que

proponen desde la función del diálogo para la reestructuración de las condiciones en que compartimos lo que es público, pues invita a considerar en los mismos términos tanto los saberes euro-occidentales como los de las comunidades originarias precoloniales, lo cual no podrá alcanzarse sin la debida horizontalidad que exige un intercambio dialógico que se origine por el interés mismo de aprender de los pueblos originarios y, así, pueda surgir una influencia bidireccional. Por ello menciona que se tendrá que “darles espacio a estos conocimientos, a todas estas otras culturas en los espacios tanto académicos, sociales, políticos y económicos” y, por supuesto, “reconocer que todos los conocimientos que existen de las otras culturas también son conocimientos válidos y que deberían de tener sus espacios en ámbitos académicos, políticos, sociales y económicos”. Sin embargo, sabe que “todavía no existe esa conciencia de lo que implica convivir con otras 68 culturas a nivel nacional” y dejar de poner todas las esperanzas sólo en las UI.

Esto abre espacio para conocer su *Opinión sobre las UI*. Vale comenzar diciendo que “el problema es cómo se está planteando este término de interculturalidad porque volvemos a los esquemas que se quedan en lo escrito, que a lo mejor se idealizó bien bonito, pero en la práctica no va con la realidad”, esto motiva a Oswaldo a afirmar que “realmente no están respetando los saberes comunitarios porque no están enfocados a la comunidad sino a ver cómo produces tú en comunidad para poder entrar dentro de la sociedad nacional”. Visto de este modo, no se estaría tan distante de las pretensiones indigenistas que Fábregas (2021) critica. Esto mismo puede ser el motivo por el que el entrevistado cree que “al final de cuentas la interculturalidad de México no existe como tal en la aplicación, sino a veces simplemente se queda en papel y bueno, si bien son buenos intentos, todavía nos falta muchísimo para seguir avanzando”.

Ante tal configuración sobre la interculturalidad en su dimensión semántica a partir de cómo la entiende Oswaldo y cómo es que ha visto que se le pone en práctica desde algunas instituciones educativas, estrecha el concepto de inclusión a las intenciones que recaen en el proyecto de educación intercultural, lo cual coincide con palabras tanto de Sofía como de Andrés: “tanto la cuestión educativa, como la cuestión social y hablar de interculturalidad, es precisamente tratar de entender que todos los conocimientos de estas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sociedades sirven y por lo tanto hay que *incluirlas* [...] no puedo separar nada al hablar de *inclusión* y acercarnos a esta cuestión de interculturalidad”.

Ante lo expresado, es conveniente exponer sus *Propuestas para la mejora de la sociedad y de la educación superior*. Lo primero que propone Oswaldo es caer en cuenta que “la escuela fue precisamente el espacio en el cual, institucionalmente, el gobierno creó mecanismos para desalojar la lengua, para alfabetizar y que se excluyeran las lenguas”, esto puede deberse a que se trazan caminos tomando como ejemplo lo que se propone desde el exterior del país por medio de “mecanismos que han dejado fuera precisamente mirar hacia adentro, mirar la realidad de cómo está la sociedad de México”, y no es que en sí mismo sea un sendero infructuoso, sino que un proyecto educativo para que sea pertinente, es necesario “ir con las necesidades de la comunidad, no con las necesidades nacionales” o incluso globales, que si bien, habrá que considerar estas últimas, la forma de influir directamente en nuestro contexto es a partir de nuestro entorno próximo. Así pues, la propuesta va en el sentido de “incluir todo lo que representan las sociedades indígenas en el esquema nacional educativo, social, político”, reconociendo que lo que hoy se tiene por beneficios globales, alguna vez lo fueron a nivel local.

Asimismo, durante el grupo focal expresó que se ha de recuperar la comunalidad puesto que le parece que ese es un asunto “que vamos viendo que tiene una realidad más afectada”, lo cual se evidencia actualmente cuando “solamente se habla mucho de pueblos indígenas, pero no se habla de sus sistemas sociales como lo es la colectividad y cómo funciona la economía misma”. Son interesantes estas palabras debido a que él fue cuestionado sobre los cambios (benéficos o no) que representa la aplicación de la interculturalidad tal como se ha hecho hasta ahora en México, por lo que, podría deducirse de los planteamientos interculturales que han alcanzado el estatus institucionalizado, posiblemente no han logrado alcanzar estos aspectos que son fundamentales para estas comunidades originarias y con los cuales que se podría combatir tanto la *mentira del*

*individualismo*⁸ como los estragos ambientales que trajo el sistema económico capitalista y neoliberal ante su incongruencia con el sistema natural global.

Por último, Oswaldo también expresó algunas *Apreciaciones sobre el gobierno actual* y aunque tampoco especifica si se trata de las y los representantes municipales, estatales o federales, menciona que “hasta ahora, en estos años, es que se ha visto un poquito lo de esta cuestión, hablando macroeconómicamente en México, que se le está invirtiendo un poquito a lo interno porque antes siempre era a lo externo”. Sería importante precisar a qué gobierno se refiere y qué es lo que significa que ahora se invierta en lo interno. También expone que de manera reciente “pusieron antenas de telefonía para que hubiera conexión, pero estamos hablando de una cuestión muy fundamental”, lo que les facilitará el uso de programas digitales, lo cual indica que la acción gubernamental tiene directamente influencia sobre la desigualdad o igualdad de oportunidades, por lo que, sea cual sea la instancia, comprender la problemática socioepistémica puede ser el inicio para disminuirla y, por supuesto, eliminarla. Por lo que, el gobierno al que se refiere podría estar contribuyendo favorablemente, aunque podría ser relevante saber si lo hace con conocimiento de la problemática.

Por otro lado, un código más de este tipo se ha nombrado como *Divergencia en la CPEUM* y su relevancia reside en que, el entrevistado menciona una prescripción en ella y difiere con las palabras de Isidro que se presentan a continuación, lo que podría darnos margen para dar cabida a paradojas o contradicciones en marcos normativos como éste. Oswaldo señala que en la carta magna se hace mención que México es una nación única e indivisible.

Por último, otro código in vivo es *Controversia ante las 68 lenguas originarias* y el posible error que podría haber en este número puesto que no hay información suficientemente precisa, pues esa cantidad la respalda “el INALI [Instituto Nacional de Lenguas Indígenas], aunque al menos debe de haber 64, 65 según el INEGI”. Luego, Oswaldo manifestó su inconformidad ante tal cantidad debido a que, según *los expertos*

⁸ Se hace uso de esta expresión para manifestar de manera enfática que a todos los ámbitos humanos les da forma lo comunitario y colectivo.

de esos organismos, clasificaron como entendían, sin embargo, tan sólo de su lengua se cuenta con 81 variantes que podrían considerarse por separado debido a sus diferencias pues “aun así [se] tenga una variante muy similar [...] van a depender de su realidad histórica”. Esto pone de relieve los aspectos colaterales de la injusticia cognitiva, por lo que son relevantes tenerlos en cuenta.

4.1.4. José Isidro Morales Moreno

Isidro también ha aceptado en el FCNC ser reconocido a partir de mencionar su nombre. Él ha sido docente en la Escuela Normal Experimental de nombre Miguel Hidalgo ubicada en Parral, Chihuahua, procedente de esa misma región noroeste de México y pertenece a la comunidad rarámuri. Ha impartido la materia de Lengua y cultura en la Licenciatura de primaria intercultural.

En cuanto a la *Relación lengua-cultura* señala que “puedo vivir entre el mundo rarámuri y soy rarámuri, pero a veces el dar a entendernos o comprender o el que nos entiendan realmente, es un poco difícil cuando no has vivido dentro de la cultura”. Esto nos pone de manifiesto el arraigo que la lengua tiene a su contexto y, entendiéndolo así, una consecuencia pedagógica que es posible asumir (y que de hecho ha asumido el entrevistado) es la siguiente:

mi principal tarea allí era darles clases de idioma rarámuri, lo básico, lo que pudieran ellos necesitar más al momento de desarrollar sus clases. Claro que a veces eran temas un poco más culturales porque es importante tener en cuenta que el idioma forma parte de la cultura y viceversa.

En estas palabras, además del arraigo, se hace notar una relación bidireccional con equitativa relevancia en ambas partes, lo cual se ve complementado cuando dice que lo ha hecho así “porque sin una podría perderse la otra” y para una mejor comprensión nos pone como ejemplo la palabra “*omáwari*, que es fiesta”, pero si nos quedamos sólo con ello, “la fiesta simplemente se va a llevar a cabo como una simple fiesta cuando en realidad un *omáwari* es una celebración completa que involucra a toda la comunidad”, de manera que

la traducción podría quedarse en una cuestión muy básica y de limitada comprensión. Así, el acto de traducir lo entiende como una interpretación y traslación de algunos símbolos por otros, para lo cual es necesario partir de un marco de referencia preferentemente cultural. Es por ello que, interpretar es relativamente sencillo cuando se hace en el propio idioma pues “al momento de nombrar las cosas que existen en el mundo, lo haces en tu lengua materna, en tu lengua que aprendiste desde niño o desde niña”.

Resaltar que “para el caso del mundo rarámuri, no hay, no existe una palabra que equivalga a la palabra cultura”, a pesar de esto, Isidro expone su comprensión sobre el término a partir de su cercanía con el castellano y lo vincula con su comunidad mencionando que, para ese concepto, “la definición desde el mundo rarámuri podría ser todo aquello que nos enseñaron los antepasados y que seguimos reproduciendo hasta el día de hoy. Entonces son todos los saberes, los conocimientos, las acciones, la sabiduría que existe al interior del pueblo rarámuri” y, agrega, “tiene que ver con el cuidado del medio ambiente, la crianza de la niñez, el cuidado de los adultos mayores...”, por lo que, es posible plantear que cada tipo de cultura será lo que de hecho se lleve a cabo por medio de acciones humanas, pero también que puede abarcar todo aquello en donde el ser humano ponga su actividad colectiva. El idioma es pues nuestro vínculo para aprehender fracciones del mundo ya que “el hecho de nombrar [...] viene desde el pensamiento de los antepasados o antepasadas”, lo que ha configurado un universo simbólico, el cual es posible ampliar, modificar o eliminar alcanzando los debidos consensos y mediante procesos históricos y con lo que también se puede inferir la estrechez entre la cultura y los conocimientos.

En ese marco de interrelación, los *Elementos de comparación entre pueblos originarios y occidente* se vuelve una categoría en la que se exponen los aspectos en los que estos *mundos* son tratados de forma diferente. Así, ante el privilegio que occidente ha otorgado al individualismo que nos aleja de compromisos ético-políticos fuertes y nos aproxima a la homogeneización cultural, Isidro menciona que

la cuestión es cómo nos nombramos y cómo nombramos a los demás porque aquí, en el mundo rarámuri, son los otros rarámuri, no son los wixárika, no son los

mayas, o los tzeltales. En ese sentido, sí se ve una homogeneidad en cuestión de que existe o existimos en un mismo territorio con diferentes idiomas, pero que, de alguna manera, *la tarea que tenemos es cuidar el mundo que nos dejaron o que nos rodea*. En ese sentido, mi comentario de que en el mundo rarámuri se les dice a los otros pueblos nativos como los otros pueblos rarámuri, ahí está la importancia o podemos vislumbrar que se ve como iguales a los demás teniendo en cuenta que son diferentes en la vestimenta, en el idioma, en sus costumbres, tradiciones, etcétera.

Una vez más, resuenan aquí las palabras de Gensollen (2015) cuando esboza el cosmopolitismo en términos de aquella unión en lo diverso sin que sea sacrificado ni lo primero, pero tampoco lo segundo. De manera que, la interculturalidad puede asirse de otras propuestas, aunque el proyecto intercultural tiene la ventaja de contener las posibilidades de construcción desde la diversidad cultural debido a las raíces etimológicas que la componen.

Complementando lo anterior como parte de las diferencias que ahora se exponen, se da en relación a la concepción existencial en la que se conciben las personas que pertenecen a la misma comunidad que Isidro, pues él nos comenta que “la tarea del rarámuri, hombre [o] mujer rarámuri, es cuidar el mundo, que esté bien, que a través de las danzas, de las celebraciones, el mundo se cure, el mundo esté en armonía, en equilibrio”, de modo que están ahí ofreciendo ciertas actividades por la comunidad global, lo que trasciende por mucho las posibilidades a las que puede llegar el individualismo que tanto necesita el actual sistema económico para orillarnos al consumismo.

Así también, se tienen diferencias en los sistemas jurídicos, “en el mundo indígena, el mundo rarámuri, el sistema de justicia es diferente” y, al respecto, propone que occidente “tendría que aprender esta cuestión de cómo arreglan los problemas al interior de las comunidades indígenas [...] aprender que los círculos en donde se arreglan los problemas son tan importantes como el sistema de justicia occidental”, círculos que remiten a lo comunitario y que, una vez más, se aleja del individualismo. Se critica éste debido a que reduce las posibilidades para el reconocimiento de la variedad cultural

presente en México y, así también, para las intenciones de transformación socioepistémica y afectiva.

Por ello, reconocer esas diferencias podría ser el inicio en torno a los *Fundamentos de la diversidad cultural* que ofrece Isidro. Sobre lo diverso que es el contexto nacional, expone que “México como país, es multicultural, es muchas culturas en un solo territorio”, lo cual no sólo es un hecho presente en cualquier ámbito, sino que “lo dice ahí en la Constitución [y] pues deberíamos entenderlo, que es un país en el que muchos pueblos indígenas piensan de diferente manera en relación al mundo” aunque “claro que se habla de una cultura mexicana, sí, pero tendríamos que detenernos a ver si esta expresión es realmente cierta” porque, cuando menos, “existe la cultura no indígena y la cultura indígena”, empero, “tienen que conocer realmente que hay una gran diversidad de pueblos nativos con diferentes idiomas, diferentes costumbres, diferentes tradiciones, con conocimientos y saberes muy propios”, sólo por atender un lugar particular, “en la ciudad de Chihuahua [...] hay muchísimos otros pueblos indígenas que vienen del centro y sur de México aparte de los cuatro originarios que están acá” y “muchas personas piensan que solamente son rarámuri y ya, y ni les dicen rarámuri, le dicen tarahumara”. De manera que, cuando se predica algo de México habría que hacerlo en términos de multiculturalidad para no caer en el error de que sólo se cuenta con lo étnico y lo occidental como dos mundos radicalmente opuestos.

Sin embargo, ante el hecho que representa lo multicultural, éste no es reconocido y es por ello que se hacen presentes las *Manifestaciones de la injusticia cognitiva*. Isidro ha proporcionado un ejemplo educativo general al respecto del que se desprenden otros más particulares. Se trata de una cuestión docente, en la que “el profesorado no tiene las herramientas necesarias para poder trabajar en un medio indígena [...] o poder atender alumnado indígena si es una escuela pública donde hay mayoritariamente mestizos”. Este ejemplo funciona para mostrar que no se ha atendido de forma correcta la problemática debido a que estos detalles dejan fuera a quienes son parte de alguna cultura alternativa y, sobre todo, si habla una lengua originaria. En ese sentido, parece obvio que el hecho de que se hable un idioma diferente al materno representa un obstáculo para el alumnado y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

puesto que poco se podría comprender, el proceso de enseñanza-aprendizaje sería infructuoso. Asimismo, podría ampliarse la problemática cuando la cultura y los conocimientos escolares son diferentes a los *maternos*. Este fenómeno representa la exclusión frente a un derecho humano y servicio básico, la educación. Así pues, “el profesorado tendría que capacitarse realmente bien para que el acceso a la educación tanto en niños y niñas, sea realmente como está establecido” y esa posibilidad ha de ser asumida por el Estado.

En cuanto a las manifestaciones específicas, el primer tipo es la *injusticia social* que, desde la teoría de las Epistemologías del sur, está estrechamente vinculada con la cognitiva. Isidro dice al respecto: “afortunadamente he tenido la oportunidad de salir a estudiar porque ahí dentro de la comunidad no hay escuelas de nivel superior”. Esto es grave en dos sentidos: a) se les priva de alcanzar grados académicos de formas relativamente accesibles y, b) en comparación al sur del país, no se ha institucionalizado esa interculturalidad que han aplicado en forma de universidades para las comunidades originarias.

Por ejemplo, al norte del país se han ofrecido programas como la “Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe” en instituciones con el mote de Rural, no obstante, “a esta institución educativa con el nombre que tenía, pocas personas indígenas ingresaban a esta licenciatura y, los que estaban, tenían muchas dificultades, por ejemplo, dónde hospedarse, dónde estar viviendo para poder asistir a la escuela”. De manera que puede haber IES y determinados programas pensados para atender a cierta población que, como no están contruidos desde la cooperación con ellas y ellos, resultan vanos debido a que podrían estar lejos de alcanzar la pertinencia como indicador de calidad educativa.

Por otra parte, en cuanto a la *injusticia cultural* que pone en evidencia los atentados a las culturas alternas, Isidro proporciona ejemplos que atienden algunos. Primero, retomando el origen del concepto de justicia cognitiva por el investigador indio Shiv Visvanathan para abogar por el derecho que tienen a coexistir las diferentes formas de conocimiento, lo cual implica hacer frente al paradigma dominante para promover el reconocimiento de propuestas alternativas a partir de un diálogo entre conocimientos y

que, al no suceder, entonces estamos ante la injusticia cognitiva (Rodríguez *et al.*, 2016), de ahí que, “al igual que en la India, ¿por qué tú vienes a decirme que en tantos centímetros debo poner la semilla [de maíz]?”. Recordemos que Oswaldo mencionaba, en torno a este cereal, que ya se tienen conocimientos milenarios los cuales no han sido tomados en cuenta desde la colonización. También está el caso de la imposición generalizada que realizan las escuelas por medio de la uniformidad en la vestimenta, dejando de lado las consideraciones que hay desde las diferentes culturas; tal es el caso cuando se nos dice “-Tú no puedes venir así porque aquí vienen las reglas o las cumples o no las cumples, [...] aquí ya se está desequilibrando [...] sobre todo a la niña, que siempre usan sus faldas, su traje rarámuri”.

En otros casos, se pueden hacer intentos por “enaltecer las culturas de los alumnos provenientes de un pueblo nativo de México [y] muchas veces se convierte en algo que no... pues que no va, que el significado no es”, lo que pone en evidencia el desconocimiento al respecto e incluso el error de la folclorización en que se puede llegar a caer. En suma, estos ejemplos reducen las posibilidades de interconocimiento y son muestra de la carencia de él, provocando segmentación entre las partes y traer consigo otras problemáticas, ya que “estos límites culturales, como dicen en el mundo rarámuri, son muy dolorosos por la cuestión de la discriminación, de que no se valoran, se minimizan” o, por otro lado, “muchas veces el tratar de dar a conocer una cultura se convierte en una folclorización” pues aunque se intente reivindicar el lugar social de estas culturas, esto no podrá darse sin el debido conocimiento sociohistórico sobre ellas.

Por ahora, y desde visiones poco o nada críticas, se configuran proyectos que no engloban de forma integral a los pueblos originarios, por eso, “hablar de inclusión pareciera que solamente estamos hablando de que sí valoro algunas cosas que tienes tú y las vamos a integrar a este currículo o estos contenidos, pero no [valoro] realmente como culturas”, lo que se asemeja a verles como objeto o cosa de la que se puede sacar provecho para cumplir ciertos requerimientos y, como lo expresaron Martínez y Solano (2020), mientras continúen siendo consumidas como mercancías exóticas dejando de lado sus

significados, comprensiones y cosmovisiones, entonces la interculturalidad, el diálogo horizontal y la justicia social seguirán siendo una ilusión.

Por otro lado, tenemos ahora la *injusticia lingüística* de la que se puede decir que su presencia es evidente considerando que “el sistema educativo mexicano ha tenido, digamos, fallas en cuanto a la atención que merece cada mundo o cada pueblo nativo de México” y esto se hace evidente al considerar que “todos los materiales o la mayoría de los materiales están en español, entonces, pues uno tiene que aprender el español para poder acceder a estos conocimientos”. Y las cosas no paran ahí, sino que al avanzar por los niveles educativos y lograr la admisión en alguna IES, el inglés se vuelve fundamental para acceder a determinadas propuestas epistémicas, lo que representa un condicionamiento que se vuelve invisible si no se reconoce la organización geopolítica derivada de circunstancias históricas, colonialistas. Esto sucede en un contexto de desvalorización de las lenguas originarias, lo cual no sólo se presenta en quienes son ajenos a ellas, sino también en quienes pertenecen a estas comunidades ya que, ante la siguiente experiencia, el interpreta lo siguiente: “me decía la gente rarámuri: -pero, ¿a poco mi idioma puede aparecer en ese celular o en esa computadora? [...] dudar de todo esto indica que mi idioma no vale tanto como para que aparezcan en estos medios”.

La última manifestación a que hace referencia es la *injusticia tecnológica*, cada vez más relevante atender en nuestros tiempos y, resaltar que, “en la sierra, ¿cuándo llega la televisión?, ¿cuándo llega la señal de telefonía?”, lo que le hace concluir que, por tanto, “no hay acceso a estas formas de aprender [y] con lo de la pandemia se vio realmente toda la injusticia social también”. Con estas palabras se pone de manifiesto que hay disposición y apertura hacia conocimientos que son parte de otras culturas, así sea de aquella dominante, pero se encuentran obstaculizados los caminos incluso para ello.

Así expuestas, estas manifestaciones particulares de la injusticia cognitiva, no les queda más remedio que estar *Participando de lo hegemónico*. Uno de los aspectos que menciona el entrevistado es que incluso han tenido que aceptar, resignarse, conformarse o integrar de forma involuntaria algún apelativo que no es propio de su pueblo, por ejemplo, su comunidad es ampliamente conocida como tarahumara, esto debido a que en

“el municipio de Guadalupe y Calvo, todavía utilizan la palabra *tarámari* para referirse a los hombres y mujeres que están reunidos en un cierto espacio”, término que sufrió mutaciones “una vez que los occidentales o los conquistadores llegaron a tierras rarámuris, al escuchar tarámari fueron recreando esta palabra de tal manera que quedó en tarahumara”. Lo que nos pone de manifiesto el desconocimiento que se tiene de este pueblo originario, pero no es el único caso, pues pasa también, al menos, con la comunidad náayeri, wixárika, ñuu savi y hñähñu. Luego, es alarmante que esto haya penetrado a los mismos pueblos ya que “por la imposición del nombre muchas personas dicen: -No pues yo soy tarahumara, -Espérate, le digo. -Vamos a analizando esta palabra, mira, de aquí viene. -Ah, caray, entonces soy rarámuri”.

Esto pone en evidencia no sólo el amplio desconocimiento, como ya se decía, sino también el reduccionismo de la diversidad cultural, siendo un exceso caer en etiquetas clasificatorias como la de indio (Fábregas, 2021) y, con ello, la de indígena. Un motivo más para rechazar éstas lo ha mencionado Isidro pues menciona que “decir indígena es un tanto discriminatorio. En otros ámbitos ya se maneja más la palabra nativos o nativas que es un término un poco más, digamos, acertado”. Este *Rechazo al concepto indígena* también se presentó en otras entrevistas, lo que hizo emerger dicha categoría.

