

Cuadernos Fronterizos

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Interculturalidad crítica y educación en América Latina

6 DOSSIER

Ernesto Israel Santillán-Anguiano
Emilia Cristina González-Machado
Coordinadores

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Juan Ignacio Camargo Nassar
Rector

Daniel Constandse Cortez
Secretario General

Alonso Morales Muñoz
Director del Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Jesús Meza Vega
Director General de Comunicación Universitaria

Blanca Lidia Márquez Miramontes
Jefa del Departamento de Ciencias Administrativas

Kathya Sánchez Pérez
Jefa del Departamento de Humanidades

Servando Pineda Jaimes
Jefe del Departamento de Ciencias Sociales

Joaho Borgart Acosta López
Jefe del Departamento de Ciencias Jurídicas

Cuadernos Fronterizos

Ricardo León
Director

Servando Pineda Jaimes
Director Editorial

Gestión Editorial: Erika Sena Herrera

Diseño: Ana Isabel Guillén

Corrección: Joel Abraham Amparán

Fotografía de portada: Olivia Vivanco. De la serie: *De Paso* (detalle).

Coordinadores de este número especial:

Ernesto Israel Santillán-Anguiano y Emilia Cristina González-Machado

DOI: <http://dx.doi.org/10.20983/cuadfront.2024.6de>

CUADERNOS FRONTERIZOS, es una publicación cuatrimestral de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez a través del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA). Av. Universidad y H. Colegio Militar (zona Chamizal) s/n, CP. 32300, Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Tels. (656) 688 3800 al 09 (conmutador), extensión 3859.

Correo electrónico: cuadernosfronterizos@uacj.mx

Editor responsable: Ricardo León García. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, versión impresa: No. 04-2018-112617515300-102, P-ISSN: 2007-1248. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, versión digital: No. 04-2019-092616190100-203, E-ISSN: 2594-0422. Licitud de Título No. 14739, Licitud de Contenido No. 12312, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación.

Los artículos firmados son responsabilidad de sus autores.
Se autoriza la reproducción total o parcial, siempre y cuando se cite la fuente.

Esta obra está bajo una licencia de uso y distribución "Creative Commons Reconocimiento- No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional" (CC-BY-NC-SA).

Fecha de publicación: 31 de mayo de 2024.



CONTENIDO



Interculturalidad crítica y educación en América Latina

Presentación

Ernesto Israel Santillán-Anguiano y Emilia Cristina González-Machado	6
---	---

Tensiones político-epistémicas de la educación inclusiva e intercultural

Emilia Cristina González-Machado y Ernesto Israel Santillán-Anguiano	9
---	---

¿Qué nos sugiere pensar la educación inclusiva en términos de teorización crítica?

Aldo Ocampo González	15
----------------------------	----

Modelo de educación inclusiva: enfoque de derechos para todos los niveles educativos

Karina Delgado Valdivieso y Aldo Ocampo González	25
--	----

Interculturalidad y pedagogías del Sur para la descolonización de la universidad

Leidy Carolina Cardona Hernández y Carlos Mario Fisgativa Sabogal	33
---	----

Reflexiones desde el buen vivir sobre una asignatura en la Universidad Intercultural

Verónica Trujillo Mendoza	39
---------------------------------	----

Enseñanza contracolonial - transcultural de lenguas: acogimiento y poesía

Isabelle Ruiz Paggioro Sessino Toledo Barbosa	44
---	----

La colonialidad pedagógica de las culturas digitales: De la instrucción a la programación.