Debido a que el entrevistado reconoce con plenitud el fenómeno, hace una propuesta a los *Conceptos similares de injusticia cognitiva*⁹. Él cree que su constructo puede funcionar de mejor forma teniendo en cuenta que se genere impacto en su comunidad. Se trata de “*desequilibrio cognitivo*, [...] para el mundo rarámuri sería ideal porque aquí está muy relacionado lo que es el día a la noche [...] esta cuestión de estar en equilibrio es estar bien, es estar contento”. Este aporte resulta útil e ilustrativo puesto que la justicia suele representarse a partir de una balanza equilibrada. Además, de conseguir ese equilibrio epistémico, se promoverían condiciones de bienestar social porque

⁹ Cabe aclarar que Isidro dice explícitamente que el asunto de justicia/injusticia le remite a problemas entre personas, cárcel y juicios debido a que así suele entenderse dentro de la comunidad rarámuri, lo cual se asemeja a lo que Oswaldo mencionó sobre el mismo tema.

significaría un avance importante para la erradicación de la injusticia social en términos de racismo y clasismo y esto sí que generaría contentamiento.

Una forma de revertir las manifestaciones de la injusticia cognitiva es el intercambio dialógico, a partir de reconocer la *Sobre la importancia del diálogo*. Debido a que “no en todos los casos existe una traducción aceptable para las palabras [en español] que utilizan, por ejemplo, en física, en química, entonces ahí podríamos hacer un diálogo”. Aquí, nuevamente la disposición y apertura por otros conocimientos y lenguajes desde una actitud intercultural que está evidentemente presente en la narrativa de Isidro, pues manifiesta estar abierto a “lo que la cultura occidental también ofrece”.

Con esa aproximación al diálogo y éste como fundamento, Isidro brinda una acepción que es parte de los *Aportes respecto a la interculturalidad*. En primer lugar, señala cómo debe darse ese intercambio dialógico al plantear una pregunta con la que se podría fundar el proyecto intercultural: “¿cómo podemos ponernos al mismo nivel que los pueblos nativos?”, que tiene mayor sentido que el cuestionamiento de ¿cómo hacer para colocar a las comunidades originarias a nuestro nivel?, lo cual tiene una fuerte carga paternalista e indigenista desde una visión hegemónica y homogeneizante.

Una de las consecuencias de plantear la pregunta, tal como lo hace Isidro, es promover el diálogo desde la horizontalidad “en el que aprendas, en el que trates de conocer un poco más de los pueblos nativos [...] pero realmente ¿hasta qué punto como persona [...] quiero hacer esto?”. De ese modo se hace visible que procurar la justicia es un acto que da inicio en la voluntad (Tedesco, 2018). Luego, de tener una respuesta afirmativa a la última pregunta, es decir, “si realmente tenemos este deseo de aprender de los demás o de las demás”, no sólo estaríamos ante una actitud cercana a la “interculturalidad genuina”, para lo que habría que renunciar a la actual aplicación que se traduce en “vamos a ser interculturales en esta escuela”, pero cayendo en contradicciones como al “hablar solamente español [y] bueno, entonces ¿dónde queda este equilibrio, este diálogo horizontal?”. Así, la claridad ante lo intercultural hace que sea Isidro el único que distingue entre lo intercultural por encima de lo multicultural.

En suma, la interculturalidad implica “que haya una valorización de las demás culturas sin importar el nivel educativo, simplemente que sea parejo en todos los sentidos”, pero todavía más, ya que sería “un estilo de vida” que ha de reflejarse “no solamente en la escuela, [también] en la televisión, en la radio, en los medios de comunicación, etcétera”. Planteado así, es una acepción que tiene fuertes raíces empíricas a manera de senderos para su aplicación.

Aclarado el concepto, nos ofrece diferentes *Propuestas para la mejora de la sociedad y de la educación superior*. Primero, dependiendo de la lengua que se trate, se pueden sacar ciertas ventajas de cada una según su misma naturaleza, por ejemplo, “en algunos idiomas indígenas o nativos, hacer poesía es más fácil que en otros, en algunos idiomas es más fácil hacer canciones que en otros, entonces, saber realmente qué es lo más fácil para cada idioma nativo” y con ello se podría evitar que se pierdan, lo cual también haría desaparecer saberes, pues si alguno de sus elementos de la triple relación (cultura, lengua y conocimiento) corre peligro, así también los otros dos y, con ello, las personas que son parte de esas construcciones. Esto se coloca en dirección inversa a lo que afirmaban Bertely *et al.* (2013) al señalar que el aspecto cognitivo de los pueblos originarios corre riesgos. Por lo tanto, habrá que decir que no sólo lo epistémico se encuentra en riesgo, lo que también se deducía de las palabras de Andrés.

Otra propuesta, muy relacionada al aspecto lingüístico anterior está vinculada con los proyectos de investigación de posgrado. Así, Isidro manifiesta que sería conveniente que “las tesis, por ejemplo, se hagan en español y en el idioma materno que hablaba el niño o la niña”, pero, además, “que los artículos se publiquen en lengua nativa”. De manera que, si van tomando su lugar las lenguas, podría ser esperable que los saberes lo vayan haciendo igualmente, no sólo “a través de los contenidos, que también son importantes, pero más bien en la práctica, llevar a cabo todos estos conocimientos, esta sabiduría”, ya que concibe que es a partir de la práctica en que se pueden conseguir “buenos resultados”. Por ejemplo, en el tema ecológico, “las áreas verdes a nivel México, están cuidadas por los pueblos originarios [...] entonces esto habla de que se podría dar en las escuelas, en la universidad, este tipo de conocimientos que muchas veces se pasan

por alto”. Cabe precisar que cuando propone que se podría dar esto en diferentes niveles e instituciones del sistema de educación en México, no sólo se ha de entender como una reestructuración curricular, sino tener en cuenta nuevas formas de hacer el acto educativo. Además, en sintonía con Oswaldo, reconocer que el aspecto ecológico es uno de los bastiones de sus culturas y que puede ser uno de los principales aportes.

Así también, podrían plantearse soluciones a problemáticas de salud en correspondencia con la alimentación, sistemas de economía comunitaria para alcanzar el buen vivir colectivo, entre otros, esto debido a la comprensión que tienen integrando explicaciones socioeconómicas al respecto a diferencia de la medicina occidental que excluye el análisis crítico de ese tipos de factores que provocan las *antiindustrias alimentarias capitalistas*, por lo que podríamos considerarla como incompleta (Samaniego, 2019). No obstante, el cuidado y conservación de los entornos naturales resalta con obvedad y en él se pone de manifiesto lo que pueden lograr cuando se les permite ser autónomos. De ahí, el entrevistado señala que se ha de “tener en cuenta [...] la cuestión de la autonomía”, que ha de ponerse en práctica, “en este caso, en la educación o en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen los niños y las niñas desde kinder o desde primaria y, claro, hasta nivel universitario”. A partir de dicho valor, estos grupos precolombinos podrían “crear sus propios contenidos de aprendizaje, [para] que primero aprendan y se enamoren de su propia cultura”, por ello se tendría que destinar “ciertos años en donde todo tenga que ver con la cultura de donde es el niño o la niña, [y] que aprenda el significado de todo”. Lo cual tiene sentido debido a que si esto no sucediera, ¿de quiénes aprenderíamos? Pues sin diversidad cultural no es posible la interculturalidad.

Las propuestas expuestas hasta el momento, resaltan el papel que jugarían las comunidades originarias desde la autonomía. Otro valor debe ser el respeto y se está pensando principalmente en que lo ejerza la sociedad mayoritaria. Éste le parece que “conlleva muchísimas cosas: respeta mi idioma, respeto tu idioma; respeta mi vestimenta y yo respeto el cómo te vistes, entonces, pues para mí todo queda en [...] el respeto real, no el respeto de mentiras”.

Y todavía más, siendo que los pueblos precoloniales han tomado más aspectos de la cultura euro-occidental, voluntariamente o no, puede decirse que son ellas y ellos quienes están habituados a las relaciones multiculturales. Sin embargo, “más que nada se tendría que trabajar con la gente no nativa [...] a través de diferentes foros, talleres, campañas de esta gran diversidad que existe”, lo que implicaría “capacitar a la gente no indígena para que sepan quiénes somos, dónde estamos, cuántos somos”. Dicho de otra forma, para llevar a cabo el proyecto intercultural, “me enfocaría más hacia el otro lado, no de aquí para allá, sino de allá para acá”. Esta parte de su narrativa ha sido clasificada con un código in vivo que, al presentarse en otras entrevistas, le fue asignada la categoría de *Aplicación inversa de la interculturalidad*. ¿Imaginamos siquiera la posibilidad de que la educación intercultural sea ofertada en todas aquellas instituciones en las que asisten mayormente mestizos o, acaso mejor, que la interculturalidad sea el eje articulador de todo el sistema educativo mexicano?

Por último, en cuanto al código in vivo que se nombró como *Divergencia en la CPEUM*, menciona que en la carta magna se hace mención de que México es una nación multicultural, lo que genera contraste puesto que Oswaldo expresa que este mismo documento habla de una nación única e indivisible. Esto en principio parece paradójico o hasta contradictorio. Cabe aclarar esta disonancia. Ciertamente podemos encontrar en este texto normativo ambas versiones y, es por ello, que habremos de estar dispuestos a una revisión detallada de éste con la finalidad de crear un marco jurídico en el que sea posible fortalecer la pluralidad, partiendo de que se tienen que negar raíces históricas que vayan en contra de ésta.

4.1.5. *Angélica Agustín Diego*

Angélica es docente e investigadora en una IES intercultural y pertenece a la comunidad p'urhépecha. En cuanto a la *Relación lengua-cultura* señala que “es imposible separar una cosa de la otra, las dos van a ir siempre de la mano”, de manera que, al “hablar de lengua y cultura, en este caso de una lengua nacional indígena originaria, representa su forma de vida que la va a estar expresando en la cultura; al modificarse la lengua se va a modificar

la cultura”, ya que, dirá más adelante, “tú expresas en tu lengua la forma en la que estás viviendo tu realidad”. Al respecto, es ilustrativo el suceso que narra la entrevistada. Unos de sus primos que aún son infantes, supieron que en la comunidad aledaña estaba lloviendo. Esto lo expresaban en su lengua materna y a Angélica le llamaba la atención algunos términos que usaban para remitir al fenómeno natural que todavía no les era visible. Ella se preguntaba cómo es que conocían esas palabras y, posteriormente, llegó a la conclusión de que “pasan mucho tiempo con mi abuela y, entonces, probablemente por ahí [las] hayan aprendido”. Aquí una de las funciones de las y los antecesores generacionales, quienes nos sumergen en la lengua, la cultura y, por tanto, en el conocimiento.

No obstante, cabe hablar de la *Comparativa entre pueblos originarios y occidente* a la que remiten. Angélica ofrece varios ejemplos y es especialmente que para “una boda, lo que se hace es llevar pan a la novia y la novia lo reparte entre sus familiares o las personas que va a invitar a su boda, esa es la invitación”, que resulta incluso útil en tanto que se antoja al paladar. Otro ejemplo generalizable a otros pueblos originarios es el siguiente, refiriéndose a alguien que ha participado en la política de Estado en el contexto mexicano, pues cuenta que

no sé si, por ejemplo, has escuchado de Alfonsina... [me parece que se refiera a Eufrosina Cruz] ni me acuerdo cómo se llama una diputada zapoteca de Oaxaca que en algún momento fue tendencia nacional y noticia nacional porque en su comunidad no le permitieron ser presidenta municipal o algo así, pero porque ella no vivía en la comunidad y estuvo toda su vida en la ciudad, ella interpuso demandas, denuncias hasta Naciones Unidas y todo un *show*, pero pues ella quería imponer su visión externa de las leyes. En las comunidades funcionan distinto y más en esas regiones que son autónomas; los procesos son distintos, hay que empezar por cargos comunitarios, cosas por el estilo que son un proceso totalmente distinto a lo que se vive en un municipio que no es indígena.

Este ejemplo nos retrata las diferencias en las formas de organización política entre la cultura hegemónica y las comunidades precolombinas. Siguiendo con este asunto político,

particularmente en terreno electoral, tenemos que las instituciones del rubro, por ejemplo, el INE “hace sus divisiones distritales y cosas por el estilo” sin considerar la configuración de los pueblos originarios y “hasta ese tipo de cosas influyen” al grado de generar conflictos internos o, de forma más obvia, hacia y con lo externo. Así también, en cuanto a los partidos políticos, los hay aquellos que brindan apoyo a las comunidades precoloniales y éstas “han respondido a ese apoyo y lo que se les solicite, lo que se les pida, van, las comunidades también contribuyen a esto”, no obstante, “llega otro de otro color y dicen: -Yo no le pedí ayuda a las comunidades, no me vengan a pedir ayuda”, ocasionando fragmentación y segregación.

Es importante señalar en este punto que, Angélica ha sido la entrevistada que ha emitido una narrativa de postura más moderada, lo cual comenzará a notarse a partir de ahora. Puede deberse a condiciones sociohistóricas particulares de su región, pero también a su historia de vida, aspectos que podría ser interesante profundizar para conocer las causantes de su perspectiva. Esto puede iniciarse resaltando que no es posible “separar cultura indígena de cultura occidental porque, pues ahorita estamos hablando español, entonces eso no me va a hacer que me corran de la comunidad y alguien que quiera aprender tampoco creo que lo expulsen de esta sociedad occidental”. Esto lo enuncia con la seguridad de que en “la gran mayoría de los escenarios no vamos a encontrar esa división porque hay una mezcla, porque hay una convivencia, porque hay una convergencia de estos dos en casi todos los espacios”. Si bien es así, sería importante conocer y reconocer lo que cada cual puede aportar desde la variedad de culturas que se tiene en México.

Si se busca potenciar las diferencias para enriquecer las posibilidades de los distintos sistemas que articulan nuestra sociedad, encontrar los *Fundamentos de la diversidad cultural* puede ser el inicio. Al respecto nos dice la entrevistada que “en ningún lado podríamos hablar de una cultura general salvo que hablemos de la celebración de las fiestas patrias o cosas por el estilo y ni eso porque tampoco se festeja en todos lados”, lo cual le lleva a concluir que “sería complicado poder decir o definir a México con una sola cultura; para mí sería imposible”. No obstante, con estas palabras no queda agotado el

asunto ya que podría caerse en el error de dividir la sociedad mexicana sólo en lo étnico y lo occidental como dos extremos de un mismo continuo.

Lo anterior es parte del reduccionismo que implica la homogeneización y esto, a su vez, evidencia de las *Manifestaciones de la injusticia cognitiva* de las que Angélica brinda ejemplos generales. Estos remiten a la homogeneización cultural y cognitiva que puede conseguir homogeneizar también las aspiraciones laborales y de cooperación puesto que quienes estudian en la universidad aspiran a ser parte de “una empresa, a trabajar en un hospital, a trabajar en este tipo de lugares” que tienen una organización euro-occidental, lo cual indica que “no hubo esa conciencia de que también en espacios pequeños o lugares de las comunidades pues también existen” y a partir de ciertos esfuerzos locales, se puedan generar mejores condiciones de vida en la zona en que cada una y uno vive. Esto le posibilita hablar de que “lo que hacen con este tipo de formación es saquear a las comunidades” y con justa razón puesto que las generaciones jóvenes se estarían distanciando de su cultura, su lengua y sus saberes. Además, menciona que esto es “algo muy común”, de manera que, luego “los chavos regresan [y] quieren imponer cosas” bajo el supuesto de que “en la ciudad se hace así, entonces aquí también lo tenemos que hacer así”. De ese modo, concluye al respecto diciendo de las autoridades educativas que “lo que ellos no se han permitido es conocer y entender que existen otros espacios y que muchos de los alumnos que tienen en sus aulas, tienen otro tipo de necesidades”. Si bien, no menciona con precisión a qué autoridades se refiere, tal vez sea aplicable a más de una instancia.

En cuanto a las manifestaciones específicas, el primer tipo es la *injusticia social* que se expresa en casos como el de Eufrosina, a quien Angélica interpelló cuando presencié una charla de ella en la que se lamentaba y quejaba de ciertos aspectos de cuando niña, por ejemplo, “que te levantas a las 5 de la mañana, que tenías que acompañar al trabajo a tus papás”, entre algunas otras situaciones, lo que le lleva a considerar de forma crítica lo expuesto y, posteriormente, señalarle que

de todas las personas que ves en el auditorio, no creo que exista alguna que venga de comunidades que no haya hecho lo mismo que tú y, entonces, eso no va a ser que yo me venga a hacer la víctima,

lo cual es reflejo de las condiciones materiales de vida generalizadas en los pueblos originarios, pero que depende de cada una y uno cómo recrean ese pasado, es decir, cuál es la narrativa que se ha construido en la memoria. Sin embargo, aunque persista una narración positiva, en las circunstancias de estos pueblos siguen siendo notorias las carencias de servicios básicos y derechos fundamentales como el de la educación y esto se muestra en palabras de la entrevistada cuando señala que “nos tuvimos que mover a un pueblo más grande para poder estar en una escuela porque aquí en la comunidad, en ese entonces, no había”, proceso por el que aprendió el idioma dominante aunque no recuerda un momento específico para ello.

Luego, pasados los años y ya en la etapa de pregrado, uno de sus profesores les mencionaba con énfasis que aprovecharan la oportunidad, lo cual podría parecer como si el sistema educativo mexicano les hiciera un favor al brindar el servicio, además, “no teníamos instalaciones, iniciamos en una cancha, fue todo un proceso también y eso es parte de la formación de hecho. Teníamos que pedir prestados salones y cosas por el estilo”. Ante estas dificultades originadas por las faltas del Estado y los respectivos gobiernos para con la población, el apoyo del profesorado se vuelve vital para que las y los chicos continúen su travesía universitaria, puesto que “muchos de nosotros nos llegamos a quedar en la casa de los maestros, ellos nos daban hospedaje una semana, luego nos daban de comer”. El papel del profesorado volverá a señalarse más adelante bajo la categoría Opinión sobre las UI.

De manera más general, Angélica reflexiona sobre la Universidad Michoacana en términos muy parecidos a los que se acaban de describir. Nos dice que en ésta “hay una lucha ahí muy fuerte porque viene mucha gente de otros estados, [...] ellos sí se están apropiando de estas casas de estudiantes y, entonces, eso hace que haya pocos espacios para gente de acá”. Lo que pone en evidencia que no son suficientes los espacios educativos con que se cuenta para la educación superior, al menos en el estado de

Michoacán. Y las cosas no son tan distintas para posgrado, ya que “la misma UNAM, te digo, tiene este programa de becas para estudiantes indígenas, no sé a cuántos pueda becar, pero sus filtros y procesos son más pensados para gente que no es de comunidades indígenas”, de modo que, cabe agregar que entre los espacios que hay, las personas de comunidades originarias podrían no estar contempladas.

Con lo dicho hasta aquí, puede ser claro que Angélica reconoce algunas problemáticas sociales a las que se ha destinado históricamente a las comunidades precolombinas, no obstante, señala, “creo que he sido muy muy afortunada” y basa esta opinión en una actitud subjetiva tendiente a la positividad a pesar de los aspectos negativos. Compara su discurso, de forma parecida como lo habría hecho ante Eufrosina, con el de la mayoría de personas que ha escuchado cuando dicen: “-Es que hemos sufrido mucho, es que esto, es que la discriminación [...] sí, quizá la he experimentado, pero depende de cómo lo tomes”, como dando lugar a una *discriminación relativa al sujeto* que la sufre, lo cual también percibió Chávez (2008). Si bien, en el caso de la injusticia hermenéutica, tal como la expone Radi (2022), se estima que esta manifestación de la injusticia epistémica se ejerce para toda una comunidad, aunque en diferentes grados para cada personada. Por lo que, la narrativa de Angélica podría ser prueba de que estamos ante injusticia hermenéutica, pero también podría tratarse de una voluntaria reorganización del propio discurso para llegar a la creencia de que la realidad no es tan dañina.

Luego, en cuanto a la *injusticia cultural*, que se pone en marcha contra los pueblos originarios por representar *un mundo alterno* al hegemónico, se presenta a partir de las instituciones mismas como “la UNAM [o] el INALI, pues tienen procesos muy marcados que difícilmente te permiten hacer lo que realmente se requiere para promover, para mantener y para difundir lo que hay en las comunidades, que no sólo es la lengua”. Además, es un mecanismo para reproducir lo dominante, puesto que cualquiera podemos caer en esta injusticia dentro de las IES, por ejemplo, al “ver llegar a alguien [...] con su blusa o con su traje regional o como se viste diariamente [...] era como que de: -A ver tú, ¿qué te pasa? [...] si estás en la capital del estado y en la ciudad y cómo te vas a vestir así”.

Por otro lado, tenemos ahora la *injusticia lingüística* de la que se han dado muestras de ella en los ejemplos anteriores. Así, en el contexto de la entrevistada, es probable que se considere ventajoso hablar el castellano por encima de su lengua materna, por ello dice que a las y los niños se “les empiezan a hablar en español y como a partir de los 4 o 5 años les empiezan a hablar en p’urhépecha, pero su primera comunicación de sus mamás hacia ellos, casi siempre va a ser en español”, sin embargo, sí hay un fomento del bilingüismo puesto que señala que en su comunidad “como el 95% de la población sigue hablando el p’urhépecha”. Este fenómeno de no enseñar la lengua materna, ya lo notaba Czarny *et al.* (2018) y aparecerá también en Marco.

Esa perspectiva vertical entre los idiomas también se presenta entre la comunidad universitaria ya que “es muy común la frase: ¡ya estás en la universidad y no puedes ni hacer un discurso en español o no puedes ni siquiera hacer un pequeño escrito en español!”. Esto es parte de la problemática y una vez que la reconocieron en la institución en que Angélica trabaja, “lo que solemos hacer es: vamos a trabajar este tema podemos hacerlo en español o en p’urhépecha, tú eliges [...] Lo mismo con las tesis”. Esta solución erradica dicho verticalismo y promueve una igualdad lingüística que, para llegar a esta propuesta, la entrevistada ha tenido diversas experiencias que son contradictorias o incongruentes o, cuando menos, paradójicas como el caso que narró de la UNAM.

Otra de ellas se llevó a cabo en sus primeras aproximaciones a la lingüística, mientras cursaba pregrado y “me invitan a una de estas reuniones de estandarización de la lengua que luego organiza el INALI o ahora INPI, antes CDI”. Ahí, según cuenta, “empezaron a hablar del p’urhépecha en general [...] y, entonces, a partir de ello generalizan cómo funciona el p’urhépecha. Hasta ahí se quedó en ese momento, yo no tenía mucha idea de lo que me hablaban, yo sólo sabía que hablaba p’urhépecha”. Esta generalidad, probablemente vino a dar pleno sentido cuando llegó “a la maestría y me empiezan a dar literatura y cómo empezar a averiguar tu lengua”, puesto que con esta nueva información cayó en cuenta de que “éste no es el p’urhépecha que yo estoy hablando [...] a ver, alguien no está del todo bien, no sé si soy yo o si es lo que estoy leyendo en la literatura”. De manera que la generalidad lograda sobre su lengua materna a partir de

determinadas investigaciones y promovida por ciertos organismos, podría ser aún reduccionista al no considerar particularidades de las variantes lingüísticas, pues estudiarlas con mayor profundidad posibilitaría un mejor entendimiento sobre las diferentes culturas, pero también de sus conocimientos. De ahí que, “hay cosas que son distintas [entonces] tendrían que generarse metodologías, procesos específicos para cada región”.