José Arturo Magallanes Payán	49
------------------------------------	----

Territorio y memoria biocultural, referentes de la educación intercultural y la NEM	
Saúl Alejandro García y Araceli Mendieta Ramírez	54
La enseñanza de la sociología y el eurocentrismo: ¿Una relación necesaria?	
Cesar Martín Acosta García y Rosa María González Corona	59
Discriminación y revitalización lingüística en la escuela	
Silvia Santiago Martínez	64
Margo Glantz y el permanente giro de las letras	
Claudia Cavallin	69
Ña - (sol)	
Juana Inés Reza Albañez	73
Semblanza	
Olivia Vivanco	75
Salud mental en América Latina: interconexiones saludables y educación intercultural crítica	
Damaris Estrella Castillo	82
Educación integral en sexualidad para infancias indígenas migrantes	
Claudia Salinas Boldo y Pedro Antonio Be Ramírez	87
Interculturalidad, educación y salud mental en las cárceles en América Latina	
Armando López Estrella y Damaris Estrella Castillo	91
Populismo mediático e interculturalidad política en México	
Amílcar Peñúñuri Soto	95
Poblamiento e interacciones socioculturales en el Valle de Guadalupe, Baja California	
Rogelio Everth Ruiz Ríos	100

Pedagogía de la Memoria. Una necesidad ante el pasado reciente mexicano	
Daniel Ceceña Aispuro y Blanca Patricia Leyva Aispuro	105
Construcción de ciudadanías mexicanas: entre condiciones y contradicciones	
Víctor Hugo Gaytán Martínez	110
Referente curricular de la educación inicial Chilena: su respuesta a la interculturalidad.	
Giannina Flores-Meza y Lorena Garrido-González	115
Promoción de derechos humanos en la niñez y la juventud migrante a través del cuento	
Sandra Elizabeth Barrientos Téllez y Jared Alejandra Tapia Quiñones	120
Evaluación de la educación superior en México: Desafíos y propuestas frente al paradigma intercultural	
Elizabeth Martínez Buenabad y Antonella Fagetti	124
Reflexiones sobre la migración en Chile y la educación superior	
Bárbara Gómez Vilches	129
Atención educativa en contextos migratorios	
Yara Amparo López López y Reyna Isabel Roa Rivera	134
Movilidad humana, cultura digital y comunicación intercultural en la frontera México-EUA	
Hugo Méndez-Fierros y Christian Alonso Fernández Huerta	139
Niñez migrante: ¿Quiénes acceden a la educación?	
Erika Paola Reyes Piñuelas	143

Todas las imágenes de la obra pictórica incluida en este número son de Olivia Vivanco, fotógrafa y gestora cultural; excepto las de la página 77, que son de Juana Inés Reza Albáñez.

Interculturalidad crítica y educación en América Latina

Ernesto Israel Santillán-Anguiano

Universidad Autónoma de Baja California, México
santillan_er@uabc.edu.mx
ORCID: 0000-0001-5954-8175

Emilia Cristina González-Machado

Universidad Autónoma de Baja California, México
cristina.gonzalez@uabc.edu.mx
ORCID: 0000-0002-9172-0956

EL PRESENTE DOSSIER, COMO SEXTO NÚMERO ESPECIAL de la revista *Cuadernos Fronterizos*, intenta responder tangencialmente a la pregunta: ¿Es posible hablar de una relación entre interculturalidad crítica y educación en América Latina? Este cuestionamiento, que aparentemente puede ser contestado de forma afirmativa, lleva algunos años rondando los escenarios académicos.

Aproximarse al tema de la interculturalidad en América Latina se ha convertido, como muchas categorías de análisis, en un escenario de tensión, por no hablar de disputa, donde convergen posiciones epistémicas y ontológicas contrapuestas. Desde la llamada posición *relacional*, en la cual simplemente se reduce a la interculturalidad al “contacto” entre culturas, pasando por la visión *funcional*, con predominio del “diálogo” y la “tolerancia” como ejes articuladores, hasta la perspectiva *crítica* que busca visibilizar los elementos estructurales que han sostenido por siglos las relaciones de poder entre una cultura dominante y otra en condición de subalternidad.