Reconocida la problemática, llegó el momento de defender lo que encontraba. Al respecto cuenta que “en algún ejercicio sobre adjetivos [...] el doctor que me daba clases para estos temas, me hizo repetir la tarea como cinco veces [...] Dice: -Es que, a ver, el artículo dice esto y esto y esto”, a lo cual, ella se vio necesitada de manifestarse contra dicho reduccionismo diciendo: “estoy segura que en la región no lo estamos utilizando así”. Esto es debido a la generalización. Este tipo de injusticia también se presentó en su búsqueda de un programa de doctorado; vio en la UNAM la posibilidad de realizarlo, no obstante, a pesar de que “es un espacio [...] que te está ofreciendo cosas para lingüística en el programa que se llama Estudio de Lenguas Mesoamericanas y ni para eso hay una opción que te diga que puede ser una opción la lengua indígena”.

La otra manifestación que deja en claro Angélica remite a la *injusticia en investigación* que puede presentarse en el desinterés parcial de los trabajos que asesoran cuando fungen como directores de tesis, puesto que podría motivarles sólo el hecho de generar ciertos *méritos* para generar ciertas ganancias económicas y reconocimiento. Como ejemplo tenemos que, en una de las ocasiones en que la entrevistada ha apoyado en este tipo de proyectos, señalaba que “los compañeros aquí lo leyeron y quizá les sirva para sus currículums” y, partiendo de que “ellos nunca lo van a aplicar, nunca lo van a hacer”, propuso que la exposición también fuera hecha en la lengua materna puesto que el proyecto que realizó “es de la comunidad, porque estaba trabajando con artesanos, les va a servir a ellos, a tu familia, [...] le van a dar importancia al trabajo, eso es lo que a mí me interesa”.

Ante estas manifestaciones de la injusticia cognitiva, puede parecerles por momentos que nos les queda de otra más que estar *Participando de lo hegemónico*. Al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

respecto, Angélica señala que el concepto de cultura tiene una fuerte carga semántica condicionada por cómo se ha entendido desde el occidente de Europa pues “se quiere encajonar la expresión a la música, la danza, la forma de vestir”, aspectos que representan sólo “lo que es visible para los otros”. Luego, puede suceder que, a quienes son parte de algún pueblo originario, les hacen la pregunta de “¿qué tipo de cultura tienes en tu comunidad?”, tal como le llegó a pasar a la entrevistada, a lo que ella reflexionaba “espérenme tantito, yo nunca lo había catalogado, o sea, nunca había dicho esto sí es cultura”. De manera que, esto mismo, pone en evidencia la correlación de expresiones lingüísticas y el entorno en que surgieron, por lo que, el término de cultura se liga con facilidad a las propuestas provenientes del occidente de Europa, pero no es sencillo que depositemos en él otras consideraciones, razón en la cual podría basarse el hecho de no usarlo más o, cuando menos, plantear una reformulación profunda que albergue a la diversidad cultural.

En este punto, es relevante precisar qué es lo que Angélica propone para entender y ampliar ese concepto y recabar diferentes *Definiciones de cultura*. Su contribución aleja al término de nociones de privilegio del que pueden participar unas cuantas personas, ella lo vuelve integral al tenerlo como el resultado de las diferentes acciones que realizamos al vivir juntas y juntos. Las palabras de la entrevistada son: “todo lo que vas aprendiendo en el día a día te va formando como parte de una cultura y, por ejemplo, la vestimenta, la música, la danza, justo es una construcción de todo este tipo de cosas”.

En ese sentido, planteando alternativas, algunas de éstas residen en lo intercultural. Así, como parte de los *Aportes respecto a la interculturalidad*, la entrevistada se sirve de un ejemplo para expresar su concepción al respecto. En la presentación de tesis que se mencionó antes que fue expuesta en castellano, recordemos que Angélica le pide a la tesista que lo haga una vez más, pero ahora en su lengua materna y la chica lo hizo bien y breve, sin embargo, “empezó a llorar porque su mamá estaba llorando porque le entendió todo lo que ella había hecho en ese proceso de trabajo”. Esto le lleva a concluir que “la esencia de la interculturalidad” se logra cuando “tú puedes hacer las cosas como tienes que hacerlas o como te han enseñado a hacerlas, pero que las puedas compartir no sólo en

palabras sino en esencia, incluso con lo que sientes” y, además, “eso lo puedes expresar en tu lengua mejor que cualquier otra lengua”.

Partiendo de ello, su *Opinión sobre las UI* se ve influenciada por dos etapas de su vida pues tanto como estudiante y luego como docente, ha sido parte de una institución de este tipo. Así, ella señala que “la intercultural a mí me enseñó a ver lo que tengo en la comunidad, que a veces es tan cotidiano, que ni siquiera lo ves, ni siquiera lo valoras”, lo cual se refleja al señalar que “el hecho de que puedas servirle a tu comunidad [...] que en algún momento le vas a tener que regresar algo [...] es muy gratificante poder ayudar o echarle la mano a la gente”. Esto se logra debido a que “hay dos ejes importantes que no se pueden modificar que es el de vinculación y es el de lengua y cultura”, los cuales no sólo son parte de la UI en la que trabaja Angélica, sino que, dice, “sé que por lo menos en las universidades interculturales tienen este mismo tipo de mapas curriculares”. De esto es mencionado por Tipa (2018) cuando esboza generalidades sobre la configuración de estas instituciones. Dichos ejes se ponen en marcha de manera conjunta y “van a regir la vida de cualquier programa que se oferta en la universidad”. Por ejemplo, no son la excepción los posgrados, en los cuales también “se les habla de la forma de organización de las comunidades, de cuál es la forma de acercamiento para poder tener ese vínculo con la comunidad”.

Luego, el profesorado tiene un rol importante para conseguir que esos ejes se lleven a cabo. Al respecto, se cuenta con un ejemplo que lo ilustra pues “el control, muchas veces en la intercultural, es de este gremio de docentes que está diciendo: -A ver, por aquí, por acá, esto sí, esto no” lo cual puede ser tomado como “una resistencia ahí adentro que va guiando el camino, la vida de la universidad”, esto lo dice con respecto a la designación y funciones de los rectores, pues, como ya lo decía Andrés, “en la intercultural el rector lo pone el gobernador del estado, [pero] dentro de la institución ya no tiene tanta influencia política”, lo cual es relevante debido a que “la universidad es un espacio político también muy fuerte, una bandera para el estado, entonces son muchas cosas las que van a influir ahí”. De ese modo, esto brinda la oportunidad para concebir el rol de quienes lleguen a ser rectores, en el caso de la UI que Angélica nos cuenta, “el primer rector que tuvimos

era muy consciente de lo que se necesita y de lo que se necesitaba en la región que era justo dejarnos ser sin dejar de recibir esta formación”, lo cual parece determinar su opinión sobre lo fundamental de estas instituciones pues menciona que “la esencia de la Universidad Intercultural [es] que tú puedas expresar lo que tú eres”. Favorecido este ambiente y con respecto al papel de los rectores, concluye que se ha de promover el “saber un poco la dinámica que viven las comunidades, pero con un excelente guía”.

Eso es parte de una propuesta general, la cual se enlaza con el momento actual de la institución, en la que “sigue habiendo gente que mantiene esta conciencia de lo que se necesita y es importante que las comunidades se vayan apropiando del espacio de la universidad”, sin embargo, “la cuestión política también ha influido mucho con los nuevos rectores y cosas así, pero [repite] hay una comunidad de docentes que siempre se ha mantenido firme y fuerte con lo que se requiere para una universidad”, de manera que, si ambas partes trabajaran por objetivos comunes, podrían lograrse éstos de mejor forma. De lo contrario, las luchas que se libran por diversificar culturalmente nuestras universidades, pueden verse obstaculizadas desde el interior. De modo que, la UI en la que se basa Angélica, hoy se encuentra luchando por reconocimiento epistémico y científico hacia ciertas propuestas propias, lo cual puede esperarse que dependa de este gremio de docentes que nos comentó.

Al respecto, hay ciertos logros que han conseguido este grupo pues “tenemos un consultorio de medicina tradicional en la universidad”, lo que significa que “están los dos consultorios, el médico tradicional y el médico alópata y ahí es decisión tuya con cuál te vas”. Sin embargo, se busca alcanzar otros más. Por ejemplo, “ahorita se está trabajando en hacer una licenciatura [...] pero enfocado a medicina tradicional y lo están trabajando este equipo de médicos tradicionales y que creo que ninguno es menor a 55 años o 60 años”. El objetivo es “que se les reconozca a ellos como conocimiento científico”. Además, quede claro que no se busca eliminar todo rastro de la cultura euro-occidental, sino encontrar puntos de encuentro y que, desde la diversidad, se aporte aquello que justamente les hace diferentes.

Si bien se llevan a cabo ciertas luchas, como parte de los logros se pueden señalar algunos que son considerados como *Cambios benéficos*. Menciona dos y ambos se relacionan con la cuestión lingüística. Uno de ellos es que, tanto en la universidad veracruzana como en el CIESAS, “uno de los requisitos es que hables una de las lenguas indígenas para poder entrar al posgrado”, esto quizá bajo el supuesto de que habrá más y mejores comprensiones de los pueblos originarios, sus culturas y propuestas epistémicas. El otro cambio se ha dado en su lugar de trabajo, en donde “tienes que aprobar ciertos semestres de lengua originaria para poder titularte aparte de los tres semestres obligatorios de inglés, entonces dices: -Ok, esto ya se va equilibrando más”. Una de las razones por la que podrían estarse generando estos avances es que Angélica observa una “coyuntura donde ya mucha gente tuvo la oportunidad de salir a estudiar o salir de su comunidad a ver y el panorama se abrió”, lo que sería consecuencia de que “la misma gente se está haciendo consciente de que hace falta que nosotros hagamos nuestros propios procesos desde adentro para poder enfrentar lo que hay afuera y no que los de afuera vengan a decir cómo enfrentar esos procesos”.

Así es como llegamos a diferentes *Propuestas para la mejora de la sociedad y de la educación superior* para generar beneficios en nuestras condiciones materiales de vida que favorezcan la convivencia plural. Lo primero que propone Angélica es caer en cuenta que “tendrían que generarse metodologías, procesos específicos para cada región. Yo sé que eso es prácticamente imposible, a menos de que cada región tuviera su propio investigador o alguien que trabaje para ello, pero empecemos por no generalizar todo”. Luego, le parece necesario que “sería un gran avance y tiene que ver un poco con la universidad, pero también con la misma sociedad, [que] aquí nada es para uno, siempre hay responsabilidades compartidas”.

Por otro lado, propuestas más concretas, pero no por ello mejores sino igual de importantes que las anteriores, es que sería deseable que las UI “tuvieran la oportunidad de tener docentes que hablen su lengua [originaria]”. Luego, en atención a la injusticia curricular, “empezar a incluir, por lo menos, algún tipo de materia, eje que te permita ver este vínculo” con la comunidad y, cabría agregar, con la historia, “sobre todo en las

ciudades, [pues] difícilmente te hablan de cómo hacer un proyecto comunitario, [...] difícilmente te hacen eso porque te van a mandar a una empresa a hacer tu servicio social”, por lo que se pone en evidencia que no sólo se trata de tareas para las UI, sino que cualquier otra IES puede asumirlas para mostrar un comportamiento institucional apegado a la responsabilidad social y con interés por contribuir a la JCU.

Por otro lado, en atención a los graves problemas de racismo, clasismo y otras expresiones de la discriminación social, Angélica nos dice que tienen que “dejarlos ser”, refiriéndose al alumnado, de manera que se les permita expresar y aprender de otros modos y, al resto, nos toca “conocer cómo lo hacen en espacios de donde ellos vienen”, sobre todo desde la figura docente o autoridades educativas “porque también eso le da conciencia a los mismos jóvenes de que en las comunidades se puede emprender, se pueden hacer muchas cosas y no siempre tiene que ser *lucrando* con lo que hay en las comunidades”, verbo en gerundio bastante adecuado para expresar los intereses capitalistas. Así, puede verse que las soluciones pueden provenir de diferentes abrevaderos.

Por último, en lo que respecta a un código in vivo clasificado posteriormente como *Apreciaciones sobre el gobierno actual*, Angélica remite a un suceso diciendo que hace tres o cuatro años fue invitada por instancias federales para colaborar en la creación y coordinación de metodologías para la enseñanza de la lengua, actividad por la que pudo recorrer “gran parte del país”. Si bien, no especifica de qué sexenio se trata, puede inferirse debido a los años atrás que menciona. Esta cooperación le permitió reencontrarse con quienes fueron compañeros de lucha de su padre y conocer un poco más sobre el proceso jurídico que se debió llevar a cabo una vez que levantaron el cuerpo de él. Así de relevante fue, lo cual le parece que es gratificante y “no es de gratis”, como una forma de asumir compromisos.

4.1.6. Hilda

Hilda es parte de una IES autónoma en funciones administrativas en torno a los derechos universitarios y pertenece a la comunidad p’urhépecha. Precisar que ella propone los

siguientes elementos como constitutivos de la cultura: “[el] lenguaje, las instituciones, la familia, todo lo que nos rodea, pertenecer a nuestra comunidad, la comida, los textiles, la música, las artes [...] las tradiciones, sus normas, la forma de pensar y de ver la vida”.

Desde su perspectiva la *Relación lengua-cultura*. Al respecto, Hilda señala que “la cultura, como lo sabemos, se va transmitiendo de generación en generación”, es por ello que “para todos es muy importante la lengua dentro de los conocimientos [...] ya que de ahí parte nuestra percepción de la vida, de los saberes”. De manera que, podríamos preguntarnos, ¿sería posible el conocimiento y los avances en éste si no existiese una manera relativamente clara para transmitirlo? Parece que difícilmente se lograría, por lo tanto, la lengua es constitutiva de las propuestas epistémicas.

Lo anterior se ve reforzado con la categoría *Relación cultura-conocimiento*, supeditada a la anterior, la cual se puede inferir a partir de lo señalado en las líneas anteriores, no obstante, cabe agregar que, como dice la entrevistada, “nuestros saberes se hacen de manera oral y se van transmitiendo de generación en generación al ir al campo a cortar plantas para hacer los alimentos, en los traspatios de las casas”, lo que nos refleja que es la convivencia establecida y normalizada la que brinda pautas incluso para la trasmisión de saberes y así también para el desarrollo de actividades.

Lo anterior es disonante a lo que comúnmente consideramos, si es que se considera, puesto que como se normaliza, se pierde de vista. De ese modo, *Comparativa entre pueblos originarios y occidente* reúne, una vez más, elementos convergentes, pero también divergentes. En el caso de Hilda, presenta dos casos en que se exponen diferencias. La entrevistada menciona que se puede hablar de dos visiones, por un lado, una de tipo individualista, que nos aleja de compromisos ético-políticos fuertes y, otra, más bien comunitaria. Esto define el curso de acción de varias esferas que pueden ir a aspectos jurídicos o hasta cuestiones de investigación. Por ejemplo, “lo que se tiene considerado como justicia dentro de este derecho positivo del Estado es el castigo, la sanción [...] en muchas comunidades no hay este tipo de sanción no se piensa desde una visión individual”, en todo caso, se conciben “dentro de la colectividad [...] no somos personas individuales, sino que pertenecemos a una comunidad y actuamos en beneficio

de la comunidad y, así también, las cosas negativas que hagamos van a perjudicar a la comunidad”, por lo que devienen algunas consecuencias a partir de cada concepción.

Desde el individualismo podría ser que el castigo tiene sentido debido a que se considera que la acción incorrecta la ha cometido la persona sin considerar otros factores y, por tanto, es responsable o culpable de ello y habrá que evitar que repita esa conducta. Desde la perspectiva colectiva, quien comete una acción reprochable, podría ser entendido (lo cual no quiere decir perdonado) desde factores externos que, si bien, no le eximen de responsabilidad o culpa y la manera de cargar con ello será compensando a la comunidad, lo que no sólo implica trabajar en la reposición del daño sino en la integración social. De este modo, se percibe una visión más integral de problemáticas jurídicas puesto que se recurre a aspectos socioeconómicos, por ejemplo, que mejoran la explicación de los fenómenos. Así, una vez más, la perspectiva de los pueblos originarios podría ser mejor en tanto que más completas debido a que integran comprensiones socioeconómicas partiendo de que, como expresa Samaniego (2019), en las sociedades capitalistas se dedica cada vez menos tiempo a la sana alimentación a cambio de aumentar el rendimiento de la fuerza de trabajo.

El otro ejemplo lo ofrece mediante la pregunta “¿por qué fracasan este tipo de investigaciones?” refiriéndose a aquellas que toman de forma superficial los aportes que pueden llegar a hacer las y los participantes y/o informantes, principalmente pensando en personas de algún pueblo originario que brindan apoyo. Hilda responde así: “porque son individualistas, no se hacen en pro o con la comunidad sólo se quiere ver a las personas de comunidades indígenas como traductores-intérpretes, incluso como empleados, y no como creadores o personas con este conocimiento”. Dicho de otra forma, quien investiga lo hace para lograr un producto personal y, quizá con ello, alcanzar reconocimiento y ganancias, lo cual no es en sí mismo carente de ética, pero puede serlo una vez que se relega a planos inferiores a las personas que ofrecen algo de sí. Por ello se hizo la crítica al anonimato y confidencialidad en el apartado metodológico. Luego, el individualismo se posiciona como reductor de las posibilidades para el reconocimiento de quienes brindan

información, de la variedad cultural presente en México y, así también, en las intenciones de transformación socioepistémica.

De ahí que, aunque algunos avances, éstos parecen ser poco profundos pues “se va al preescolar, a la primaria y [...] todo se ha castellanizado, se ve desde una visión occidental y esto es como una barrera cultural-ideológica”. Esto trae consecuencias que es necesario hacer notar, tal como “el *extractivismo epistémico*” que se pone en marcha cuando “te voy a entrevistar, [pero] yo me voy y comparto mis publicaciones”, aporte con el que se está *Reconociendo a la injusticia cognitiva a partir de otros conceptos*, el cual también apareció de forma un poco menos evidente en el grupo focal en palabras de Andrés. Asimismo, son relevantes estas palabras en tanto que dan contenido a las consideraciones, reflexiones y críticas que tienen que hacerse al anonimato y confidencialidad para alcanzar condiciones más éticas con informantes y participantes de investigación.

Ese extractivismo epistémico es parte de la categoría *Reconociendo la injusticia cognitiva a partir de otros conceptos*, además de éste, presenta el de *apropiación cultural* para remitir al hecho de quienes hacen uso de los textiles, comidas o tradiciones de los pueblos precolombinos, pero sin el conocimiento de lo que estos representan, pues en ocasiones sólo son tomados como objetos de exhibición, cayendo en folclorismo.

En atención a lo anterior, Hilda igualmente recurre a plantear posibles *Fundamentos de la diversidad cultural*, para lo cual habría que partir de que “cada comunidad, cada grupo indígena tiene sus características que las diferencia de otras comunidades o de otros pueblos indígenas, [tal como] las tradiciones, sus normas, la forma de pensar” y esto es base para no reducir la variedad de culturas a únicamente dos, a saber, la escisión entre lo étnico y lo occidental.

Sin embargo, como la diversidad cultural aún se sujeta a disposiciones hegemónicas y homogeneizantes, es común encontrarnos con atentados socioepistémicos tales como las *Manifestaciones de la injusticia cognitiva*. Por ejemplo, el discurso que puede estar arraigado entre la población mayoritaria, lo que pondría de relieve, a su vez,

la problemática del racismo y clasismo, puesto que en ocasiones podemos escuchar a quienes se expresan diciendo “estamos orgullosos de los indígenas [...] pero no convivo con indígenas, o sea, sí te compro, pero no somos igual [...] no me junto contigo”, lo que pone en evidencia el contexto colonialista actual.

En cuanto a manifestaciones específicas, el primer tipo es la *injusticia social* que Hilda nos retrata a partir de un pasado próximo entre injusticias, las cuales se presentan también hoy en día. Dice al respecto, que “en los 70’s y 80’s, los antropólogos eran de: - Vamos a estudiarlos dentro de las investigaciones, las tesis”, lo que se relaciona con una visión externa y vertical, no obstante, Fábregas (2021) señala a este mismo periodo como la etapa en que se comenzó a forjar la crítica al asimilacionismo que propone el indigenismo, esto ocasionado en gran medida por las manifestaciones estudiantiles y la represión del 68. Esto no generó importantes avances para los pueblos puesto que “las y los indígenas no se matriculan mucho en las universidades, porque estas barreras o violencias estructurales que han vivido, [como] discriminación, pobreza, les impiden que tengan una carrera universitaria” y, además, “hay muy poquitos y muy poquitas investigadoras [de pueblos precolombinos]”. Por ello se dijo en el marco de referencia que la interculturalidad implica dejar de lado el asimilacionismo indigenista que se consolidó hace aproximadamente 100 años (Ornelas, 2012). Esta problemática la reconoce bien ya que refuerza su crítica al señalar que “sólo el 1% de las personas de comunidades indígenas se matriculan en la universidad”, lo cual coincide con lo expuesto en el marco de referencia a partir de Chávez (2008), Alcántara y Navarrete (2014) y Peniche y Ramón (2018), aunque más recientemente se habla de un 3% (Sanchez y Watson, 2019), del que hay que decir que se trata de un incremento poco significativo.

Lo anterior le lleva a concluir que “no podemos hablar de que hay una educación intercultural cuando el 99% de personas indígenas no acuden a las universidades”. Por ello, ella cree que “si no existieran programas como éste al que pertenezco de incorporación de mujeres indígenas a posgrados, no podríamos estudiar”. Lo que parece un asunto de suerte y no una acción de Estado coordinada para la reducción de las brechas de desigualdad. Contrario a eso, es posible que los extranjeros reciban más apoyo en el

marco de los principios básicos del actual sistema económico dominante, pues a pesar de que éste sale de la lógica comunitaria de los pueblos originarios, esto no se respeta. Se tiene “el caso de Chiapas, de cómo en comunidades van llegando extranjeros y se van apropiando de la tierra por esta idea de vivir en paz [...] pero los indígenas se van desplazando”. Así, se conjuntan los sistemas de opresión como el colonial y el capitalista. En cuanto al primero, se pone en evidencia con la desterritorialización; el segundo a partir del privilegio dado al comercio de propiedades comunes para convertirlas en privadas.