Esta convergencia de visiones crea condiciones ambiguas en el terreno de la educación, ya que normalmente las primeras dos se han convertido en parte del discurso oficial en el ámbito de las políticas educativas. Podemos en este caso rescatar las palabras de Paulo Freire:



Desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay duda de que la educación debe ser una práctica inmovilizadora y encubridora de verdades. Sin embargo, cada vez que la coyuntura lo exige, la educación dominante es progresista a su manera, progresista “a medias”¹

De ahí la importancia de impulsar dentro del ámbito educativo una perspectiva crítica de la interculturalidad. Reconocer una postura crítica requiere, desde nuestro punto de vista, avanzar en tres ámbitos, como lo ha propuesto Nancy Fraser. En primer lugar, abarcar una visión estructural que revele las contradicciones sociales; en segundo, alguna posibilidad de acción sobre el mundo que posibilite una respuesta sobre esas mismas contradicciones; y finalmente, un proceso de vinculación entre ambas que demuestre la posibilidad de la resolución emancipadora.²

En el caso particular de América Latina, la aproximación intercultural crítica pasa irreductiblemente por abordar el tema de la colonialidad, así que es indudable la necesidad de incluir un abordaje decolonial en la práctica educativa. Conceptos como la “multiculturalidad”, tan en boga en los años noventa del siglo pasado, han dado paso al reconocimiento explícito del papel asimétrico y desigual en que se han desarrollado los pueblos originarios y afrodescendientes del continente. Por tal, una educación que busque una perspectiva intercultural no solamente debe asumir el diálogo entre culturas como un fenómeno basado en el reconocimiento mutuo, sino partir de las desigualdades históricas que sustentan las condiciones para dicho diálogo. Existen suficientes ejemplos para establecer una revitalización de las lenguas, las culturas y los saberes ancestrales; los retos se centran en encontrar formas en que se articulen estos mismos saberes dentro de las estructuras.

A partir de los trabajos recibidos, el dossier se ha dividido en seis segmentos. En el primero, se agrupan aquellas colaboraciones que abordan una aproximación epistémica y buscan identificar la interculturalidad crítica dentro del campo de tensiones constantes en el espacio de la educación inclusiva. En el segundo, se incluyen aquellos trabajos que se asocian con las pedagogías del Sur, la decolonialidad, la descolonialidad y la contracolonialidad; y buscan una posición distinta al eurocentrismo todavía imperante en muchos de nuestros contextos. El tercer segmento se reservó para las contribuciones relacionadas con el lenguaje y el giro literario. Un cuarto segmento incorpora presentaciones asociadas a la sexualidad, salud mental y su relación con una educación integral. El quinto apartado se destinó a los trabajos sobre memoria, aspectos históricos y del pasado.

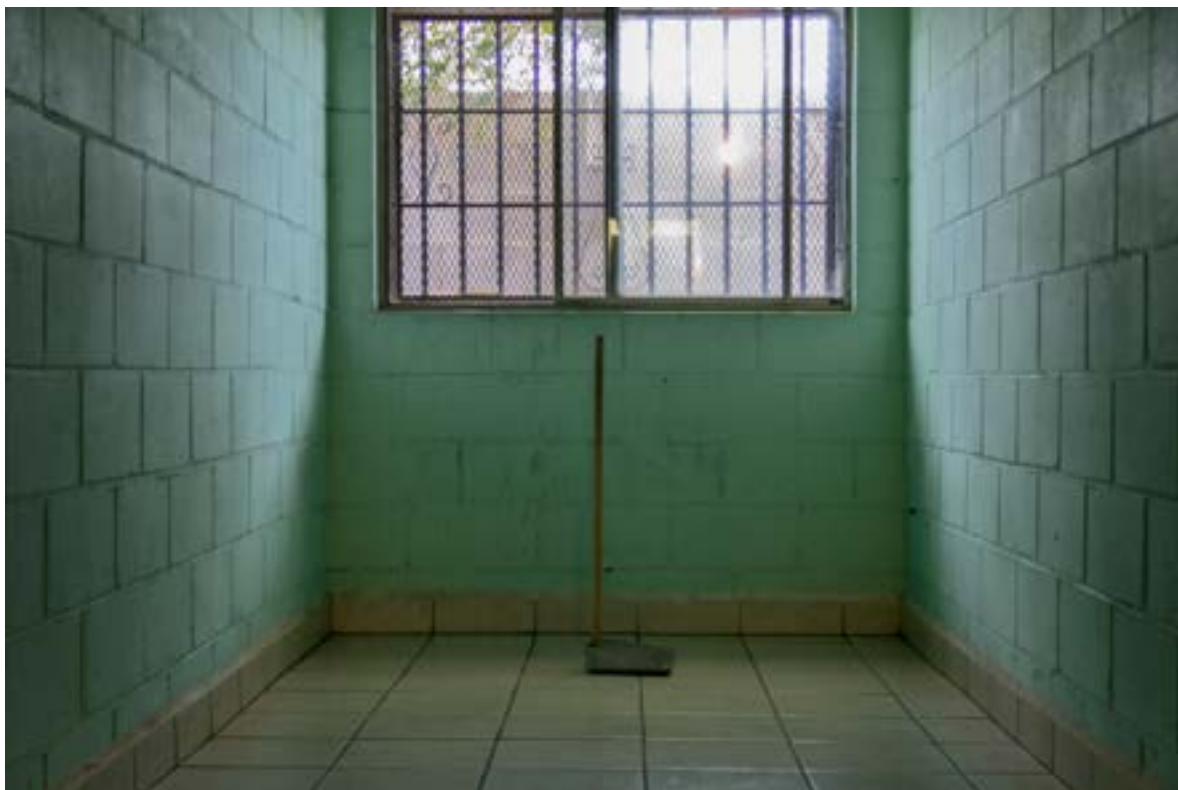
¹ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra, 2004, p. 45.

² Nancy Fraser, *Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda*. Traficantes de Sueños, 2020.



Mientras que en el sexto y último segmento, se incluyen los referentes al trabajo con migración y movilidades humanas.

Con un total de veintisiete trabajos, el presente dossier de *Cuadernos Fronterizos*, busca continuar con los debates en torno a la categoría de interculturalidad y sus alcances dentro de las ciencias sociales, a partir de un ejercicio de síntesis escritural que dé cuenta de lo que autoras y autores consideran esencial para transmitir sus distintas posiciones.



Olivia Vivanco. De la serie: *Los días*, 2017.



Tensiones político-epistémicas de la educación inclusiva e intercultural¹

Emilia Cristina González-Machado

Universidad Autónoma de Baja California, México
cristina.gonzalez@uabc.edu.mx
ORCID: 0000-0002-9172-0956

Ernesto Israel Santillán-Anguiano

Universidad Autónoma de Baja California, México
santillan_er@uabc.edu.mx
ORCID: 0000-0001-5954-8175

...no se trata de cambiar el mundo sino de construir uno nuevo
EZLN

La metáfora de las grietas

EN ESTE ESCRITO NOS PERMITIREMOS CONVERSAR y preguntarnos, a propósito de nuestras preocupaciones, pensares, sentires y saberes; cada quién, desde nuestro espacio de enunciación, que aun cuando formamos parte de un institución social, que refleja y sostiene estructuralmente las entrañas del sistema capital globalizado, buscamos grietas donde sea posible. Y dice Wikipedia que una grieta es una abertura larga y estrecha, producto de la separación de dos materiales; además distingue dos tipos comunes de grietas: a) las grietas de contracción, que aparecen fundamentalmente

¹ Este texto forma parte de las reflexiones en el marco de la investigación realizada en el Programa de Postdoctorado en Teoría crítica y perspectivas político-metodológicas sobre educación inclusiva transformadora en el Sur Global, en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), 2022-2023. Como parte de actividades de socialización, se presentó como ponencia en modalidad virtual, en el IV Seminario de Estudios Interculturales organizado por la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SoLEI) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).



en las superficies horizontales en suelos arcillosos; y b) las grietas en cuña, que son verticales, producidas mayormente en las regiones frías del globo.