Por otra parte, en cuanto a la *injusticia cultural*, Hilda proporciona algunos ejemplos los cuales pueden enmarcarse en la imagen generalizada entre la población mayoritaria, puesto que, “el indígena, en el imaginario, [es] el pobre, el feo, el demonio, el que no sabía”, lo cual se configuró “desde la conquista; se nos trató como aborígenes, como aquellas personas rústicas, carentes de decidir entre el bien y el mal, [que] no tenían alma, entonces, ¿qué es lo que paso? Pues estaban tutelados por un español”. En esta tesitura de análisis se comprenden las palabras de Hilda en conjunto con una comprensión histórica, de ese modo expone que “ya después pasó lo de la conformación del Estado-nación”, momento en el que “se consideraba que el indígena o pertenecer a una comunidad indígena, era para México un retraso y [fue] lo que dio paso al indigenismo”, el cual es una política de Estado tan extenso como Latinoamérica que busca erosionar la diversidad cultural para alcanzar una identidad nacional a partir del mestizaje (Fábregas, 2021), es decir, en el contexto de México, “para que el indio dejara de ser indio y se convirtiera ya en mexicano”.

El siguiente momento histórico que la entrevistada señala es la creación de las UI, no sin mencionar que se les concibe como instituciones donde “solamente van las personas indígenas” que coincide con las multicitadas palabras de Tipa (2018) y en este trabajo ha sido nombrado como *inclusión exclusivista*. Ante tal fenómeno, Hilda duda que sea un verdadero avance para generar condiciones más justas puesto que representa un aislamiento. Si bien, puede pensarse que está superado el folclorismo que se presenta en actos como el siguiente: “traiganse a personas de comunidades indígenas como museos itinerantes [...] vamos a presumirlos porque nos sentimos orgullosos de *nuestros*

indígenas”, a lo que dice la entrevistada, “no somos de nadie” a manera de rechazo al paternalismo que también se deja ver desde el indigenismo. Sin embargo, “ya cuando se habla del derecho de las comunidades indígenas, de los derechos colectivos ahí ya no”, incluso se llega a caer en expresiones como “allá están los revoltosos”, lo que refleja la falta de empatía y comprensión de las condiciones sociohistóricas de estos pueblos que se ve manifestada en “la discriminación que hay todavía”. Por lo tanto, no ser conscientes de esas condicionantes o ignorarlas, no nos exime de ser injustos o injustas.

Esto se vincula con la *injusticia en la narrativa histórica* a la cual remite diciendo que desde la llegada de los ibéricos al continente conocido hoy como América, una idea se gestaba, a saber, “vamos a ir mejorando la raza”, lo que puede verse como fundamento del mestizaje, la cual, al día de hoy persiste y se muestra a partir de un discurso extendido que refiere a la siguiente paradoja presente hasta nuestros días: “estamos orgullosas de dónde venimos o de lo que somos, pero las comunidades indígenas vivas siguen o seguían viviendo en condiciones inhumanas, en condiciones de pobreza, en el despojo de las tierras”. Sin embargo, como se hacía notar más arriba, el despojo sigue presente, la pobreza también, lo que genera circunstancias materiales de vida poco favorables y, a pesar de esto, aún podemos encontrar a quien afirmen que dichas condiciones son culpa directamente de ellas y ellos y no de un conjunto de sistemas que han sido reproducidos por poco más de cinco siglos.

Por diferentes expresiones de Hilda, se hace patente su opinión como parte de los *Posicionamientos con respecto a la invasión europea*. A este momento histórico y sus derivaciones se le reconoce como causa de la monocultura generalizada y los intentos para lograr esta última son el origen de la resistencia de los pueblos originarios. En ese sentido, han surgido leyendas transmitidas desde hace mucho tiempo. Una de ellas es conocida a partir de una mujer de nombre Eréndira, ella habría luchado “con los españoles porque la querían casar, entonces no se casó y huyó en un caballo y defendió sus tierras de los españoles. Es lo que nos da orgullo de pertenecer a una comunidad indígena y resistir tantos años”, incluso, hoy en día se enfatiza con frecuencia desde instancias gubernamentales que se cuenta con “500 años resistiendo”. De lo que se puede estar

orgullosas y orgullosos, tal como lo dice Hilda, pero también es evidencia de que existen elementos generalizados que imposibilitaron e imposibilitan el reconocimiento de la igualdad sustantiva a todas las personas de los pueblos originarios.

Por otro lado, tenemos ahora la *injusticia lingüística* que se presenta o se ha presentado hacia cualquier generación, por ejemplo, “muchos de nuestros abuelos dejaron de hablar la lengua por la discriminación, por la humillación que les hacían sentir al hablar un idioma distinto al castellano [y] ahora muchas y muchos jóvenes lo están aprendiendo”, pues en su infancia tampoco se les ofreció como lengua materna, lo que podría significar “volver a retomar nuestras raíces”. No obstante, el sistema educativo en general no está preparado para fomentar esta iniciativa y resurgimiento, por decirlo de algún modo, ya que, por ejemplo, “los libros [de texto] no están hechos para personas que hablan una lengua indígena en México”. Así, “el primer choque cultural para muchas y muchos niños y niñas indígenas es la lengua” debido a que “se les discrimina todavía por hablar[la]”. De esa manera, una de las consecuencias de este tipo de prejuicios (pues se afirma que el idioma para expresar conocimiento valioso y válido es el inglés o que el idioma de México es el castellano), pero además la falta de aceptación, podrían hacer que las personas de estas comunidades lleguen a la conclusión de que es mejor “negar mi lengua, voy a negar mi contexto donde vivo y niego mi cultura y trato de adaptarme para que no se me violente”, de manera que también quedan relegados los saberes de su comunidad.

Por otro lado, otra manifestación a la que Hilda remite es la *injusticia en investigación*, la cual se comenzaba a reflejar a partir del constructo extractivismo epistémico antes mencionado que se entiende como “el robo de conocimientos” al que se recurre para la realización de algunos proyectos, los cuales no suelen representar ningún beneficio para la comunidad y, en ocasiones, ni siquiera la más mínima retroalimentación, lo cual empata con lo que se dijo a partir de las palabras de Andrés. Muestra de ello es que “emplean a estudiantes de comunidades indígenas, los invitan como traductores o los hacen que vayan al trabajo de campo a tomar fotografías, pero no les dan estos reconocimientos”. Además, Hilda recuerda haber escuchado cuando le dijeron que “han venido muchísimos a entrevistarme, [pero] muchas personas nunca regresan y ya me

andando diciendo que expusieron su libro en no sé dónde, pues ni me dan información, mándenme una copia”. Este asunto no es tan preocupante para quien emitió esa opinión puesto que la entrevistada recuerda que también se le hizo saber que “sólo se llevan las palabras, lo que yo digo, pero no se llevan mis conocimientos”, lo cual se entiende de mejor manera al considerar que al no atender la cultura que enmarcan lo dicho, tampoco atienden las nociones epistémicas.

Una de las razones por las que puede presentarse ese extractivismo como parte de la injusticia en investigación es el verticalismo en las relaciones interpersonales en términos de luchas de poder, ya que es posible que se promueva un tipo de diálogo en el que la o el investigador esté supuestamente dispuesto a escuchar, no obstante, la conducta de fondo es que no se logra una comprensión ética debido a que se parte del supuesto de que quien investiga es “el conocedor, el que estudió”. De manera tal que, siendo la generación, regeneración y transmisión de conocimientos una forma de relacionarnos, el ejercicio del poder se presenta, lo que da fuerza a la crítica de Christiansen (2017a) en la que ni las pretensiones objetivistas se libran de ello. Incluso, en este mismo sentido, quienes hemos partido de una ubicación teórica decolonial podemos plantear las siguientes preguntas que Hilda propone: “¿qué tan de colonial son los decoloniales? ¿Qué tan del sur son los del sur con sus conceptos tan del norte?”. Y así planteado resulta interesante y crítico para este trabajo también.

Así pues, una de las formas para intentar revertir las manifestaciones de la injusticia cognitiva es el intercambio dialógico a partir de ciertas características específicas, las cuales lo convertirán en pieza fundamental para la interculturalidad. De ahí que haya surgido la categoría emergente *Sobre la importancia del diálogo*. El ejemplo para atender la función que tendría, Hilda lo relaciona, una vez más, a los procesos investigativos. Ella cree que debido a que “no se tiene esta horizontalidad en el momento de hacer un trabajo de investigación”, entonces, “ciertas investigaciones fracasan”. Es por ello que “debe haber este diálogo entre ambas partes en pro de las comunidades”. Así pues, se resalta lo horizontal y el beneficio comunitario como atributos del diálogo para conseguir investigaciones exitosas.

ES TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es así como comienza a tomar forma la contribución de Hilda a la categoría *Aportes respecto a la interculturalidad*, desde la que hace visible lo que no se ha hecho al respecto. Afirma que los proyectos interculturales al día de hoy se han construido “desde afuera, de qué es bueno para nosotros [por eso] creo que no se ha dado una educación intercultural”. Ante esta conclusión y para el caso particular, propone “crear planes y programas desde la cosmovisión, desde las necesidades de las personas indígenas, pero desde nosotros”, esto como a manera de reivindicación considerando que “no hay una cultura superior a otra o una forma de enseñar que sea superior a otra”, lo que implica diálogo horizontal y activa participación política de ellas y ellos.

Para la realización de lo anterior, Hilda ofrece diferentes *Propuestas para la mejora de la sociedad y de la ES*. La primera de ellas es “no querer desde el castellano formar programas para una educación intercultural”. Si bien, reconoce que tal como se propone la educación desde los pueblos originarios y desde occidente no es igual, “una no niega a la otra, sino que pueden coexistir estas dos formas de creación de saberes y conocimientos”, ya que “sabemos que hay injusticias, que hay violencia hacia los conocimientos, hacia todo, pero también [saber que] todavía lo siguen hablando desde ciertas élites”, las cuales pueden creer que realizan un interesante trabajo decolonial, sin embargo, “hasta que no haya este diálogo con los propios actores, no podemos hablar de una decolonialidad” y, por tanto, también se vería obstruida la interculturalidad.

Así, tal como se propone entre personas, “se debe establecer una horizontalidad en los conocimientos, un diálogo de saberes”, lo que representa basar las relaciones en el “respeto mutuo” y, asimismo, “eliminar barreras ideológicas como la discriminación”. Es de llamar la atención que entienda los actos discriminatorios como parte de una ideología, entendiendo ésta de forma simple como sistema de ideas, lo que significa que se han alcanzado por medio de procesos sociohistóricos y, por lo tanto, son reversibles. Dadas estas condiciones ideales, se podrían “crear espacios y condiciones para que una universidad sea de todas y todos”, es decir, “que todas y todos puedan acceder en una educación de calidad”, lo que le parece que es “más intercultural que abrir universidades [especiales]”. Esto tiene un vínculo estrecho con lo expuesto en el apartado del marco de

referencia al entrelazar interculturalidad con inclusión en tanto que encarnan posibilidades para transformaciones, cuando menos, institucionales y, de ese modo, inclusión con calidad (Medina-García *et al.*, 2021). Una forma de llevarlo a cabo, en palabras de Hilda, es “abrir cuotas para que personas de comunidades indígenas puedan seguir estudiando y que haya científicas, científicos indígenas”, lo que parece ubicarse dentro de las propuestas que ya se aplican relacionadas a un trato especial y diferenciado a quienes provienen de las comunidades precolombinas, con lo que se originaron las UI. Esto lo acababa de rechazar, por lo que parece, en principio, paradójico. Agregar que, coincide parcialmente con Sofía en la propuesta de las cuotas, aunque la persona considerada experta lo manifestaba con ciertas dudas.

Profundizando sobre las *Opiniones sobre las UI*, cabe decir que estas instituciones “son muy buenas para revitalizar la lengua [y] rescatar la cultura [...] pero también es cierto que los indígenas somos mexicanos y tenemos derecho a ir a cualquier universidad que nosotros decidamos” puesto que, de no ser así, estamos ante el fenómeno de segregación social del tipo: “es indígena, vete para allá, vas a tratar tus temas, como si los temas de indígenas no fueran importantes”. Por lo que, las cuotas podrían ser un mecanismo que adoptarían las IES en general.

Si bien, se siguen librando luchas, algunos *Cambios benéficos* se han conseguido. El primero es la autoadscripción a alguna comunidad originaria que, “aunque todavía hay mucha discriminación, son pasos pequeños” y esto, ulteriormente, “es importante porque las niñas y los niños necesitan estas figuras que antes no existían”. De manera que, el 21.5% de autoadscripción que presentan en el estudio conjunto entre el INEE y UNICEF (2018), podría ser resultado de esto que observa la entrevistada.

Al tener en cuenta sus propuestas y el cambio que se ha logrado, hay más probabilidad de alcanzar la *igualdad desde la diversidad*, puesto que “al ser diversos no quiere decir que seamos desiguales, sino que tenemos los mismos derechos y obligaciones”, en cuanto a los derechos señala “a luchar por la autonomía, la libre determinación, el reconocimiento de nuestra identidad”. De modo que, la igualdad es sustantiva mientras que la diversidad es cultural. Esta forma de exponerlo, manifiesta una

amplitud que abarca la cuestión epistemológica, lo cual contribuiría para hacer asequible la justicia cognitiva.

4.1.7. Néstor

Néstor es docente en una IES tecnológica, procedente de la región noroeste de México y perteneciente a la comunidad náayeri. Actualmente desempeña funciones sociales por medio de un cargo gubernamental. El concepto de cultura lo relaciona con todo lo que refiere a los seres humanos, pues dice:

A ver, llegamos a un restaurante y estoy masticando con la boca abierta, no falta quien me diga: -¡hey!, mastica con la boca cerrada. ¿Qué me están diciendo? Que hay una cultura de la comida, [o] de cómo ingerir la comida [...] Si un niño de repente dice: -Es que no *sabo*, te conviertes en un lingüista y le dices: -No se dice no *sabo*, se dice no sé. Es parte de la cultura del habla; no eres un lingüista, pero te conviertes en uno de repente y tratas de ayudar. Entonces, desde ese punto de vista, cultura es todo prácticamente. A las mujeres les dicen: -Siéntate derecha, no puedes estar encorvada porque lastimas tu cuerpo. Más que lastimar tu cuerpo, es una conducta la que le están inculcando; una mujer no puede sentarse con los pies abiertos; el hombre tiene permitido sentarse con las piernas separadas y la mujer no tiene ese permiso. Otra vez volvemos a la cultura, a lo mejor machista, a lo mejor de género, pero es cultura al final de cuentas.

Él entiende la *Relación lengua-cultura* a partir de un símil, pues señala que así como “no hay nación sin territorio [y] no hay territorio sin nación, entonces no hay culturas sin idiomas”. Es decir, a partir del territorio, el pueblo que ahí habita es vista como nación y por medio del concepto de nación es que se han delimitado las fronteras territoriales llegando a recurrir a prácticas bélicas para ampliarlas, luego, de forma similar, la cultura y su lengua se entrelazan al punto de que es posible afirmar que las luchas propuestas para preservar una de ellas es, al mismo tiempo, una lucha por la otra. ¿Y esto cómo se relaciona con el conocimiento, el cual, en principio, es el objeto violentado que atiende el constructo de injusticia cognitiva? Así, en cuanto a la *Relación lengua-*

conocimiento, “no se puede entender la cultura sin la lengua porque la lengua o el idioma es un vehículo de transmisión de conocimientos”, lo que da solidez al vínculo que existe entre cultura, lenguaje y el conocimiento, de manera que, así entendido, las manifestaciones de la injusticia cognitiva se presentan en los tres elementos.

Para entenderlo de mejor forma, es necesario partir de la *Comparativa entre pueblos originarios y occidente* como contexto que sirva para conocer el privilegio otorgado a lo hegemónico y las desventajas en que se encuentra lo alterno. Comencemos por exponer un punto común entre lo étnico y mestizo. Éste es la semejanza que remite a la influencia lingüística que ha alcanzado el idioma originario que más población habla aún al día de hoy en México, se trata del idioma náhuatl que “ha penetrado a más del 60% de idiomas en el mundo [...] y esto es comprobable; la palabra chocolate, que es la más usada en todo el mundo, está presente casi en todos los idiomas”. Otro ejemplo se da en el inglés, pues “el concepto *chili*, los gringos lo adoptaron del español, pero el español también lo adoptó del náhuatl”.

Ahora bien, en cuanto a las discrepancias, las hay en variados ámbitos. Por ejemplo, el trato hacia una niña o un niño en la comunidad de Néstor será como si fuera un adulto, es decir, con respeto, incluso, señala que, “lo vamos a considerar como si fuera nuestro abuelo”, lo cual es bastante ilustrativo recordando la importancia que se les otorga a los adultos mayores en las comunidades originarias. Si bien, se trata de consideraciones que no son comunes en la población mayoritaria, este punto tiene también una semejanza con cierto aspecto de la cultura hegemónica, a saber, el privilegio concedido a la adultez por encima de etapas previas.

La otra diferencia a la que remite es más evidente y general puesto que nos permite comprender que los pueblos originarios “somos una nación, porque tenemos idioma, autoridades, una estructura gubernamental definida y nuestra cosmovisión, pero más que eso, la filosofía es la que le da sentido a una nación”. Habiendo llegado a este punto, podemos cuestionarnos qué tipo de filosofía defendemos y, así, entender qué buscamos para México y para la actualidad global. En ese sentido, nos dice, “creo que si la educación valorará la filosofía y el pensamiento de los pueblos originarios, fuéramos una potencia,

porque nosotros respetamos la naturaleza, la protegemos, la cuidamos, mientras que para la cultura occidental son los medios de crecer económicamente”. Posteriormente complementa esto afirmando que “la cultura occidental tiene el pensamiento del mercado, del negocio, del generar riqueza a partir de... y nosotros no”, lo que permite distanciarles del capitalismo.

Con la finalidad de profundizar más sobre ello, ofrece un interesante caso en el que relata el proceso en que un director escolar se prepara para llevar a una parte del alumnado a alguna comunidad originaria y trascender la información que ofrecen los textos. Para ello, se asesoró con Néstor, quien le hizo sus sugerencias. El relato es estéticamente interesante, desde el cruce de un río en lancha, la convivencia infantil y sus preguntas genuinas hasta las tortillas de colores. Así pues, acabado el viaje y al notificar al alumnado que ya era hora de regresar, ellas y ellos sugerían “-Hay que quedarnos a dormir porque queremos ver las estrellas de las que nos hablan los niños, las que ven en las noches y el lucero que sale a tales horas”, lo cual no pudo ser ya que “no llevaban el permiso suficiente para permanecer allá”. Ya que se regresaron y cuando estaban en la escuela, la docente encargada de la clase fue largamente cuestionada por el alumnado, por ejemplo, por qué en la comunidad buscan comida y en la ciudad se compra, por qué los adultos mayores de ese pueblo no usan lentes y sus mamás, que son jóvenes, sí, por qué los adultos mayores son orientadores o consultores en la comunidad y a los abuelos de ciudad los dejan en el asilo, entre otras.

Además, sumado a ello,

que les decía un niño: -Yo me quiero venir a vivir aquí porque aquí la vida no tiene el mismo valor [...] que en la ciudad, le voy a decir a mi mamá que nos vengamos a vivir aquí, ¿y me darán chance de quedarme a vivir aquí? Y le dijeron: -Sí, pues si ustedes quieren, los terrenos no se venden, aquí los terrenos se piden y te lo da la comunidad, el agua no se compra porque te llega a las llaves hasta tu casa.

Esto nos permite vislumbrar que otras formas de vida son posibles y que el sistema económico al que estamos habituados en tanto que se le ha otorgado el privilegio, no es

único y, acaso más importante, no es el mejor, esto puede afirmarse considerando que no es posible brindar servicios básicos a todas y todos puesto que prima la competencia y el individualismo. Por ello, comprender otra economía desde lo comunitario nos invita a considerar que, incluso, no es necesario el recurso monetario como medio para obtener alimentos tal como lo narra Néstor.

Esa visión colectiva se contrapone de forma evidente a la perspectiva individualista de la que tanto provecho saca el mercado capitalista, el cual, en su excesiva maximización de la producción para la maximización de las ganancias económicas, ha generado una irresponsable e imposible cadena lineal tendiente a lo infinito en el procesamiento de los recursos naturales hasta convertirlos en productos comercializables, terminando en una excesiva acumulación de desechos. Estamos ante “la visión occidental [que] tiene el pensamiento de la imposición de yo soy mejor y me voy a expandir”. Por ello se afirma que hay mucho de lo que se puede aprender de las comunidades precolombinas, sin embargo, dice Néstor, “me quieren enseñar interculturalidad a mí que soy fácil de adaptarme a cualquier contexto, que no rechazo ningún tipo de cosas, sino que trato de apropiarme, trato de adaptarme y de hacerme al contexto”, lo que le hace pensar en que “la interculturalidad está mal enfocada”, puesto que ellas y ellos respetan, conocen, se adaptan e incluyen lo que mejor les parece de la cultura hegemónica y ha tenido que ser así desde la invasión europea. Esto le lleva a afirmar que “no es posible, o sea, enséñales interculturalidad a los otros, ahí sí, en las universidades, en las preparatorias del medio urbano, allí es donde debe de enraizarse la interculturalidad [...] porque realmente nosotros como minorías somos los que sufrimos el rechazo por la falta de interculturalidad de los otros”. Lo cual sugiere una *Aplicación inversa de la interculturalidad* como ya se planteaba a partir de las palabras de Isidro. Y, concluye diciendo, “no nos interesa la riqueza, no nos interesa ser famosos, no nos interesa nada más que tener un *buen vivir* y es teniendo buenas relaciones con la gente, compartiendo nuestros conocimientos”, lo que manifiesta ya una favorable actitud intercultural en pro de la justicia cognitiva.

Partir de estas diferencias con respecto a lo euro-occidental, podría ser el inicio para comprender los *Fundamentos de la diversidad cultural* que se proponen. Así, para reforzar la idea sobre lo diverso que es el contexto nacional, expone que ha recurrido a preguntar “¿por qué México es conocido en el mundo?” y señala que la respuesta frecuente es “por su cultura, por sus actividades culturales, por sus idiomas, por su naturaleza, por todos los accidentes geográficos que hay muy hermosos en todos lados”. Es por esto que Néstor afirma que “México es un concepto muy amplio en términos de cultura porque, si te fijas, es un país que está hecho de muchas naciones” y, en ese sentido, sería lógico prescribir que “nosotros somos un estado plurinacional”, tal como se ha hecho “en Chile, en Ecuador, en Bolivia”. El fundamento para ello es que, nos repite, “México tiene muchas naciones [...] con un sistema de gobierno distinto, con un sistema lingüístico distinto, con un sistema cultural distinto, con una religión distinta, con una alimentación distinta”, de manera que es reducido comprender este país sólo a partir de lo étnico y mestizo.

Incluso, es posible que sea un dato erróneo lo que hoy se afirma que existe sobre la variedad de culturas, lo que nos colocaría ante oportunidades interesantes de investigación. Se hace mención de esto debido a lo que señala el entrevistado en el terreno lingüístico bajo la categoría *Controversia ante las 68 lenguas originarias* ya que “el INALI dice que son 68 naciones, pero yo digo que a lo mejor son menos o son más”, esto debido a que, en su opinión, este organismo “no tiene el dato preciso, ¿por qué no lo tiene? Porque se ha encargado sólo de copiar lo que investigadores occidentales han dejado” y pone el ejemplo de su lengua: “en el caso del idioma náayeri de mi territorio, dicen ellos que hay ocho variantes lingüísticas, pero nosotros, los hablantes, los nativos de la cultura, sólo reconocemos cinco variantes lingüísticas”. Incluso ha intentado organizar un evento en el que se debata este asunto, solicitando la presencia de quienes son autoridades al respecto, esto con la intención de corregir lo que se tenga que corregir y, así mismo, conocer mejor nuestra pluriculturalidad. Como es de esperarse, no se ha llevado a cabo dicho encuentro. Esta crítica coincide con lo que mencionada Oswaldo.

El caso anterior podría tratarse de una de las *Manifestaciones de la injusticia cognitiva*. Al respecto, otros ejemplos que se relacionan estrechamente a la

desvalorización que implica esta injusticia con la que “no sólo se pierde el idioma, no sólo se pierde la cultura, se pierde salud, se pierde ciencia, tecnología, se pierden códigos numéricos, lingüísticos, se pierde muchísimo”, ya que tiene un efecto de cadena en la que se eslabonan otros aspectos, tal como se observa a partir de la relación tripartita entre cultura-lengua-conocimiento, donde la pérdida de éstos es la mayor evidencia de dicha injusticia. Esta es una opinión contraria a la que exponían Bertely *et al.* (2013) afirmando que lo que respecta al asunto cognitivo de los pueblos originarios, no se encuentra en peligro, sin embargo, en palabras del entrevistado, hay variados aspectos que corren el riesgo de perderse, lo que también era señalado por Andrés e Isidro.

En cuanto a manifestaciones más específicas, el primer tipo es la *injusticia cultural*. El ejemplo que proporciona Néstor es interesante debido a que lo expone desde el humor. Señala que conoce un chiste en el que se manifiesta que “los indios no danzan porque si danzan llueve”, le parece que “esos mensajes no ayudan mucho [...] necesitamos cancelarlos de alguna forma”, lo que posibilita reflexionar hasta qué punto el humor pasa el límite de lo que es ético y hasta qué grado se ha de permitir que los chistes reproduzcan violencias contra quienes se les ejerce vulnerabilidad, pues es curiosa la relación entre este humor y las y los marginados; ¿por qué no es sencillo ubicar chistes sobre aquellos que son considerados como exitosos o sobre los privilegiados? Seguramente será porque de ellos no cabe burla ya que son estándares a alcanzar. ¿No sería esto mismo una manifestación de la ignorancia en torno a las condiciones sociohistóricas que han determinado la clasificación socioeconómica de nuestra sociedad mexicana? Además, se relacionaría con la indiferencia ético-política que imposibilita asumir compromisos para la mejora general de las condiciones materiales de vida. Así pues, el chiste que denuncia es reflejo de ignorancia de las prácticas y saberes de las comunidades precoloniales

Por otro lado, tenemos ahora la *injusticia lingüística* de la que se puede decir que su presencia es evidente considerando que la escolarización y, con ello, “la escuela, ha hecho muy bien su trabajo en ese sentido de hacer menos a las culturas”, pues a pesar de que el subsistema de educación lleve por nombre que es bilingüe, “¿cuántas horas se enseña español? Cinco horas, seis horas, ocho horas en primer grado [...] ¿y el idioma

náayeri o lengua materna? Sólo hora y media, dos horas”. Ahora imaginemos el valor que se le puede dar en programas no bilingües, lo que no es tan difícil de suponer, puesto que el idioma privilegiado, después del español, seguramente será el inglés. Esto se complementa cuando Néstor relata su experiencia de enseñar su idioma materno, dice que “tenemos que usar ese referente [del inglés] para poder ayudarnos a que ellos entendieran cómo es la pronunciación más cercana a la de un nativo” ya que “nosotros usamos la H como en *yahoo* o como en el *hotmail*”. Lo cual es paradójico en tanto que para explicar una lengua nacional se debe recurrir a ejemplos de un idioma extranjero.

Una manifestación más es la *injusticia en la narrativa histórica*, pues, por ejemplo, “¿qué se estudia en la primaria? Egipcios, griegos, romanos y muy poco de pueblos originarios”, ya que se parte de que podremos entender nuestro presente y el de la sociedad en que vivimos a partir de estas otras sociedades que determinaron la historia ibérica. En ese sentido, una vez que se avanza en las subsecuentes etapas educativas, verbigracia, “en la prepa [o] ya ni hablar en la universidad pues estamos fuera. Entonces no hay una relación de la educación con las culturas mexicanas, no la hay”. Esta opinión, que podemos verificar con nuestro andar por diferentes instituciones y niveles educativos, pone de manifiesto que nuestro entendimiento de la historia del territorio nacional y del Estado mexicano puede verse fuertemente trastocado, lo cual podría motivar la falta de aprecio hacia las comunidades precoloniales pues “nadie ama lo que no conoce”.

Intentando comprender más a fondo esta injusticia histórico-narrativa, el entrevistado aporta a la categoría *Posicionamientos con respecto a la invasión europea* que “Colón no descubrió América, al contrario, los nativos descubrieron a un sujeto perdido en el mar y que cuando llegó a tierra firme dijo: -Ah, mira, estos son indios; y de indios pasamos a ser indígenas”. Como consecuencia de lo anterior, se suma una categoría más, la de *Rechazo al concepto indígena*, la cual comienza a tomar su contenido a partir de las palabras de Néstor anteriormente expuestas y que se consolida cuando menciona que ese término es, por lo tanto, “un error histórico”, el cual no sería el único ya que “se vienen arrastrando muchos” que pueden ser resumidos en discriminación para las personas que son parte de algún pueblo nacional étnico. Néstor cree que el término de indígena es

usado por ignorancia y denota discriminación social ya que, si bien, se reconoce que ellas y ellos también “son mexicanos, pero tienen un nivel distinto”, inferior. Esta crítica conceptual coincide con las palabras de Isidro y se relaciona con el rechazo a etiquetas clasificatorias a partir de Fábregas (2021). Otro ejemplo que ofrece, y que también se vincula con lo mencionado por Isidro, es el nombre generalizado que se les impone a las culturas originarias. En el caso de su comunidad, se les conoce como coras, pero esta palabra “no me significa nada, desde mi punto de vista lingüístico y cosmogónico, no tiene ningún significado”, sin embargo, pasa también, al menos, con rarámuris, wixárikas, ñuu savi y hñähñu. Al respecto habría que “alentar a los pueblos originarios a recuperar los añejos apelativos que los distinguen como pueblos, como historias, como culturas” (Fábregas, 2021, p. 207).

Otra manifestación es la *injusticia curricular*, la cual se pone en evidencia con lo dicho en la injusticia en la narrativa histórica, pues si se toman como contenidos educativos los asuntos de otras culturas antiguas por encima de las culturas que aún están presentes y próximas, se percibe una invisibilización general de lo que representan para México y es posible inferir las consecuencias que esto tiene para con sus lenguas y conocimientos.

Así expuestas estas manifestaciones, nos es sencillo deducir cómo se encuentran *Participando de lo hegemónico*, por ejemplo, Néstor dice: “yo he sido el primer maestro del idioma náayeri aquí en [una universidad de Nayarit] donde tristemente desde mi punto de vista, todos mis estudiantes eran occidentales, ningún nativo queriendo revitalizar su idioma, ninguno”, lo que podría ser evidencia de la amplia participación en aspectos de la cultura hegemónica con base en las promesas de beneficios que se depositan en ello, lo que contribuye fuertemente a la homogeneización cultural. De ese modo, concluye, “todavía falta el aprecio, nos falta el entendimiento, nos falta todo lo demás que tiene que ver para ser plenos” y esos aspectos que le parecen faltar, tienen estrecha relación con la carencia de interculturalidad pues, tal como se ha propuesto en este trabajo, es decir, que necesita partir de una transformación afectiva (que provoque dicho aprecio hacia aquellas

personas y culturas diferentes) y socioepistémica (en la que se promuevan cambios sobre nuestros roles políticos y sobre nuestra jerarquización de conocimientos).

Siendo así, una de sus contribuciones a los *Aportes respecto a la interculturalidad*, es la aplicación inversa de la interculturalidad que fue expuesta líneas arriba. La segunda, plantea “desaprender para reaprender”, lo cual supone conocer qué creencias y conocimientos son los que se han de rechazar o replantear y por qué. Lo que se relaciona con el proceder cartesiano a partir de la duda metódica. Luego, el entrevistado pregunta, “¿están dispuestos a aprender?”, lo que nos lleva a pensar en que es necesaria también la voluntad para adherirnos a sistemas de creencias y saberes más justos, lo cual se manifestó de forma similar a partir de Tedesco (2018), pues la justicia no devendrá de forma natural en la historia. En tercer lugar, “la interculturalidad tiene que ver con la relación de los pueblos con los propios pueblos”, lo que es novedoso y se traduce en que no sólo se ha de promover el proyecto intercultural en la dicotomía étnico/occidental, sino entre las mismas comunidades originarias y entre quienes pertenecen a los márgenes euro-occidentalizados.

En suma, la “interculturalidad es intercambio de palabras, es intercambio de puntos de vista, intercambio religioso si se quiere pensar”, es decir, se relaciona con todos aquellos aspectos que constituyen a las culturas. Y “cuando de verdad se consolide como una *base de convivencia*, lo demás va a ser historia”. De modo que, en la interculturalidad residen las posibilidades de crear nuevos ambientes culturalmente hablando, para lo que se necesitan nuevos marcos ecológicos, normativos, políticos, antropológicos, sociales, filosóficos y, por supuesto, educativos.

En ese sentido, el entrevistado ofrece algunos conceptos que se relacionarían fuertemente con el de interculturalidad. En primer lugar, el *amor* en tanto que este puede darse sólo a partir del conocimiento (recordemos cuando dice que nadie ama lo que no conoce), el cual se relacionaría con la transformación afectiva y “en la medida en que las lenguas y culturas se vayan dando a conocer, la gente las va a ir queriendo, respetando, aprendiendo y es la mejor manera de darle su lugar a las cosas”.

Para intentar concretar lo anterior, Néstor brinda diferentes *Propuestas para la mejora de la sociedad y de la educación superior*. Lo que propone gira en torno a los actos de desaprender y reaprender, lo cual será más sencillo si se generan “muchos espacios de diálogo, espacios en los que se pueda concertar y acordar desde la visión occidental y desde la visión de los propios pueblos originarios”, para ello, tiene que haber disposición desde ambas partes. En el caso de las comunidades precoloniales, “tenemos que aperturar un poco más los conocimientos hacia la sociedad en su conjunto y explicarlos”, pero “del otro lado de la pantalla [...] la gente [ha de] estar dispuesta a cambiar”, a asumir su rol ético-político de transformación que sólo podrá concretarse a partir del reconocimiento de las circunstancias históricas que nos trajeron a nuestra actualidad.

Si no se parte de esas disposiciones, será difícil, porque sin la disposición que encarna las posibilidades de cambio, las nuevas condiciones de convivencia, afectividad y socioepistémicas no serán posibles. De manera que, tendremos que preguntarnos, “¿eres mexicano y respetas a los mexicanos y quieres convivir bien con los mexicanos bajo el término de la interculturalidad? -Sí. Okay, entonces desaprende lo que sabes y reaprende lo que ellos vienen a compartirte”, de lo contrario no hay interculturalidad.

Ahora bien, además de favorecer estos espacios, en cuanto a lo curricular se han de “incluir programas académicos que tengan que ver con el estudio y el análisis del territorio, del contexto lingüístico, del contexto cultural, de todo lo que tiene que ver con las sociedades distintas a la occidental”, esto con la finalidad de “saber que México es multicultural, que México tiene muchas naciones”. Una forma de llevar a cabo esto, nos dice, es considerar aquellas materias que ya se imparten en las instituciones educativas con relación a las lenguas, culturas, con respecto a la identidad y a las diferentes prácticas locales. Y finalmente, para llevar a cabo las anteriores, “¿cuál es el mecanismo? La investigación [es decir] la creación y producción de contenidos temáticos para ser [...] socializados en las escuelas”, lo cual también lo proponen Castillo y Caicedo (2016), quienes ven en el trabajo investigativo y en los posgrados una oportunidad para hacer llegar la diversidad cultural a nuestras formas de escolarización y combatir la injusticia cognitiva. De manera que desde nuestras infancias podamos relacionarnos con la

diversidad cultural, lo que implica hacer vínculos con otras lenguas nacionales y otros saberes, por supuesto, mediados por las personas que los poseen. Esto representa un reto importante para las y los investigadores debido a la poca vinculación que llegan a tener sus productos con las y los tomadores de decisiones.

Eso en cuanto a lo que puede comenzarse a hacer, pero Néstor reconoce que también se puede hablar de logros a partir de las luchas del pasado. Sobre estos *Cambios benéficos*, él menciona dos que se relacionan entre sí. Manifiesta que “ya se han estado tomando en cuenta un poco más las lenguas en este nivel superior”, lo cual es disonante con lo que Angélica hacía notar con su experiencia. En lo que respecta a la institución donde labora, “me ha tocado ser uno de los principales promotores de la enseñanza-aprendizaje del idioma” con el estudiantado de esa institución, buscando formarles “poco a poco en la filosofía, en el pensamiento, en la cosmogonía, en la lectura, en la escritura, en los modos y conductas de vida que tienen los pueblos originarios”. De ahí que, en espacios como el CREE (Centro de Rehabilitación y Educación Especial) del estado de Nayarit, las y los trabajadores se muestran interesados en aprender el idioma y cultura ya que brindan servicios para “estos niños con necesidades educativas especiales”.

Por último, en cuanto al código in vivo *Apreciaciones sobre el gobierno actual*, dice que el actual gobierno de la 4T metió en la congeladora los libros de texto que se elaboraron en idioma náayeri, aunque sí se distribuyeron los que ya estaban impresos para 1ro y 2do grado. Sus palabras van en sentido contrario a las de Andrés, Oswaldo y Angélica, quienes resaltaban aspectos positivos de alguna de las instancias gubernamentales, pues Néstor refiere a uno de tipo negativo y precisamente del gobierno federal. Al respecto, sabemos que esta instancia ha buscado enfocar el sistema educativo desde parámetros diferentes al de los gobiernos anteriores, por lo que, ha pausado, eliminado y modificado varios aspectos y, luego de cuatro años de gobierno, comienzan a presentar su proyecto denominado como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), proyecto que ensalza la educación como uno de los derechos más importantes en tanto que, a partir de diferentes modalidades, el ser humano puede lograr condiciones y capacidades que son necesarias para la vida en sociedad (Martínez, 2022).

4.1.8. Marco

Marco es docente en una IES autónoma, procedente de la región sureste de México y pertenece a la comunidad tzeltal. La *Relación lengua-cultura* es parte de sus reflexiones pues menciona que a su alumnado le hace preguntas al respecto. Un ejemplo particular para ilustrar este vínculo puede señalarse a partir de “¿qué es la palabra perro? ¿Cuál es su significado, pero, sobre todo, cuál es su sentido?”. Y podría hacerse así con otros conceptos. Las respuestas que ha recogido son relativamente diversas, aunque una de ellas podría ser más frecuente. Se trata de la que le dieron sus “estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura”, lo cual le resultó sorprendente debido a la carrera, puesto que le decían “que es un animal, que es un cuadrúpedo, que tiene cola y que ladra”. Si bien esto es correcto, se tiene que decir que lo es sólo parcialmente ya que sólo se remite a “las atribuciones del animal” y esto corresponde a “lo que se ha aprendido desde lo instituido”. Para complementar la acepción más recurrida, habrá que preguntarnos “¿qué es el perro de acuerdo a la experiencia que nosotros hemos tenido, de nuestra convivencia, de nuestra relación que tenemos con el perro?”. En este punto, las respuestas fueron más diversas y podrían estar vinculadas con la cultura a la que cada uno pertenecemos y cómo se concibe desde ella la relación con los animales no humanos. Fue así como

una hispanohablante decía [que] es un sanador [...] ¿Por qué le estaba dando ese valor de ser un sanador? Porque la persona que compartió esto, destacaba que ella padecía de asma, de manera tal que le sugirieron a su madre que le compraran un perrito chihuahuense y en la medida en que conviviera con ese animalito, iba entonces ella a sanar del asma. Tal cual sucedió.

Luego, un tojolabal expuso que este animal “es un complemento, un compañero [cuando] se va al campo, se va la milpa, se va de cacería [...] el perro va adelante abriendo camino [...] intenta moverse al ritmo del hombre”. Así pues, la relación que existe entre la lengua y la cultura es “muy fuerte en tanto que tiene que ver con estas experiencias de sentido que cada uno vamos aprendiendo, vamos adquiriendo a partir de la relación [...] con las cosas, con los seres vivos, con los seres humanos”. Es relevante al grado de que vincula

lo anterior con la vida misma, en tanto que transcurre “ese constante suceder y en ese suceder habrá que estar alertas de lo que nos va sucediendo porque al estar alertas va, de alguna manera, cuestionándose esos arquetipos con los que hemos venido entendiendo nuestro existir”. De manera que, estando alertas, tanto las culturas como las lenguas pueden ser distintas a lo que son ahora, están sujetas a cambio.

Todavía más, pues lo expuesto le lleva a la *Relación lengua-conocimiento* en tanto que “una lengua es la manera en cómo nosotros aprendemos a relacionarnos con el mundo” y a afirmar o negar cosas sobre éste. En el caso de los pueblos originarios, la relación con el mundo refleja “todo ese conocimiento milenario que nosotros tenemos al ser parte o al ser hablante de X lengua”. Por ello, cabe preguntarnos “¿cómo verdaderamente meter en la educación, en los mapas curriculares estos otros conocimientos, estos otros saberes, [para] que verdaderamente provoquemos la posibilidad de pensar los mundos de la vida desde otras posibilidades?”, de manera que, lo que otras y otros entrevistados lo asumen como parte de lo que debe realizarse, Marco parte de un cuestionamiento fundamental.

Para dar respuesta, una vía puede ser reconocer las semejanzas y diferencias a manera de *Comparativa entre pueblos originarios y occidente* con la finalidad de conocer qué aportes se pueden tomar de cada fracción social. Marco contribuye señalando diferencias. La primera es que se concibe a los seres vivos no humanos y al entorno natural desde otras consideraciones, por ejemplo, nos dice, “los animales también tienen una subjetividad, pero va más allá, también la Madre Tierra, tiene su subjetividad y cuando nos relacionamos con el contexto, nos estamos intersubjetivando”, de lo cual pueden resultar aprendizajes y otras formas de la sensibilidad, sin olvidar que de “lo más potente que tiene uno para hablar es hablar de lo que tenemos subjetivado, es decir, de lo que hemos vivido [para] darle valor a todo eso que teje nuestra piel, nuestra memoria”. Estas afirmaciones se relacionan con la propuesta del sujeto pedagógico intercultural de Cruz y García (2021) desde la que se promueve el mutuo aprendizaje en la relación docente-alumnado y desde el vínculo humano-naturaleza. Además, las palabras de Marcos se vinculan con la famosa frase de Aristóteles en la que señala que no hay en el entendimiento

alguno que no haya pasado primero por los sentidos, lo cual es mencionado con la finalidad de comprender mejor la postura del entrevistado.

No obstante, esas consideraciones podrían verse obstaculizadas debido a las relaciones de poder colonialistas que se han establecido, lo que estaría obstaculizando valorarlas. Por lo que tendremos que ser conscientes y desprendernos de los remanentes de la colonización, por lo que Marco exige que se les mire desde lo que son “y esto hace que, de alguna manera, la relación se desacomode un poquito, pero no del todo porque el otro, el opresor, el que siempre ha mirado desde su lugar privilegiado, se atreve muy poquito a soltar el privilegio”. Para llevarlo a cabo, se puede comenzar por reconocer cuáles son los supuestos conceptuales que fundamentan esas relaciones interpersonales. Así, “la filosofía occidental pone en buena medida énfasis en pensar y en ser desde el *yo*, entonces, por ejemplo, los pueblos originarios, los pueblos mayas ponen énfasis en pensar desde el *nosotros*, pensarse desde el *otro*”, con lo que se muestra la visión comunitaria y otro tipo de sensibilidad pues “los sueños, los anhelos hay que colocarlos en el corazón y si lo colocamos en el corazón, seguro lo logramos [...] Porque es en el corazón donde germina la vida y no aquí [señalando su sien] en la razón”. Se hace énfasis en el aspecto sensible debido al vínculo que puede tener con la afectividad pues, como se ha dicho, la interculturalidad necesita de una transformación socioepistémica y afectiva, por lo cual, esto que expone Marcos puede ser punto de arranque.

No obstante, “¿sabes qué es lo más cabrón?”, que no se da inicio con los cambios que se necesitan a partir de las diferencias culturales puesto que se ve como un triunfo el hecho de parecernos cada vez más, es decir, la homogeneización cultural. Ante ello, puede decirse que poco nos habríamos distanciado del indigenismo latinoamericano y, particularmente en México, pues se ha buscado la configuración del y de lo mexicano sólo a partir del mestizaje. Es por ello que, el sentido y carga semántica de algunos términos han mutado para adecuarse a las exigencias occidentales, por ejemplo, da cuenta de lo que se entendía por éxito en los 70’, pues se relacionaba con “la persona que sabía pedir mujer, que sabía rezar, que sabía comunicarse con la naturaleza [...] pero hoy, la noción de éxito empieza a estar determinada por el factor material y eso es hegemónico, neoliberal”.

En ese sentido, partir de las diferencias podría ser el inicio para intentar encontrar los *Fundamentos de la diversidad cultural*, uno de los cuales podría ser que “México es una nación pluricultural porque eso está dicho desde 1992 y luego en el 2001 en los cambios en la constitución [...] Lo cierto es que está sólo en forma enunciativa y en la práctica no”, lo que refleja la exclusión social para ellas y ellos y pone en evidencia las carencias que aún se tienen para comprender el hecho de la pluriculturalidad y articular proyectos consecuentes con esto.

A pesar de que es un hecho esta diversidad, nos encontramos *Manifestaciones de la injusticia cognitiva*. Es Marco quien señala que los idiomas originarios han sido *integrados* y esto es relevante en tanto que no hace uso del concepto inclusión, ya que, como se expuso en el marco de referencia, es posible distinguirlos a partir de la contribución del Ministerio de Educación de la República de Chile (2013). Así, integración “es enseñar su sistema fonológico, morfológico, sintáctico” de estas lenguas, lo que no exige una transformación institucional, no obstante, la inclusión promovería la reestructuración de las escuelas a partir de las concepciones de las comunidades originarias. Por esto mismo, Marco cree que esta última no sucede ya que la mayoría de las IES dirán: “no nos metamos con sus formas de pensamiento”. De ahí se entiende por qué el discurso oficial es motivado por “un afán muy muy fuerte [de] salvar a la lengua, pero en su cuestión gramatical [...] pero no hay como esa preocupación por salvar ese contenido milenario y ahí está la gran tarea”, puesto que, incluso en las nuevas generaciones “ya no hay ese interés porque se conserven estos conocimientos”. Así, una vez más en palabras de un entrevistado, pues Marco se suma a la opinión de Andrés, Isidro y Néstor, se remite al peligro que corre el aspecto cognitivo de estos pueblos, lo que descarta la postura contraria manifestada por Bertely *et al.* (2013).