Siguiendo con la metáfora, cuando hacemos una búsqueda en Google sobre cuándo hay que preocuparse por una grieta, seguro encontramos un sitio que alerta sobre aquellas grietas que se cruzan, aquellas por las que se pueda introducir un lápiz. Por su parte, Catherine Walsh, sobre la interculturalidad crítica en Latinoamérica, advierte:

Las grietas, por supuesto, son la consecuencia de las resistencias e insurgencias ejercidas y en marcha. Se abren y toman forma en la lucha misma, en levantamientos, rebeliones y movimientos pero también en prácticas creativas y cotidianas. Me refiero a las prácticas no basadas en la lógica de la modernidad/colonialidad capitalista-patriarcal-heteronormativa-racializada.²

Y así es como decidimos continuar este texto, agrietando la educación desde abajo, como profes, dialogando en colectividades, entrecruzar ideas y desmontar ideas, ideas escritas y leídas, escuchadas y conversadas. Queremos compartirles entonces esta idea, esta noción de la perspectiva intercultural como un acercamiento a otra educación posible, que parte desde una reflexión intensa, profunda, continua, que venimos haciendo hace un tiempo, desde quiénes somos-no somos y estamos siendo-no siendo; conscientes y anticipándonos a la reproducción de nuestros pensamientos heredados de diversos procesos de aprendizajes y experiencias en contextos educativos (formales, informales y no formales). En esta forma de pensar, casi siempre identificamos, un miedo de herir(Nos), lastimar(Nos) a partir de repetir la mirada de la ilustración-colonia en nuestras narrativas, decir cosas pues, cargadas de prejuicios y palabras que omitan la revaloración de las diferencias; siempre vigilantes de nuestra mirada internada, que sabemos bien, que oculta, niega o es inconsciente de nuestras propias opresiones y privilegios.

En lo pequeño radica la fuerza

La construcción como sujetos históricos y políticos implica la consciencia de nuestro ser-estar-hacer en el mundo y sus condiciones; por lo que será necesario evidenciar que nuestra generación es producto de una educación eurocentrista-colonial, universalista, que busca la homogeneidad, que es racista, patriarcal, heteronormativa, que promueve la instrumentalización de los sentimientos, pensamientos y comportamientos de las personas y las comunidades. Una educación en decadencia, alineada a los mercados, que se mueve por la lógica capitalista neoliberal. Una educación que históricamente ha reproducido y multiplicado el sufrimientos de lxs demás.



² Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, Tomo II. Ediciones Abya-Yala, 2017, p. 33.

Sí, este es el contexto desde el cual nos hemos formado, y es precisamente esa la apuesta, hacer una crítica reflexiva —desde adentro y hacia afuera— no solo desde la teoría crítica, sino desde la educación crítica, de la propia praxis educativa y la potencia para tender puentes con otros sujetos políticos, como proyecto personal-social, en su sentido más amplio, con esas características que menciona a manera de dimensiones, Lia Pinheiro Barbosa: epistémica, organizativa; identitaria; dialógica y política; las cuales considera de gran relevancia en el proceso de fortalecimiento de los proyectos educativos-políticos, aludiendo a los movimientos *Sin Tierra y Zapatista*.³

¿Para qué nos alcanza la categoría de interculturalidad?

La categoría de la interculturalidad, hoy más que nunca, ha permeado en el discurso educativo, así como la atencionalidad por definir a la inclusión, las diferencias, a las diversidades, a partir de acercamientos transversales que se han incorporado al currículum en las instituciones educativas. Podemos preguntarnos: ¿Cómo abordar y analizar desde perspectivas críticas y actuales estas categorías? ¿Cómo nos situamos en los procesos de conocimientos como sujetos co-cognoscentes ante la hegemonía del discurso científico-académico?

Primero es necesario reconocer que, dada la complejidad en la que nos encontramos, es urgente manifestar nuestros posicionamientos desde un paradigma posthumanista. Ante un sistema que no solo busca el poder por la vía del autoritarismo-radicalismo, sino que además, intenta reproducir y legitimar la universalidad del saber desde la masificación de sujetos acrílicos, alineados y alienados, conformes con la “realidad”. Necesitamos alternativas que se rebelen y resistan a los discursos enunciados y requeridos en los procesos educativos como proyecto cultural; trazar otros caminos educativos que procuren la formación de personas críticas, autónomas y cooperativas. Ahora mismo, mientras escribimos, nos encontramos en un contexto mundial de conflictos, guerras y enfrentamientos que trastocan las vidas, no solo de las personas, sino de otras especies. Guerras armadas y genocidios en [y desde] distintos países y territorios, por ejemplo, Ucrania, Rusia, China, Etiopía, Irán, Haití, Pakistán, Palestina, Gaza, México, Guatemala; Baja California, Sonora, Guerrero, Veracruz, Chiapas, los Caracoles y un largo etcétera que atenta contra la supervivencia en el planeta.