Ahora bien, en cuanto a manifestaciones más específicas, el primer tipo es la *injusticia social* que, como ya se ha dicho, en las palabras de Santos (2009; 2018) encuentra su vínculo con la cognitiva. Marco la expresa en términos de relaciones de poder en las que el ejercicio de éste, es un privilegio del Estado a partir de lo institucional para con las minorías pues “lo que pasa es que sigue habiendo todo un proceso de

discriminación, ni siquiera sutil, quizás no son tan violentos como antes” y cree que la violencia no es tan cruel debido a que “ahora hay una toma de conciencia” por parte de quienes se les ejerce la vulnerabilidad. Sin embargo, a pesar de esto, a las comunidades originarias, “¿quién nos dice que debemos hacer? No son los mismos pueblos, es el poder”, el cual ha catalogado a la sociedad y cree saber qué necesita cada fracción, por ejemplo, “dicen, es que las lenguas indígenas están en peligro [...] pues vamos a hacer estas políticas lingüísticas, pero no necesariamente es lo que se necesita”, es decir, sigue presente el paternalismo indigenista.

Todavía más, pues en el artículo segundo constitucional, fracción VIII, se menciona que si un indígena está enfrentando un proceso jurídico, el Estado se compromete a ofrecerle un intérprete, a lo que Marco crítica que esto no basta para salvaguardar derechos. Evidentemente sabemos que no es así y que, con frecuencia, en varios procesos de ese tipo las y los inculpados de manera tendenciosa son quienes no pertenecen a la cultura hegemónica debido a la injusticia social y lingüística estrechamente relacionadas con la cognitiva. Es por ello que, “fíjate qué gandaya es el pinche poder, el pinche Estado” debido a que se ha ejercido el mando desde el verticalismo y desde formas sociales injustas para reproducir el ordenamiento establecido que perpetúa el privilegio para quienes dominan. Este artículo constitucional refleja algunos puntos de desencuentro que pueden ser atendidos, pues también Alcántara y Navarrete (2014) se detienen en él para enfatizar que se reconoce a los pueblos originarios y su derecho a la libre determinación y autonomía, no obstante, únicamente ofrecer un intérprete para enfrentar un proceso jurídico no parece tratarse de un reconocimiento interesante, ni oportunidad para la libertad o la autonomía.

Eso nos abre espacio para exponer la *injusticia lingüística* empezando por traer a cuenta un proceso jurídico injusto. Marco nos narra que

una indígena mixe fue sentenciada a no sé cuántos años de prisión y acusada de un asesinato. Que había matado a su nieto y realmente ella nunca lo asesinó, sencillamente que cuando la detuvieron, se la llevaron inmediatamente y le dijeron que era culpable [...] ella no entendía español, ni una palabra y dijo que sí y en

automático la sentenciaron. Afortunadamente, [...] salió libre porque tuvo la suerte dentro de toda la tragedia [...] que una periodista que estaba haciendo un reportaje de los presos [...] ahí se encontró con el caso de esta mujer que, para entonces, ya con los ocho años que llevaba en la prisión, había aprendido a hablar español [y] entonces platicó su caso. Ella no sabía porque estaba presa [...] la periodista le dio seguimiento hasta que, al final de cuentas, logró que saliera libre. La fiscalía lo único que hizo fue ofrecerle una disculpa.

Por ello concluye que las lenguas y hablantes de pueblos precoloniales, en “el tema de aplicación de justicia, únicamente se utilizan como intérpretes-traductores, pero si no los hay pues definitivamente sigues preso [y] sigue el juicio en la lengua hegemónica”. Luego, una de las formas de visibilizar problemáticas es a partir del planteamiento de preguntas, por ejemplo, el entrevistado propone cuestionar “¿cómo es posible que esta persona haya perdido 8 años de su libertad por el hecho de que es hablante de lengua indígena [y] monolingüe?”.

Otro caso que contribuye de forma crítica a observar algunas deficiencias del marco normativo de México es la firma e incumplimiento gubernamental de los Acuerdos de San Andrés. Éstos son “un documento histórico que el gobierno federal firmó con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional donde el gobierno se comprometía a atender muchas demandas que los pueblos indígenas presentaban [...] ahí se planteaba esta idea de la inclusión”. La comitiva que representó a las comunidades precolombinas, a pesar de que los acuerdos se firmaban en el idioma dominante, fue tal su empeño y “su nivel de exigencia [que] les permitió dejar claro qué es lo que se estaba queriendo”. Luego, se buscó traducirlo con la finalidad de dar a conocer el documento a más personas de los pueblos originarios nacionales, sin embargo, intentar esa tarea le hizo ver algunas complicaciones.

En ese sentido, Marco retoma las palabras esperanza y utopía, de modo que “empezamos a querer comprender la palabra utopía desde el español y una vez que lo comprendimos, hacemos la traducción”. Esto le parece que es peligroso “porque pudiera ser que seamos los neocortesés, es decir, Hernán Cortés valiéndose de la lengua”, dicho

de otro modo, imponiendo y delimitando las fronteras del lenguaje a partir del sentido, significado y uso de las palabras que cierta cultura impone provocando la erosión de la diversidad. Lo que engrana bien con las palabras de Martínez (2022) al señalar que la colonialidad hace uso de la lengua para operar. De manera que, en el caso de los leguajes originarios, los utiliza cargándoles de sentidos hegemónicos y promoviendo a las lenguas dominantes, lo que representaría una sembrar cierta cultura y conocimientos.

Marco reconoce muy bien lo anterior y señala que el poder ejercido desde el privilegio, tal como se ha configurado históricamente “se ha dado cuenta que las mismas lenguas, hoy en día, pueden ser dispositivos de opresión lejos de que se conviertan en dispositivos de emancipación [...] CocaCola está utilizando las lenguas indígenas para promoverse, imagínate”, pues no puede estar más lejos el neoliberalismo de la comunalidad y, aun así, una parte del valor de las culturas originarias es usado para la maximización de las ganancias.

Por otro lado, una manifestación más es la *injusticia en la narrativa histórica*, pues, por ejemplo, “desde ahí te das cuenta cuál es el tipo de relación que se empieza a establecer, cómo nos empezamos a significar [...] para habitar lo simbólico [...] lo que se nos está diciendo es que [...] ustedes son conquistados” en tanto que supuestos derrotados y que, por tanto, se ubicarían en un estatus inferior a los conquistadores en tanto que vencedores y, esto, “aunque se diga que son sujetos de derechos” pues evidentemente ha afectado y se les ha destinado sistemáticamente a la vulnerabilidad. De manera que la narrativa histórica contradice algunas disposiciones normativas. En cambio, “por qué no dicen, más bien, que [los pueblos originarios] fueron violentados porque llegaron unos invasores [...] si uno empieza a pensar esta otra narrativa, en este caso, el Estado tendría que asumir otro compromiso, tendría que hacer un esfuerzo de [construir] otra relación”, lo cual podría fomentarse en la escolarización y demás ámbitos para que las y los miembros de estas comunidades puedan contribuir en los asuntos públicos y políticos. Esto se liga directamente con la categoría *Invasión europea* y al respecto nos dice Marco, “fíjate cómo los nombran, ¡los conquistadores!”, lo cual indicaría que estamos ante un

hecho consumado. La narrativa ha de cambiar pues los pueblos originarios son resistencia desde el arribo de los invasores.

Por lo expuesto hasta aquí de las manifestaciones de la justicia cognitiva en lo cultural, lingüístico y epistémico, se les obliga a estar *Participando de lo hegemónico*. En el caso de Marco, dice que “derivado de las condiciones sociopolíticas [...] sociolingüísticas que se vivían en la época donde yo nací, adquirí como lengua materna el español y el tzeltal lo fui adquiriendo como segunda lengua”, es decir, tal como proceden en la comunidad de Angélica, quizá confiando en la promesa implícita de que al dominar el castellano y manejarlo en los espacios oficiales como la escuela, entonces la discriminación se reduce.

En ese mismo sentido, “si el tojolabal [...] queda con la idea de que el perro es cuadrúpedo, es animal, tiene cola y ladra, aunque lo diga en tojolabal, al final de cuentas, la lengua es utilizada por el poder hegemónico” y, así, se ve reducido el alcance de la lengua, de la cultura y de los conocimientos según corresponda. Pero, “¿qué pasaría [o] qué emergería si nos atrevemos a pensar sin esos contenidos de los conceptos o de plano atrevernos a pensar en la posibilidad de construir otros conceptos con sus otros contenidos?”; en la integración entre las lenguas que se ha dado, nuevos conceptos surgieron y, así también, nuevos contenidos a partir de la experiencia que las y los hablantes adquieren con el vocablo. Ha sido de esa forma como se han configurado los anglicismos y, asimismo, el uso de palabras propias del náhuatl (como la de chocolate que señalaba Néstor), aunque de ello parece que no somos conscientes o, cuando menos, no nos es tan evidente, lo cual pone en evidencia la invisibilidad del asunto.

Luego, también señala Marco que es posible participar de lo hegemónico a partir de “estas lógicas de impartición de justicia [...] sancionativa, individualista”, pues “si te metes a Google, al youtube, te vas a dar cuenta del incremento tan terrible de la violencia y dicen: -Ahí están los indios, no que eran [...] bien a todo dar”. Ante tal problemática, él pregunta: “¿bajo qué lógica de pensamientos lo están haciendo? Claro que lo están haciendo bajo la lógica del deseo de poder”, ese que invita a ejercerlo desde el beneficio individual u oligárquico que, mediados por los intereses económicos, no importa a quiénes

se tenga que arrollar. Y este pensamiento neoliberal está penetrando hasta interferir las relaciones comunitarias de los pueblos precoloniales en las que no necesariamente mediaba lo monetario. Así, también su sistema económico y social se está viendo trastocado.

Entonces, la lucha se ha de librar desde abajo, “nos tenemos que empezar a mover y que nos demos cuenta que al final del camino, el hambre va a terminar acabando con los seres humanos sin importar su raza, sin importar el color, entonces, por eso es importante empezar a recuperar esos conocimientos” pues sería un error “pensar que el poder hegemónico se va a atrever a soltar el poder”. Estas palabras encuadran bien con ciertas partes del presente trabajo al señalar que, debido a la injusticia cognitiva y la carencia de interculturalidad, hemos perdido la posibilidad de aprender de las comunidades originarias y relacionarnos de mejor forma con nuestro entorno natural a causa del capitalismo y neoliberalismo que privilegian la propiedad privada (motivo individualista para competir) y la maximización tanto de la producción como de las ganancias (sin importar explotar lo que se tiene de forma natural). Ya se decía que las zonas mejor conservadas ecológicamente son aquellas en las que habitan pueblos originarios (Alarcón-Cháires, 2018), por lo que al respecto tienen mucho que aportar; no sólo eso, sino que su comprensión socioeconómica sobre las deficientes condiciones alimentarias que han traído grandes empresas a partir de productos nocivos, es parte de la visión de algunas comunidades precoloniales de México (Samaniego, 2019), lo que abre una interesante brecha para aprenderles.

Como se ha podido constatar, también Marco tiene reconocimiento de la problemática. Su contribución a la categoría *Reconociendo la injusticia cognitiva a partir de otros conceptos* es la siguiente: “el desprecio es estructuralmente instituido” y “lo que más se desprecia es lo diferente [...] lo que no se acomoda a los parámetros”, configurándose así, un sistema insensible y excluyente. Por ello, “cuando se atreva uno a romper ese parámetro estructural de la *lógica del desprecio*, [...] vamos a empezar a cobrarle sentido a esa mirada inclusiva de darle lugar a lo otro [que] implica dejarlo venir con sus saberes”. Esto indica la relación entre la transformación socioepistémica con la de

tesis tesis tesis tesis tesis

tipo afectiva que en esta investigación se promueve bajo el concepto de interculturalidad, lo que no podrá lograrse sin cuestionarnos “qué queremos lograr con esto de [visibilizar] la injusticia cognitiva para no quedarnos en que, bueno hay injusticia”, por lo que tenemos que preguntarnos con relativa frecuencia “¿hacia dónde vamos?”. Y en principio, se propone una revisión profunda sobre lo intercultural de acuerdo a la aplicación actual principalmente en el terreno de la educación, observar si esto se trata de interculturalidad y cómo llevar a cabo un proyecto intercultural.

Es así como Marco nos brinda su contribución a los *Aportes respecto a la interculturalidad*, remitiendo a la horizontalidad, complementariedad y alteridad como términos cercanos. Él se pregunta “¿cómo aprovechamos un curso de enseñanza de lenguas indígenas como un dispositivo que nos permita divulgar esos conocimientos de los pueblos indígenas?”, quizá la respuesta intuitiva sería que tendría que hacerse a partir de las lenguas originarias mismas, sin embargo, “lo verdaderamente importante es que haya una apertura del sujeto y su subjetividad en establecer una relación más de sentido horizontal, pero sobre todo, de complementariedad, de necesidad de lo otro, del otro”, es por esto que él cree que “no importa que se hable en español” puesto que la relevancia reside en “aprender a relacionarte de otro modo con el contexto, con el entorno bajo principios éticos del cuidado del otro[sabiendo] que tu relación con un ser vivo es una relación de mutuo aprendizaje”.

A partir de esas palabras se entiende que promueva “la re-existencia” como un “existir de otro modo, pero para poder existir de otro modo, entonces mostremos al mundo lo que nos hace ser diferentes”, lo que implica el compromiso político por la diversidad cultural y contra la homogeneización/hegemonía, pero, “¿por qué la re-existencia?”, porque es una opción para “darnos otra oportunidad de existir, pero existir de otro modo, es decir, donde ya no sigamos siendo oprimidos, pero que también el otro se dé cuenta que ya no necesita, que ya no podría seguir siendo un opresor”. Esto se traduce en la erradicación del racismo, clasismo y otras formas de discriminación social que se perpetuarán mientras se favorezca el colonialismo y capitalismo. Si bien, esto lo propone Marco para los pueblos originarios, la interculturalidad no podrá ser sin que otros grupos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

también lo hagan. Con lo que se puede lograr, incluso, replantear el espacio público, aspecto íntimamente relacionado con la horizontalidad en la producción del conocimiento según Corona (2020).

En ese sentido, su *Opinión sobre las UI* gira en torno a “el error que se cometió y que sigue vigente, [que] es pensar que las universidades interculturales eran para los indígenas”. Esto contribuye para dar solidez a lo que Tipa (2018) señala sólo como probabilidad y coincide con lo expresado por Hilda. De ese error, emergen algunos otros, por ejemplo, “los docentes de cuna indígena que laboran en la universidad intercultural, entonces están creyendo que el rector de la misma tiene que ser forzosamente un indio”. Esto último le parece que exhibe una creencia que podría estar arraigada, a saber, que “el mestizo es enemigo”, desde la que no podría constituirse la interculturalidad, puesto que ésta necesita “reconocer la posibilidad de construcción de comunidades de aprendizaje, donde reconocemos al *otro* en tanto un legítimo otro” más allá de su procedencia geográfica, cultural o rasgos físicos. De manera que, para que las personas de las comunidades precoloniales sean una o un otro legítimo, necesitamos conocerles y reconocer sus aportes epistémicos. Así, “estos saberes de los pueblos originarios de México y de América Latina, necesitan ser transversales en el sistema educativo mexicano”, lo que podría traer cambios importantes a problemas urgentes como el deterioro ambiental o la incorrecta dieta de las y los mexicanos.

En esa tesitura y con la finalidad de encontrar medios para realizar su concepción antes esbozada, se exponen ahora algunas *Propuestas para la mejora de la sociedad y de la educación superior*. Por ejemplo, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas originarias, se puede partir de que ellas y ellos en su comunidad y grupos de reflexión, ya no fundan su actividad en el discurso de “salvemos las lenguas; nuestra narrativa es: enseñemos a que existen otras posibilidades de relacionarnos con el mundo [...] lo que tenemos que hacer [es] atreverse a pensar desde nuestras alteridades”, para lo cual es necesario “encontrar otras categorías, primero que nos articulen con la matriz histórica del movimiento de reivindicación, pero que nos coloquen en el presente con toda esta complejidad que estamos viviendo como habitantes en el mundo”, lo que podría

propiciar la construcción de “una matriz epistémica para la enseñanza de lenguas”, lo que implica “tener conciencia de nuestra condición sociohistórica que hemos enfrentado como pueblos originarios”, es decir, “tenemos que pensar bajo la idea de la que como pueblos originarios hemos sido víctimas, [desde] la exclusión y ese debe ser un fundamento”, luego, “ese [mismo] fundamento es lo que nos va a dar una actuación éticopolítica y no [sólo] sujetarnos al ejercicio estrictamente lingüístico y creo que para construir eso, hay que atreverse a despertar”, atreverse a generar una conciencia social e histórica, lo que no sólo corresponde hacer a las personas que son miembros de las comunidades precolombinas, sino también a la población mayoritaria.

Así pues, se ha de hacer “el esfuerzo de que cualquiera que esté interesado en un aprendizaje de una lengua, cuidemos que corporalice la lengua y, ¿cómo lo va a corporalizar? Desde la noción del sentido y creo que ahí estamos aperturando posibilidades de reencuentro”, lo que implicaría abandonar el individualismo que tan arraigado podemos tener. Es por ello que Marco propone “luchar contra esa lógica individualista que nos está abatiendo hoy en día, eso me parece que es fundamental y que, por supuesto, exigiría verdaderamente hacer investigaciones que nos permitan sistematizar estos conocimientos [de los pueblos originarios]”. Tal es el grado de abatimiento causado por la explotación de la naturaleza, el consumismo y la maximización de la producción y de las ganancias que, “en tanto sigamos pensando el mundo en una sola lógica [...] impuesta por el pensamiento hegemónico, vamos a tener muy pocas posibilidades de sobrevivencia como humanidad”. De ese modo, se genera la necesidad de virar la trayectoria de la historia en una dirección más colaborativa, dialógica, justa y comunitaria, entendiendo que “la sabiduría del *otro* en beneficio del *yo* [es] lo que va a potenciar el *nosotros* [...] Esa es la apuesta, ese es el sueño ahora, la utopía”. Y en tanto que ideal, se plantea como un objetivo a alcanzar que no será posible sin reconocer las problemáticas que hoy nos aquejan.

Por otro lado, en cuanto a lo que ya se ha logrado y que puede señalarse como parte de los *Cambios benéficos*, Marcos menciona uno con relación al CELALI (Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas), grupo de reflexión, investigación y

crítica al que pertenece y es que ahora que cumplieron 25 años en funciones, se dieron cuenta de que ha sido interesante enseñar la lengua “desde su aspecto gramatical, de los aspectos sintácticos, de su propia morfología”, no obstante, se trata de “una enseñanza mucho muy limitada porque entonces no estaríamos compartiendo al mundo esos saberes que están contenidos en la lengua”, lo cual se relaciona directamente con el favorecimiento de la justicia cognitiva a partir del replanteamiento en la enseñanza de las lenguas originarias, posibilidad ésta para originar otras reestructuraciones educativas, pedagógicas e institucionales.

4.1.9. Franco

Franco trabajó en una IES, la cual tiene presencia a lo largo y ancho del país por medio de diferentes unidades y pertenece a la comunidad wixárika. Él nos habla específicamente de la *Relación cultura-conocimiento* pues señala que “para aprender hay que hacer, sentir, vivir” y, de ese modo, el conocimiento es parte de lo que se logra poseer por medio del aprendizaje, que no puede darse sin un entorno lingüístico y cultural que dé sentido al esquema epistémico. De ese modo, afirma Franco, “todo tiene una correlación con los conocimientos que coexisten en la mente, en la memoria, [pues] vinieron desde nuestros ancestros hasta la actualidad”, por lo que denota el peso sociohistórico de los saberes.

A partir de lo anterior, comienzan a tomar forma algunas diferencias en la *Comparativa entre pueblos originarios y occidente*, por ejemplo, en el terreno educativo puesto que mientras en la escolarización occidental generalmente se dispone al alumnado a aprender en su asiento, Marco habla de una educación dinámica y con relación a los antecesores. Profundizando sobre ello, dice que mientras en la cultura de occidente se adaptan condiciones para que el aprendizaje se dé en las instituciones, en los pueblos originarios “a las y los ancianos se les considera depositarios de la sabiduría” y esos saberes y conocimientos se proponen en un marco “de aprendizaje colectivo, global, [que] se transmite de generación en generación por medio de la oralidad”. En ese sentido, él distingue entre aspectos epistémicos tangibles e intangibles. Sobre estos últimos, señala que “tienen que cambiar ciertos conceptos en la mente de la persona para tratar de

entender[los]” y, quizá, esto sea un elemento constitutivo de la transformación epistemológica. Ese cambio de conceptos que propone, implica comprender que “hay cosas que no se pueden comprobar” pues mientras no sea así, socializar las propuestas epistémicas de las comunidades precolombinas será más complejo. Por ejemplo, la necesidad humana de un planeta sano no es tangible debido a la amplitud de la idea. Lo que se puede corroborar es que las y los seres humanos necesitamos determinados alimentos, necesitamos oxígeno y agua en condiciones específicas o necesitamos de un colectivo para la sobrevivencia, pero comprobar que cada humana y humano se beneficiaría a partir de innumerables circunstancias que determinen la sanidad del planeta, no es posible o, al menos, no aún.

Otra diferencia se da en las relaciones interpersonales, pues “hay algunos lugares, por ejemplo, en Campeche, en Chiapas, conviven diferentes culturas [originarias y] aprenden entre ellos”. No obstante, existen más regiones en las que “hay indígenas y hay mestizos [y] el mestizo no se ocupa en aprender lo que hace la gente indígena”, lo que evidencia la hegemonía de determinada cultura, la cual, generalmente no se pondría en tela de juicio por quienes son parte de ella debido a que se relaciona con el progreso y la civilización, por lo que, aquellas personas que no han cambiado de bando hacia la *modernidad*, tendrían que hacerlo abandonando su presente y su memoria colectiva. De ese modo, una actitud acrítica ante lo hegemónico contribuye a la homogeneización.

Así también se cuenta con *Manifestaciones de la injusticia cognitiva* que aportan en ese mismo sentido. En primer lugar, en cuanto a la forma en que están constituidas las escuelas de cualquier nivel, se trata de “un sistema regulado y espacio ajeno al estudiante, por ello hay un sesgo que no se inmiscuye con la cultura”, de manera que fragmentan el vínculo entre las nuevas generaciones y su contexto, sustituyendo éste con un entorno artificial y, aunque las dinámicas sociales en la escolarización sean resultado del ambiente social en que se encuentre, las instituciones educativas podrían obstaculizar en las infancias, adolescencias y juventudes la comprensión de la realidad circundante. Esto exige precisar entiende el concepto de cultura. Franco lo expone como “el espacio y tiempo de vivir y hacer, pero también esos usos y costumbres, la normatividad, la lengua

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y el aspecto religioso-espiritual”. Asimismo, en el caso de los subsistemas que supuestamente llevan a cabo el bilingüismo e incluso que tienen el apelativo de interculturales, “siendo maestros bilingües, muchas veces [...] terminan dando clases en español [...] no se utiliza la lengua materna del niño”, menos aún se les podría atribuir la intención de incluir los conocimientos de las comunidades precoloniales.

Por otra parte, en cuanto a manifestaciones más específicas, en primer lugar se tiene a la *injusticia cultural*. Franco parte de poner en duda que exista una cultura nacional, puesto que, desde la variedad cultural, “cada región aporta y ha aportado y el gobierno tiene que decir que hay una cultura para justificarse” o, incluso, para mantener centralizada la política pública, lo cual parte de una perspectiva más o menos homogénea del país. Por ejemplo, como no se parte de la diversidad, entonces al alumnado “muchas veces no se les permite participar en las ceremonias religiosas donde hacemos rituales dentro de la comunidad y esa es una manera de negarle los conocimientos que debe de adquirir una niña, un niño”, pero no sólo se da en esta etapa y en el terreno educativo, sino también en la adultez y en lo laboral ya que “ahora yo de adulto lo vivo también”. En principio, el problema puede deberse a la ubicación en que se ha destinado que vivan las comunidades originarias a partir de prácticas coloniales de despojo, por lo que “es complicado estar en la ciudad y estar allá [en el pueblo]”. En suma, concluye el entrevistado, “no se toman en cuenta las culturas originarias, se termina haciendo lo que te piden” desde la cultura hegemónica durante los diferentes niveles educativos y en los diferentes subsistemas.

Por otro lado, tenemos ahora la *injusticia lingüística* desde la que se segrega por razón de lenguas. Frente a esa escisión, se ha considerado como avance aquel interés por estudiar las lenguas originarias, sin embargo, Franco pone en duda que esto sea un logro, ya que podría tratarse de mera superficialidad pues podría estarse reflejando el desinterés por las culturas como marco referencial de esos lenguajes y, por lo tanto, dejando de lado toda propuesta epistémica que se puede hacer desde las comunidades originarias. Todavía más; nos dice que hoy en día las lenguas son usadas por la mercadotecnia para hacer publicidad. Esto también fue denunciado por Marco a partir del ejemplo de la CocaCola y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

es que al capitalismo poco o nada le interesa alcanzar mejores condiciones de vida para la población en general, en todo caso, se vale de cualquier mecanismo para la maximización de las ganancias de muy pocos.

Como podemos ver, Franco también reconoce la problemática. En su caso, su contribución a *Reconociendo la injusticia cognitiva a partir de otros conceptos*, percibe que cuando se ignora a otras y otros por el hecho de ser parte de alguna comunidad originaria, surge la pregunta “¿qué pasa con los jóvenes [y] con los niños de ciudad?”, pues son ellas y ellos los que podrían crecer “sin haber visto algún niño indígena, aunque otros sí, pero los ignoran. Si alguien ignora a alguien, [...] difícilmente va a tener un intercambio de conocimiento, por tanto, no hay interculturalidad”, de manera que, la inferiorización social que se les ejerce a partir de una insensible inhumanidad y la relación que esto tiene con la desvalorización de sus conocimientos, se contrapondrían a cualquier proyecto intercultural. Esto hace evidente el vínculo de la problemática cognitiva a partir de asuntos sociales que es manifestada por Santos (2009; 2018).

Luego, una forma de revertir las manifestaciones de la injusticia cognitiva es hablar *Sobre la importancia del diálogo* como una pieza fundamental para la interculturalidad. Así lo hace Franco señalando que la lengua es el medio para aprender y comunicar, pero, simultáneamente, es siempre colectiva, lo que ya ha sido mencionado de diferentes formas por otras y otros entrevistados. Esto se traduce en que para aprenderla necesitamos de otras y otros y no es de forma diferente al momento de tener la intención para ampliarla y corregirla, pero también en la búsqueda de consensos.

De modo que, Franco contribuye a los *Aportes respecto a la interculturalidad*, delimitando este último concepto en términos de convivencia, interconocimiento y “respeto mutuo”. Éste no sólo implica a quienes son parte de la población mestiza para con las y los miembros de las distintas comunidades originarias y viceversa, sino también entre mestizas/mestizos y entre personas étnicas. De manera que el proyecto intercultural “se hace cuando se convive mutuamente entre personas indígenas con no indígenas, pero a la par también, entre los no indígenas con otras formas”, no obstante, “mientras no se

compartan esos conocimientos ancestrales con uno nuevo, no es intercultural porque no hay intercambio, no hay respeto”.

Como parte de las *Propuestas para la mejora de la sociedad y de la educación superior* que el entrevistado ofrece para mejorar nuestras condiciones de vida y para compartir los espacios públicos, otorga un rol importante a las y los docentes bilingües que, en principio, deben cubrir dos aspectos: “1) es que hable la lengua y tenga preparación en términos académicos occidentales, 2) todo lo que se practica en su grupo étnico, debe estar viviéndolo y haciéndolo, viniendo y yendo para para que no se descontextualice”. De manera que serían los primeros transmisores y promotores de su cultura, lengua y conocimientos desde una *praxis* consciente.

Por otro lado, en cuanto a la investigación menciona que “deben de existir investigadores en instituciones formadoras, investigadores que se ocupen de ese espacio trabajando con la misma gente para intentar rescatar los conocimientos ancestrales y, aunado a ellos, lo aprendan también los jóvenes”. Esta propuesta deja un poco la incertidumbre desde dónde se ha de impulsar esta acción, aunque bien puede pensarse que podría ser una iniciativa que se favorezca desde el Estado. Además, en cuanto a ese rescate epistémico, “debe hacerse estando en el lugar, el tiempo y espacio”, puesto que, sin el correspondiente marco cultural, tal propósito no sería posible.

Una propuesta más gira en torno al aspecto curricular y cree que la interculturalidad “se construye desde la infancia para que cuando [se] llegue a la edad adulta, independiente que sea formado en términos académicos [o no], se pueda entender como intercultural” y, como sería de esperarse, “ahí también tienen mucho que ver los papás”. Esto implica que la transformación socioepistémica y afectiva se ha de llevar a cabo en lo social, siendo uno de sus ámbitos el educativo y, así, sea posible que “entre dentro de la gama de materias y conocimientos de una institución superior”. Además, si es tan necesaria esa formación desde los primeros años de vida y desde los primeros niveles del sistema de educación, ¿sería necesaria la educación universitaria intercultural?

Lo anterior hace posible exponer enseguida su *Opinión sobre las UI*. Él señala que en estas escuelas “no están metidos muchos maestros con origen de algún grupo étnico”, además, “los que dirigen las instituciones, la mayoría son mestizos y entonces, ¿cuál es la visión que tienen ellos?, ¿cuál es la formación que tienen?, ¿qué tanto entienden cuestiones culturales?”. En cuanto a cómo habrían llegado ahí estos últimos en funciones rectoras, ahonda muy poco y lo hace desde una visión crítica, “pero de lo que sí puedo estar casi seguro, es que no tienen ese conocimiento, esa sensibilidad de tratar, de entender, de tomar en cuenta los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios”. Estas palabras incentivan a la mayor participación para quienes son parte de las comunidades precolombinas y tiene sentido en tanto que, si sólo el 1% a 3% de la matrícula total en las universidades corresponde a personas de estas comunidades (Chávez, 2008; Alcántara y Navarrete, 2014; Peniche y Ramón, 2018; Sanchez y Watson, 2019), de manera que, con ello, fueran colocándose en puestos para toma de decisiones, no obstante, ¿qué porcentaje egresa de ellas?, planteó Sofía. Seguramente no es el 100% de aquel minúsculo por ciento. Luego, ¿cuántas y cuántos de las y los que egresan son docentes en alguna universidad para que pudieran dar a conocer los conocimientos de su comunidad?

A manera de acotación, en cuanto al código in vivo clasificado como *Apreciaciones sobre el gobierno actual*, Franco mencionó de manera esperanzadora que nos encontramos en tiempos de transformación.

Conclusiones

En cuanto al fenómeno de la injusticia cognitiva, ahora sabemos que es reconocido por las y los entrevistados pues remiten a éste o a fragmentos de éste por medio de otros conceptos que se ajustan de mejor forma a sus contextos (por ejemplo, anulación de saberes, imposición en la comunicación, extractivismo epistémico, desequilibrio cognitivo, apropiación cultural y lógica del desprecio). Esto puede representar mejor las denuncias que se están haciendo desde estos pueblos y atender particularidades de cada región sobre el problema. En ese sentido, se ha visto que tanto la literatura académica como las narrativas recogidas coinciden en que la base que fundamenta a la desvalorización de saberes está en el colonialismo y el capitalismo, pues estos sistemas se relacionan directamente con estereotipos, prejuicios y desigualdad. En cuanto al patriarcado que también menciona la teoría, no ha sido posible visibilizarlo, quizá en parte a causa de que se tuvo mayor participantes hombres y porque no se dio un enfoque de perspectiva de género a este trabajo. Al respecto, esto puede considerarse una brecha que puede atenderse a partir de una investigación posterior.

Asimismo, teóricamente fue importante conocer las condiciones de vida en que se encuentran los pueblos originarios con relación a la población mayoritaria, ya sea en el presente o en el pasado para reconocer la desigualdad que se reproduce desde la colonización. Esto fue posible a partir de la revisión de literatura académica y, en ese mismo sentido, las y los entrevistados mencionaron con sorprendente frecuencia algunos *Elementos de comparación entre pueblos originarios y occidente* que dada su importancia se volvió una categoría toral para la estructuración de los hallazgos y discusión a partir del análisis e interpretación. Esto puede deberse a la necesaria comprensión sociohistórica de la que ha de partir la crítica a las circunstancias de injusticia que hasta el día de hoy se vive. De modo que es un punto de unión más entre lo teórico y lo empírico de este trabajo.

En ese sentido, además de la comparativa recién mencionada, la relación tripartita entre cultura, lengua y conocimientos ha sido una categoría que ha permitido explorar de manera más completa la injusticia cognitiva. Es por ello que, comprender este entramado

es axial debido a que posibilita encontrar los hilos conductores hacia una visión y explicación más completa e integral sobre las diferentes expresiones de la discriminación social. Además, esa triple relación puede ser parte de una perspectiva profunda para comprender más a fondo el axioma biocultural que se presentó en el apartado de referencias con el que establece un fuerte vínculo entre el entorno natural y la pluralidad de culturas, es decir, a mayor biodiversidad, mayor diversidad cultural y lingüística. Es decir, implica precisar la conclusión a la que llega Toledo (2018), pues el axioma puede entenderse también desde nociones epistémicas llegando a afirmar que a mayor biodiversidad también le corresponde una mayor variedad de saberes y conocimientos, de manera que, en la medida que se logre conservar la diversidad epistémica, lingüística y cultural, se estará conservando la biodiversidad y visceversa.

Continuando con esta relación triple, fue relativamente constante entre las y los participantes que las lenguas originarias son un poco más aceptadas y tenidas en cuenta como objeto de estudio en comparación con sus conocimientos y saberes, pero se encuentran desvinculados sus idiomas del marco cultural que les da sentido. Por lo que la relación tripartita señala que es posible alcanzar mejores comprensiones sobre la problemática, en tanto más completas, si se las considera a las tres, sin embargo, a esta vinculación puede restársele importancia y fragmentarla tal como sucede, razón por la que serían mayormente atendidas las lenguas dejando de lado lo cultural y epistémico.

De ese vínculo entre cultura, lengua y conocimientos se fundan las *Manifestaciones de la injusticia cognitiva* que podrían ser tomadas como indicadores en estudios más específicos posteriormente. Éstas se reconocen entre las y los entrevistados no sólo en la educación superior, sino que en su historia de vida narran haberlas sufrido durante cada etapa escolar y en diversos espacios públicos. Esto ha hecho que se extienda el objeto de estudio de la presente investigación, lo que tiene la desventaja de difuminar la especificidad que pudo haberse logrado si sólo hubiesen hablado de su experiencia en las IES, pero, por otro lado, ha sido esto benéfico debido a que se logró una mayor visibilización del fenómeno de injusticia cognitiva trascendiendo el objetivo general. Con ello, ha sido posible mirar mejor entre los pliegues sociohistóricos y político-educativos

de la problemática. Además, la injusticia testimonial estrechamente relacionada con la injusticia epistémica, atraviesa cada una de las manifestaciones aquí expuestas dado que éstas parten de prejuicios y estereotipos heredados de la colonización y por los que se brinda poca o nula credibilidad a los saberes y conocimientos de los pueblos originarios. Asimismo, hemos visto que la injusticia cognitiva no se ejerce de la misma forma y en el mismo grado a cada persona de algún pueblo originario, de modo que Angélica podría ser la prueba de que el fenómeno puede darse en diferente medida con cada una de ellas y, en ese sentido, podemos notar que la injusticia cognitiva también se nutre de la injusticia hermenéutica tal como se señalaba, puesto que no hay perpetradoras o perpetradores claramente identificables ni una temporalidad precisa.

Si bien, en principio se planteó explorar la injusticia cognitiva en la educación superior debido a que en ambos aspectos es relevante el conocimiento, en la primera como desvalorización de ciertas propuestas epistémicas alternas y en la segunda como espacio predilecto para el desarrollo, generación, regeneración y crítica de éste, la problemática fue ubicada por las y los participantes en cualquier nivel de educación. Por lo tanto, si se busca mejorar las condiciones evitando la injusticia cognitiva, entonces los cambios necesarios no sólo han de realizarse en las escuelas y, menos aún, únicamente en las universidades, sino en el terreno sociopolítico. De esa forma, se considera cumplido el primer objetivo particular en tanto que se dio a conocer el fenómeno de injusticia cognitiva a partir de análisis filosóficos y sociológicos considerando las condiciones de América Latina en conjunto con la narrativa de actoras y actores inmersos en la educación superior mexicana.

Por otro lado, reconocida la problemática por las y los participantes, pudimos ver que proceden a brindar algunas *Propuestas para la mejora de la sociedad y de la educación superior* y, una vez más, sin detenerse sólo en el nivel educativo superior. Generando así una visión más integral a la que solemos tener quienes formados por la cultura euro-occidental y desde los diferentes métodos de investigación, nos limitamos a fragmentar la realidad. Por lo que comprender y fomentar la diversidad cultural en su complejidad, implica también conjuntar diferentes áreas y trabajos interdisciplinarios.

ESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Esas mejoras quizá puedan alcanzarse, según los exponentes conceptuales, por medio de la autonomía universitaria entendida como obligación y exigencia de la calidad educativa a través de poner en práctica la inclusión de todas las personas. Por esto es imprescindible colocar en el debate la pluralidad de culturas y ofrecer aspectos que la fomenten. Si bien, esta autonomía no implica necesariamente el combate a formas de discriminación y desvalorización, entenderla como se ha propuesto podría reivindicar el papel de este valor por el que tanto se luchó. Por su parte, algunas narrativas de las y los participantes optan por denunciar la falta de autonomía regional y de los pueblos. Ambas autonomías guardan relación puesto que, si no cuentan con ella las universidades con alta presencia de personas de pueblos originarios, ¿puede hablarse de que exista la autonomía regional? Y, si las IES tuvieran una vinculación con su comunidad o trabajaran fuertemente en favor de esa vinculación con la comunidad a la que se deben, ¿habría injusticia cognitiva? Por ello cabe la posibilidad de reconsiderar la autonomía universitaria y, además, una de las funciones básicas de estas instituciones como lo es la vinculación o servicio a su comunidad.

Dentro de esas nuevas configuraciones, cabe generar nuevas condiciones para la elaboración de los currículos escolares ya que en este campo no se han dado transformaciones importantes a diferencia del acceso a la educación, tal como se dice en el marco de referencia. Este cambio podrá ser patente una vez que en los planes y programas se puedan encontrar no sólo sus lenguas, sino también la historia de las comunidades precoloniales, sus culturas y conocimientos, de modo que sus perspectivas sean tomadas en cuenta para la interpretación e intervención de la realidad y ellas y ellos sean tenidos como generadores y regeneradores tanto epistémicos como epistemológicos. Al respecto, cabe insistir que es relevante el análisis de nuestras raíces colonialistas, pues de esa manera seremos capaces de criticar lo que nos ha sido heredado y una vez que los conocimientos y saberes de los pueblos originarios puedan encontrarse dentro de la escolarización, lo que implica la presencia de sus lenguas y culturas, eso habrá significado la participación activa de las personas que son parte de ellos. El margen de comprensión en torno a sus propuestas es que la justicia no deviene naturalmente en el proceder de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

historia, ni la de tipo social ni la cognitiva, por lo que se tendrá que confrontar a los mecanismos que dan sustento a la desvalorización de saberes y sus manifestaciones.

Por otro lado, una de las propuestas, como ya se ha dicho, recae en la consolidación del proyecto educativo intercultural. En este trabajo se partía de que la escolarización podría ser el espacio ideal para la interculturalidad, sin embargo, puede haber otros dado que la escuela es sólo uno de los espacios sociales. También se debe reconocer que aún no hay consensos fuertes sobre este concepto. Por ello, será importante plantear un análisis conceptual que recoja diversas aportaciones, fomente variados encuentros y construya una visión particular que se ponga en debate y nutra diferentes discusiones dentro y fuera de la academia. En ese sentido, lo que se ha propuesto en este trabajo es entenderla como el resultado de una profunda transformación socioepistémica y afectiva que impacte en la sociedad, y con ello en las instituciones educativas, generando nuevas estructuras, roles, espacios públicos, planes y programas. Esta acepción es principalmente la conjugación entre la propuesta de interculturalidad crítica y la filosofía intercultural.

En ese sentido, tanto la inclusión como la interculturalidad comparten la intención de transformación institucional (y no puede haber nuevas instituciones sin nuevos esquemas políticos), y dado que en la teoría la inclusión educativa es un elemento importante para lograr la calidad, entonces la interculturalidad también puede estar vinculada con ésta. Así, ni la inclusión ni el proyecto intercultural podrán llevarse a cabo sin que la población mayoritaria participe. Ante esto, es importante pensar en una aplicación inversa de la interculturalidad con relación a cómo se ha ejecutado hasta el día de hoy en México, puesto que encontramos en las narrativas la denuncia de que el discurso oficial dista de la realidad, pero, además, ya se decía en el marco de referencia que tal como se han llevado a cabo la mayoría de UI, están constituidas como una opción exclusivista. Y si sólo se forma interculturalmente a pocas personas, la transformación socioepistémica y afectiva no es posible pues la interculturalidad ha de ser un asunto que atienda la población en general.

Así también, suscita debate el término de inclusión pues ¿quién incluye a quién? Pregunta que está formulada desde una visión vertical y que perdería sentido desde un

marco en el que las relaciones de poder sean horizontales una vez que la voz pública sea tomada por quienes son parte de los pueblos originarios, pero no sólo por ellas y ellos, sino por toda persona vulnerada y que la población mayoritaria esté dispuesta a escucharles. Por ello, será importante tener en cuenta la distinción entre la inclusión y la integración.

Esto nos lleva a precisar que las UI han sido constituidas desde una visión hegemónica pues vimos que este subsistema de educación superior no es tan diferente al indigenismo en tanto que, por momentos, se asumen los propósitos asimilacionistas, segregacionistas y, con esto último, de invisibilización/inexistencia de las comunidades precoloniales, lo cual es llamativo en tanto que nos invita a reflexionar sobre prácticas bien intencionadas de quienes defienden la interculturalidad y por qué resultan paradójicas. Lo que habría que cambiar es incluso el planteamiento de las políticas públicas y enmarcarlas en comprensiones interculturales, es decir, de diálogo y compromiso político para que participen aquellas personas que se les ha orillado a la inexistencia.

Esa segmentación social en la que las UI fundan su exclusividad, trae consecuencias perceptibles en las narrativas de las y los entrevistados puesto que la mayoría no está de acuerdo en que las autoridades de estas instituciones no sean provenientes de comunidades precolombinas y sólo un participante cuestiona si deben salir de ahí, ya que, si la población mexicana en general recibimos educación intercultural, sería poco probable imponer visiones y proyectos anticuados relacionados con el indigenismo y tampoco partiríamos de una actitud acrítica frente a lo hegemónico.

Por lo que se consideran cumplidos los objetivos particulares dos y tres. En cuanto al segundo, debido a que se expuso la interculturalidad y divergencia conceptual mostrando cómo la injusticia cognitiva es un obstáculo para llevarla a cabo a partir de la falta de reconocimiento de la pluralidad cultural y epistemológica, de manera que se propuso cierta visión que correspondería a la contraposición de la injusticia cognitiva. Por su parte, lo que respecta al tercero, se presentaron algunas consecuencias palpables en las

UI a partir de la desvalorización de los conocimientos de pueblos originarios encontrando inconsistencias tanto en la literatura académica como en las narrativas en torno a ellas.

En lo que se refiere a la aplicación inversa de la interculturalidad, plantea una interesante brecha para nuevos estudios, los cuales podrían basarse en la exploración por métodos inductivos en torno a las posibilidades que se tienen para generar un proyecto intercultural que se enfoque principalmente en la sociedad mayoritaria de México o, de forma particular, sobre qué viabilidad habría para la interculturalidad en estados considerados erróneamente como de baja diversidad cultural. Este podría ser el caso de Aguascalientes. La hipótesis detrás de ello es que una aplicación inversa de la interculturalidad es más necesaria en el mundo occidentalizado que entre los pueblos originarios debido a que de cualquier forma han tenido que convivir con otras culturas, adaptarse y aprender.

Es también importante señalar que, aunque este trabajo ha contado con algunas narrativas de diferentes actoras y actores provenientes de diversos pueblos originarios y que actualmente son parte de alguna institución de educación superior o centro de investigación, en México hay aproximadamente 68 comunidades precolombinas con sus lenguas y culturas específicas, por lo que podría ser interesante ampliar este acercamiento a todos los pueblos a partir de una investigación colaborativa y relativamente larga temporalmente para conocer mucho más sobre el fenómeno de la injusticia cognitiva. Esto sería sumamente enriquecedor en tanto que se pondría en práctica el acto de escuchar a un gran número de voces, cuando menos, a alguien de cada comunidad precolombina del país. Así, el número de participantes con el que se contó para esta investigación está estrechamente relacionado con la limitación más evidente de este trabajo, a saber, que hubiese sido relevante realizar la entrevista a profundidad a más personas, lo cual no pudo realizarse debido a ciertas restricciones que impuso la pandemia de COVID-19, la extensión territorial de México y los gastos que implicaría recorrerlo, la invisibilización de las personas que cumplen con los criterios que fueron tomados en cuenta para seleccionarles pues no fue simple localizarles y el tiempo con el que se contó para la realización de esta investigación.

Asimismo, sería interesante ampliar el horizonte de investigación a partir de personas de pueblos precoloniales que no sean parte de la educación superior, considerando que las y los participantes que apoyaron en este trabajo están ya academizados y este puede ser un factor que condicione de cierta forma los hallazgos expuestos. Esa ampliación también puede darse en otras direcciones para conocer las implicaciones de esta problemática sobre las y los afrodescendientes, por ejemplo.

En cuanto al anonimato y confidencialidad, puede ser vista como una brecha investigativa más que se abre para generar nuevas propuestas en torno a ello en tanto que podría estarse cayendo en injusticia cognitiva. De manera que esta práctica que es considerada ética hasta el día de hoy, podría no serlo. De manera que el trabajo colaborativo en la investigación social tome como exigencia el pleno reconocimiento para cada persona que participe y no haya oportunidad para el extractivismo epistémico.