Influencias ético-políticas de los estudios interculturales

Nuestros intereses en esta línea de la interculturalidad, los podemos organizar a partir de un conjunto de marcadores históricos-contextuales. Intentaremos situar-

³ Lia Pinheiro Barbosa, *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los sin tierra y de los zapatistas*. Universidad Nacional Autónoma de México, 2015, p. 259.



nos a través de un ejercicio reflexivo y de rescate de nuestra memoria. En primer lugar, desde un posicionamiento político social en los años 90; sin duda, como adherentes de la Sexta declaración de la selva lacandona, a propósito del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el primero de enero de 1994. Un movimiento organizado en el sureste mexicano, que mayoritariamente está constituido por población indígena y que sustenta su lucha en la exigencia de Libertad, Democracia y Justicia; que además, demanda al Estado Mexicano el reconocimiento a los derechos y cultura de los pueblos originarios así como el respeto a su autonomía como sujetos de derecho público. Una lucha que nos parece justa desde que dimos lectura a la Primera Declaración de la Selva Lacandona; que en síntesis, exige las condiciones básicas para tener una vida digna: trabajo, tierra, techo, alimento, salud, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.

Del mismo modo, asumimos la empatía que nos vincula con las resistencias de los pueblos originarios a lo largo de más de 500 años en Abya Yala y en México. Ninguna de estas luchas nos parecen lejanas a lo que vivimos-pensamos-sentimos en nuestras experiencias. La discriminación y el olvido a los pueblos yumanos, pueblos originarios de Baja California, integrados por las comunidades cucapá, pa ipai, ku'ahl, kumiai, kiliwa, cochimí. Además, reconocemos las luchas de los pueblos migrantes en esta región noroeste del país. Ya sea de aquellas que se quedan varados en sus intentos por cruzar el muro fronterizo Tijuana-San Isidro, Mexicali-Calexico; o bien, las de las poblaciones migrantes que se mantienen trabajando en los campos de San Quintín, como campesinos-jornaleros que buscan mejorar sus condiciones de vida.

Las movilidades y resistencias de los pueblos, barrios y comunidades las entendemos como manifestaciones de organización colectiva para enfrentarse a las diversas formas de violencias estructurales y simbólicas, ejercidas históricamente por el Estado mexicano. En palabras de Pinheiro Barbosa y Rosset, los pueblos originarios resisten ante “el despojo de sus tierras y territorios, la subordinación cultural, política y económica, y un olvido histórico en el marco de la consolidación del Estado Nación capitalista occidental moderno”;⁴ asimismo, coincidimos con Alejandra Velasco Pegueros 2022 cuando enfatiza y reconoce la capacidad de agencia de las mujeres *pa ipai*, quienes, aun con las condiciones de racismo, colonialidad y marginación, sueñan y promueven el florecimiento de su pueblo, mujeres que resisten ante el desplazamiento cultural y lingüístico.⁵

En esta misma línea, nos sumamos al pensar-hacer de María de Jesús Patricio Martínez, conocida como Marichuy, mujer, indígena náhuatl; quien representa la propuesta del Consejo Nacional Indígena- Concejo Indígena de Gobierno (CNI-CIG), para postularse como candidata independiente a la presidencia en las elecciones del 2018;

⁴ Lía Pinheiro Barbosa y Peter Michael Rosset, *Aprendizajes del Movimiento Zapatista. De la insurgencia armada a la autonomía popular*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2023, p. 10.

⁵ Blanca Alejandra Velasco Pegueros, *Ser mujer jaspuyaim: identidades de género y agencia femenina en el pueblo Pa Ipai de Baja California* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma Metropolitana, 2022, 297 pp.

participación que, más allá de convertir el movimiento social en un actor político, buscó recordarnos que los pueblos indígenas viven, además de visibilizar que siguen sufriendo violaciones sistemáticas a sus derechos humanos. Marichuy también nos mostró otro rostro, el de los pueblos que se organizan para resistir ante el despojo cotidiano. Nos recordó por qué era necesario retomar la exigencia por el cumplimiento de los acuerdos de San Andrés, cuyo propósito se centra en terminar y reparar los efectos de explotación y marginación contra las comunidades indígenas del país.