Finalmente, para concretar la erradicación de la injusticia cognitiva y el fomento de la interculturalidad, habrá que abogar por una comprensión multinacional o plurinacional de México basada en su multiculturalidad y multilingüismo, esto como marco para la pluralidad política que permita la autonomía de los pueblos originarios, con quienes podremos aletargar los efectos del deterioro ambiental y las preocupantes estadísticas de enfermedades a causa de una incorrecta alimentación. Lo que implicaría luchar contra el clasismo y racismo en favor de una democracia social desde la que se promueva la amplia participación política de las y los vulnerados y donde la única postura no aceptable sería el fascismo debido a su beligerante intolerancia contra la diversidad y su fundamentalismo ideológico.

Referencias

- Abreu, E. (2019). *Canek*. Fondo de Cultura Económica.
- 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).
- Alarcón-Cháires, P. (2018). Bioculturalidad y conservación de la naturaleza. En V. Toledo y P. Alarcón-Cháires (ed.), *Tópicos bioculturales: reflexiones sobre el concepto de bioculturalidad y la defensa del patrimonio biocultural de México* (pp. 89-98). UNAM.
- 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.
- Anaya, J. (2020). *Pueblos originarios. Apaches, dakotas, mayas, mazahuas, rarámuris....* Ediciones Proceso.
- Araque, W. (2017). Vinculación con la colectividad: un espacio para poner en acción a la Responsabilidad social universitaria. En O. Bastidas (coord.), *Educación superior y sociedad. Cadena de valor universitaria como eje de responsabilidad social* (pp. 19-41). IESALC; UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/app/ver.php?id=15>
- Arreola, J. (2017). *La palabra educación* (3ª ed.). Universidad Autónoma de Aguascalientes-Laberinto.
- Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 67-76.
- Bernal, R. (2015). *El fin de la esperanza* (2ª ed.). Asociación Nacional del Libro, A.C.

- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. (2013). *Multiculturalismo y educación 2002 – 2011*. ANUIES; COMIE.
- Bolom, M. (2019). Maíz y ch'ulel. En R. Trejo (coord.), *Filosofía de los pueblos originarios* (pp. 43-50). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Camacho, S. (2016). *La luz y el caracol. Estudio, lucha y placer en la universidad*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- _____ (28 de agosto de 2022). Presencia indígena en la ciudad de Aguascalientes, hoy. Entrevista a Jéssica Janeth Urzúa Moreno. *Hidrocálido*.
- Campos-Martínez, J. (2020). No basta con incluir. Elementos para una pedagogía de la justicia social en Chile. En C. Rodríguez, F. Saforcada y J. Campos-Martínez (coord.), *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local* (pp.149-70). Ediciones Morata.
- Castellanos, R. (2007). *Balún Canán* (5ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad de Colombia. *Nómadas*, 44, 147-165.
- Castillo, N. (2022, 17 de febrero). *Educación para todos. Universidades interculturales para la población indígena*. Ciencia UNAM. Consultado el 10 de junio de 2023. <https://ciencia.unam.mx/leer/1228/educacion-para-todos-universidades-interculturales-para-la-poblacion-indigena#:~:text=Hay%2011%20universidades%20interculturales%20oficiales,la%20Secretar%C3%ADa%20de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%ABlica>.
- Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior. ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de Educación Superior*, 4(148), 31-55.
- Christiansen, M. (2017a). Epistemología depredadora y paz violenta. Consideraciones filosóficas sobre la construcción de una justicia cognitiva. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 6(3), 281-306.

_____ (2017b). Justicia cognitiva. La responsabilidad epistémica de la universidad ante los dilemas sociales contemporáneos. En A. Ramírez (coord.), *Universidad y bio/ética* (pp.59-72). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Universidad Autónoma de Querétaro; Universidad de Guadalajara; Universidad de Guanajuato; Miguel Ángel Porrúa.

Corona, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld University Press.

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

Cruz, C. y García, E. (2021). Hacia la construcción del sujeto pedagógico de la interculturalidad. Sentipensares desde el territorio de Abya Yala. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 6(3), 61-72.

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

Diccionario de la Lengua Española (s.f.). *Real Academia Española*. Consultado el 20 de diciembre de 2021. <https://dle.rae.es/implicaci%C3%B3n>

Diccionario Etimológico Castellano en Línea (DECCEL) (2023, 16 de enero). *Radicación de la palabra implicación*. <http://etimologias.dechile.net/?implicacio.n>

Didriksson, A. (2015). El futuro anterior. La universidad como sistema de producción de conocimientos, aprendizajes e innovación social. En A. Acosta *et al.* (comps.), *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp.381-412). CLACSO.

- Dietz, G. (2019). Diversidades y desigualdades en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 3(4), 16-18.
- Domańska, E. (2018). La justicia epistémica y la descolonización del poscolonialismo (caso de Europa Central y del Este). En Stanislaw, J. y González, C. (eds.), *España – India – Rusia. Centros, fronteras y periferias de las civilizaciones* (pp. 449-459). Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.
- Ducoing, P. (2020). *Sistemas educativos latinoamericanos*. UNAM.
- Esquivel, S. (2011). Sobre el conocimiento y la creación desde América Latina. En R. Martínez (coord.), *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa* (pp.149-172). Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa; Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Fábregas, A. (2021). *Historia mínima del indigenismo en América Latina*. El Colegio de México.
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreira, M., Dinarte, L., Urzúa, S. y Bassi, M. (2021). *La vía rápida hacia nuevas competencias: Programas cortos de educación superior en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- 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>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2^a.ed.). Siglo XXI.
- Fricker, M. (2003). Epistemic justice and a role for virtue in the politics of knowing. *Metaphilosophy*, 34(1-2), 154–173. doi:10.1111/1467-9973.00266
- Gensollen, M. (2015). *Virtudes argumentativas. Conversar en un mundo plural*. Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura.

- Gensollen, M. y Jiménez-Rolland, M. (2022). *Ciencia ciudadana: pluralidad científica y pensamiento crítico*. *CIENCIA ergo-sum*, 29(2).
<http://doi.org/10.30878/ces.v29n2a6>
- Gibert, J. (2017). La redefinición de las identidades de los científicos sociales latinoamericanos: ¿hacia un nuevo colonialismo intelectual? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 35-55.
- González, V. (2017). *Trompo a la uña. Breve historia de Aguascalientes*. Editorial Eximia.
- 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*.
- Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas* (4ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Landín, R. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Revista Educación*, 54(28), 227-242.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2005). Criterios regulativos de la metodología constructivista. En *Bases metodológicas de la investigación educativa* (pp. 215-220). Ediciones Experiencia.
- Lázaro, F. (2021). Desde la curiosidad epistemológica a la transformación social. En N. Arata (coord.), *100 voces y una carta para Paulo Freire* (pp. 259-262). CLACSO.
- 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.
- Mandujano, M. (2017). Justicia epistémica y epistemologías del Sur. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, 10, 148-164.

- Martínez, F. (2018). Políticas y reformas educativas. En S. Camacho (coord.), *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio* (pp. 37-47). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- 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.
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72.
- Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, 50, 1-16.
- Ministerio de Educación República de Chile (2013). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva*.
- Muñoz, H. (2010). La autonomía universitaria. Una perspectiva política. *Perfiles educativos*, 32, 95-107.
- Nakajima, B. (2017). El concepto de cultura en los fundadores de la filosofía latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116), 73-95.
- 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 para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992_spa

- _____ (2012). Informes para los responsables de la toma de decisiones. *Educación para el Desarrollo Sostenible*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756>
- Ornelas, C. (2012). Interculturalidad y política en México. Reseña de "Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos" de Velasco Cruz, Saúl y Jablonska Zaborowoska, Aleksandra (coordinadores). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52),307-312.
- Peniche, R. y Ramón, C. (2018). Desempeño académico y experiencias de estudiantes universitarios mayas en Yucatán, México. *Alteridad Revista de Educación*, 13(1), 120-131.
- Pérez, E. (2018). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá. Revista de Antropología*, 33, 141-164.
- Pérez, R. (2019). Svu'el, sjam smelol xchi'uk o'ntonil, poder, sabiduría y esencia. En R. Trejo (coord.), *Filosofía de los pueblos originarios* (pp. 51-56). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Radi, B. (2022). Injusticia hermenéutica: un ejercicio de precisión conceptual. *Estudios de filosofía*, 66, 97-110. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.347837>
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y cultura. Dimensiones de la desigualdad*, 22, 7-25.
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbregues *et al*, *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 81-133). Editorial UOC.
- Rodríguez, I., Sletto, B., Leal, A., Bilbao, B. y Sánchez-Rose, I. (2016). A propósito del fuego: diálogo de saberes e injusticia cognitiva en territorios indígenas culturalmente frágiles. *TRILOGÍA. Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(15), 97-118.
- 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.

- Salas, M. y Tillmann, T. (2021). El poder transformador de los saberes en paisajes de terrazas. *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 21(1), 267-301.
- Salgado, R., Keyser, U. y Ruiz, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, 50, 1–18.
- Samaniego, F. (2019). *¿De qué diabetes estamos hablando?* Editorial Itaca.
- 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.
- Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (R. Moncada, trad.). UNAM.
- _____ (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI; CLACSO.
- _____ (2017). La traducción intercultural. Diferir y compartir con *passionalità*. En *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio* (pp.255-278). Ediciones Morata.
- _____ (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. Meneses y K. Bidaseca (coords.), *Epistemologías del sur* (pp. 25-61). CLACSO; Coímbra: CES.
- _____ (2021). Descolonizar y desmercantilizar la universidad. En *Descolonizar la Universidad: desafío de la justicia cognitiva global* (pp. 225-268). CLACSO.
- Serrano, F. (2020). Autonomía: de quién, para quién, alcance, condiciones. En F. Martínez (coord.), *La autonomía universitaria en la coyuntura actual* (pp. 187-198). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Tedesco, J. (2018). Educación y justicia social en América Latina. Historia y perspectivas futuras. En S. Camacho (coord.), *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio* (pp. 37-47). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- 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.
- Toledo, V. (2018). Axioma biocultural y su expresión en el espacio. En V. Toledo y P. Alarcón-Cháires (ed.), *Tópicos bioculturales: reflexiones sobre el concepto de bioculturalidad y la defensa del patrimonio biocultural de México* (pp. 67-76). UNAM.
- Vallaes, F., de la Cruz, C., Sasía, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos* (R. Cruz, ed.). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-92). El Colegio de México; FLACSO.
- Velasco, D. (2012). Mujeres zapatistas y las luchas de género. *Xipe totok*, 21(83), 283-304.
- Villa, L. (2019). La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 615-631.
- Visvanathan, S. (1997). *A Carnival for Science. Essays on Science, Technology and Development*. Oxford University Press.

Anexos



A.

1. Guion de entrevista con experta

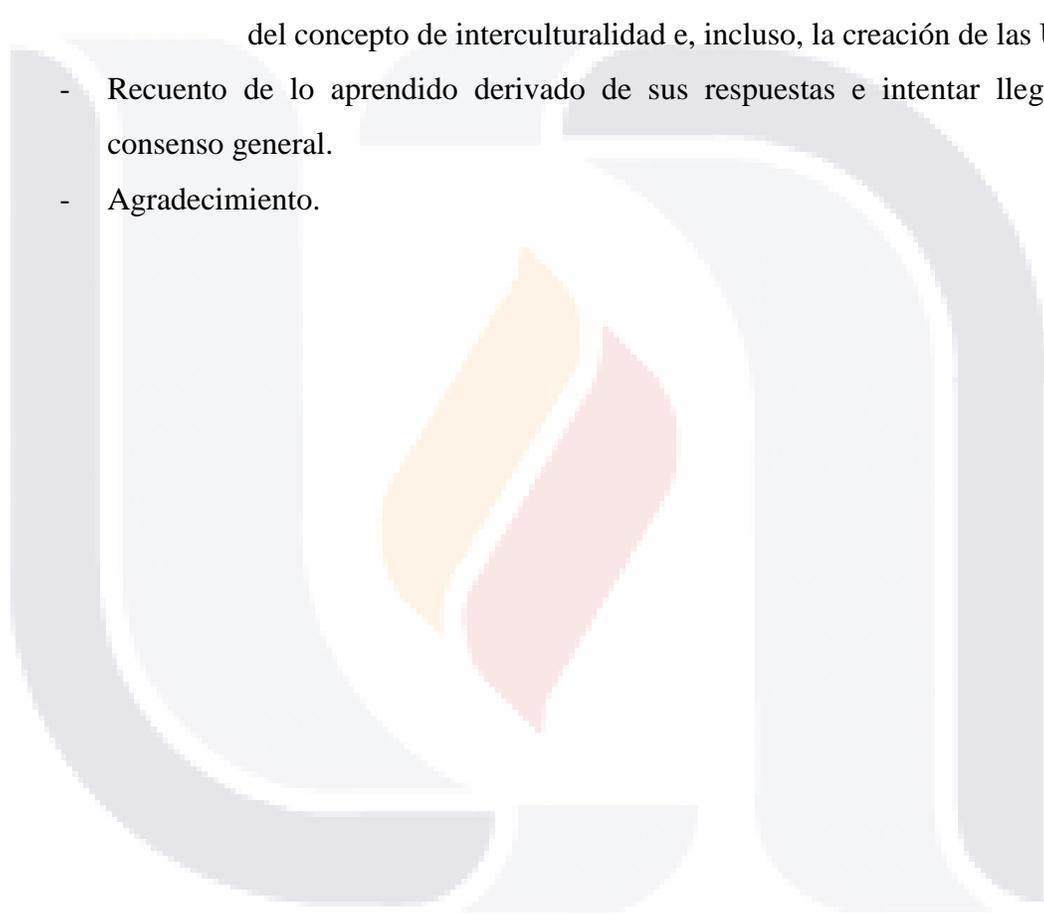
- Confirmar la voluntad de participar: ya había platicado con (entrevistado o entrevistada), le comenté sobre el proyecto que me encuentro realizando y agradezco la disposición que mostró aceptando platicar conmigo, ¿verdad?
- Presentación de la tarea: a partir de temáticas y/o cuestionamientos, se invita a exponer de manera libre el punto de vista, conocimiento y/o experiencias sobre el asunto abordado.
- Duración aproximada: 30 minutos.
- Presentación del propósito particular de la entrevista: Aproximarnos al fenómeno denominado injusticia cognitiva e interculturalidad desde la perspectiva, conocimiento y experiencia de quien ha trabajado la temática del pensamiento de pueblos originarios de México desde una visión histórica y problemáticas derivadas de ello.
- Solicitar una breve presentación de la participante.
- Temas o cuestionamientos:
 - Dime todo lo que viene a tu mente al escuchar la palabra interculturalidad.
 - ¿Cómo se podría manifestar o cómo se debería manifestar la inclusión educativa con los grupos originarios? (Poner atención si sus respuestas reflejan posibilidad o deber ser).
 - Por otro lado, ¿cómo se manifiesta la injusticia cognitiva en educación superior?
- Recuento de lo aprendido derivado de sus respuestas.
- Agradecimiento.

B.

2. Guion para grupo focal

- Confirmar la voluntad de participar: ya había platicado con (entrevistado y/o entrevistada), le comenté sobre el proyecto que me encuentro realizando y agradezco la disposición que mostró aceptando platicar conmigo, ¿verdad?
- Objetivo de la investigación: visibilizar las consecuencias e implicaciones de la desvalorización y destrucción de conocimientos y saberes de pueblos originarios con relación a la diversidad cultural y la educación superior en México.
- Presentación de participantes.
- Presentación de la dinámica: pedir la palabra, respeto y diálogo libre.
- Duración aproximada de una hora.
- Rol: moderador.
- Presentación del propósito particular del encuentro: aproximarnos al fenómeno denominado de la desvalorización de saberes, en particular desde su perspectiva, experiencia vital y trayectoria académica, en tanto que son integrantes de grupos originarios con un recorrido importante dentro de instituciones de educación, esto para encontrar categorías emergentes.
- Solicitar la participación en torno a temas relevantes en relación a saberes de pueblos originarios, multiculturalidad e interculturalidad.
 - o En su trayectoria académica, ¿cómo han sido tratados los saberes y conocimientos locales o propios de sus pueblos originarios?
 - o ¿Cómo podríamos llamarle a ese fenómeno?
 - o Si acaso han notado cambios, sean positivos o negativos, durante su formación académica y trayectoria profesional, ¿se han generado a partir del uso político del concepto de interculturalidad?
 - o ¿Qué implicaría la interculturalidad respecto a los pueblos originarios y cómo ponerla en práctica? (Poner atención si las respuestas remiten a aspectos teóricos o prácticos o ambos).

- ¿Creen que se han generado cambios a partir del uso educativo del concepto de inclusión?
 - En cuanto a esos conceptos, ¿hay relación entre interculturalidad e inclusión educativa?
 - Continuando con los cambios y con lo que no ha cambiado, ¿qué correspondencia habría entre eso que me comentan y el uso educativo del concepto de interculturalidad e, incluso, la creación de las UI?
- Recuento de lo aprendido derivado de sus respuestas e intentar llegar a un consenso general.
 - Agradecimiento.



C.

3. Guion general para entrevistas a profundidad

- Confirmar la voluntad de participar: ya había platicado con (entrevistado o entrevistada), le comenté sobre el proyecto que me encuentro realizando y agradezco la disposición que mostró aceptando platicar conmigo, ¿verdad?
- Presentar el objetivo general de la investigación: visibilizar las consecuencias e implicaciones de la desvalorización y destrucción de conocimientos y saberes de pueblos originarios con relación a la educación superior y la diversidad.
- Solicitar una breve presentación de cada participante.
- Presentación de la dinámica: a partir de temáticas y/o cuestionamientos, el actor o actora expondrá su punto de vista de manera libre.
- Duración aproximada: 1:30
- Rol: moderador.
- Presentación del propósito particular de la entrevista: encontrar las manifestaciones del fenómeno denominado injusticia cognitiva, en particular desde su perspectiva, experiencia vital y trayectoria académica, en tanto que son integrantes de grupos originarios con un recorrido importante dentro de instituciones de educación, esto para concretar las consecuencias y contradicciones de ésta contra la diversidad en la educación superior.
- Temas y preguntas:
 - Con relación a la injusticia cognitiva:
 - Debido a la relación que tienen con los conocimientos, ¿cómo podemos entender la relación que existe entre determinada lengua y su cultura?
 - ¿Qué se entiende con el término de cultura?
 - En ese sentido, ¿es posible hablar de “La cultura de México”?
 - Con lo anterior, ¿qué relación hay entre la educación en México y “La cultura de México”?

- Ahora, enfocándonos en la educación superior, ¿cómo consideras que son tratadas las culturas originarias en las instituciones que conoces y has conocido de ese nivel?
 - Si así es con las culturas, ¿cómo es el trato con las lenguas originarias?
 - ¿Y cómo es con los saberes y conocimientos originarios?
- ¿La injusticia cognitiva es un buen término para hablar de esos tratos? (Aclarar el término de ser necesario)

Respecto a la interculturalidad:

- ¿La inclusión de lenguas originarias a la educación contribuye a la diversidad?
 - En ese mismo sentido, ¿la interculturalidad contribuye?
 - ¿Cómo podemos entender la interculturalidad?
 - Desde tu perspectiva y experiencia, ¿qué crees que se debe incluir de los pueblos originarios para hablar de inclusión educativa?
 - ¿Esto que propones sería lo mismo para hablar de interculturalidad en la educación?
 - Ahora, en cuanto a las IES, ¿qué mecanismos tienen éstas para llevar a cabo las propuestas que me expresas?
- Recuento de lo aprendido derivado de sus respuestas.
 - Agradecimiento.

D.

4. Formato de Confirmación y Nuevas Contribuciones (FCNC)

Luego de algunos meses de trabajo de campo y análisis de diferentes entrevistas, se han construido algunos resultados preliminares. De modo que, una vez leída y analizada la información que usted me proporcionó en ese encuentro, se procedió a la creación de categorías que me ayudaran a entender mejor el asunto.

Por ello, se presenta una propuesta de categorización e interpretación de la entrevista en la que aceptó participar como parte del proyecto de investigación *Implicaciones de la injusticia cognitiva sobre la interculturalidad en la educación superior de México*. En esta ocasión, será muy útil que pueda leer y confirme lo que aquí aparece a partir de tus contribuciones en aquel encuentro.

Además, podrá ampliar lo que ya está y hacer nuevas contribuciones propias o a partir de ciertos textos con sus datos de referencia que te ayuden a complementar lo que está escrito.

Acotaciones:

- El nombre propio que aparece fue seleccionado de forma aleatoria para asegurar su anonimato y confidencialidad.
- Como podrá observar, se trata de una construcción de un producto a partir de la colaboración conjunta.
- Se sugiere leer primero la categorización e interpretación (reporte) y, luego, pasar al apartado de cuestionamientos.
- Para responder los cuestionamientos, se dispuso un espacio para sus respuestas indicado por la letra R.

Cuestionamientos:

1. Debido a que los resultados se están construyendo de manera colaborativa a partir de la propuesta teórico-metodológica *Producción horizontal del conocimiento*, por

lo tanto, se busca dar reconocimiento a los aportes que realizó en la entrevista y por medio de este documento.

De ese modo, me gustaría saber si desea que su nombre aparezca en el trabajo. De ser afirmativa tu respuesta, se cuenta con dos opciones:

- a) Decir su nombre y así reconocer las aportaciones que realizó mencionándole como investigadora o investigador par, pero sin decir cuál entrevista y cuáles palabras son suyas (tenga en cuenta que esta opción permite anonimato en las contribuciones durante la entrevista y en este documento conservando el nombre seleccionado aleatoriamente).
- b) Que su nombre aparezca en la entrevista y para dar reconocimiento, eliminando el que se seleccionó de forma aleatoria (esto implica renunciar al anonimato y confidencialidad).
- c) Otra opción que a usted se le ocurra (la cual habrá que especificarla lo más claro posible en el apartado de respuesta).

R:

1.1. En caso de seleccionar la opción a, ¿desea que el nombre propio seleccionado aleatoriamente siga siendo el que yo he propuesto o quiere que sea otro? ¿Cuál propone?

R:

2. En cuanto a la categorización e interpretación, particularmente en las citas que fueron usadas en este documento, ¿confirma que lo escrito en este documento es lo que usted me dijo en la entrevista?

R:

2.1. ¿Le parece suficiente lo que se recuperó en este documento?

R:

2.2. ¿Las interpretaciones que se ofrecen en este documento le parecen correctas o necesitó ampliarlas, corregirlas o eliminarlas?

R:

2.3. ¿Agregó más aportaciones extras a lo que mencionó en la entrevista?

R:

3. Para usted, ¿qué fue lo más importante que tratamos en la entrevista?

R:

Nota: Se pide manera atenta que pueda regresar este archivo lo más pronto que le sea posible puesto que es muy importante conocer si está de acuerdo con lo que se expone y si será necesario agregar algunos otros aspectos.

Finalmente, agradezco la disposición mostrada desde el inicio, tanto en el encuentro de diálogo-entrevista y para atender a esta solicitud. Deseo tener en cuenta lo que se pueda suscitar a partir este documento. Quedo atento.