¿Cómo enmarcamos los estudios interculturales a partir de las luchas político-sociales?

Estos acuerdos representan el cimiento de la lucha contra-hegemónica, con bases antagónicas a la colonización, la modernidad-progreso desde el Estado-Nación y contra un sistema económico globalizado neoliberal. Los acuerdos de San Andrés como proyecto político y social se construyeron desde el diálogo, buscaron acabar con el racismo, la marginación y la exclusión de todos los pueblos indios de México. Los diálogos de San Andrés se centraron en buscar “que hable la palabra”, defendieron la co-construcción de una educación verdadera, a partir de las prácticas cotidianas, en colectividades, promoviendo la pregunta, la escucha y la autoeducación en comunidad. Es importante mencionar que, a raíz de la aprobación de la Ley Cocopa en el 2001, se estableció una herramienta legal para continuar los despojos hacia las comunidades indígenas y blindar al poder y al capital para seguir promoviendo la instalación de megaproyectos, que enriquecen a los mismos y empobrecen a los de siempre.

Por otro lado, en el año 2011, la comunidad indígena P’urhépecha de Cherán, Michoacán, se organizó en un movimiento denominado “Por la seguridad, la justicia y la reconstitución de nuestros bosques”. Influenciado directamente por la experiencia zapatista, buscan autogobernarse en defensa de su territorio y en contra de las violencias desatadas sobre los comuneros, víctimas del crimen organizado y la colusión de todos los órdenes de gobierno. Sus demandas se centraron en la exigencia de seguridad, justicia y un alto inmediato a la depredación y destrucción de la naturaleza. Las formas de autogobierno que ha construido esta comunidad, con base en sus derechos de autonomía y libre autodeterminación como pueblo, nos permite aprender y reflexionar sobre la igualdad, el respeto al otro, el bien común; praxis de la democracia.⁶

Por todo ello es que nuestros esfuerzos se abocan a enmarcar los estudios interculturales con miras de poderlos articular a la dimensión de los movimientos sociales y políticos. Reconocemos que es en las luchas de los pueblos origi-

⁶ Aidé Hernández García, *¿Se puede vivir sin partidos políticos? Multiculturalismo y capital social: Cherán*. Grañén Porrúa, 2020.



narios donde surge dicha categoría, no es en la academia, no es en los discursos. Buscamos un proyecto académico-investigativo donde se integren las voces y la participación de pueblos originarios, campesinos, migrantes, mujeres, las poblaciones afroamericanas, las diversas orientaciones e identidades sexogenéricas, donde se escuchen las voces otras veces silenciadas.

Seguir con la conversa

Nos adscribimos a una concepción amplia y radical de la educación, entendemos y demandamos una educación social, pública, crítica, sensible de las diferencias sociales, étnico- raciales, económicas, contextuales-geográficas, sexogenéricas. Una educación que trascienda el espacio áulico, el escolar y el institucional, una educación que sea en/con/desde la comunidad. Concordamos con Catherine Walsh, cuando insta desde un sustento crítico, construir la interculturalidad como un proyecto político, social, epistémico y ético. Es decir, nos referimos a nuestro posicionamiento político ante la sociedad, como esas miradas-visiones que tenemos ante el mundo, ante la “realidad” y que manifestamos a través de nuestras prácticas personales, docentes, investigativas, académicas. También le apostamos a la construcción de sentires y pensares como posibilidades de educaciones que se construyan anticoloniales, antipatriarcales y anticlasistas.

Si bien reconocemos los aciertos en la aportación teórica epistémica de la propuesta educativa, los riesgos de la Nueva Escuela Mexicana subyacen en no reconocer las propuestas elaboradas desde las bases de manera autónoma, de tal suerte que el proyecto educativo mexicano descubija la diversidad de co-construcción de educaciones otras. Es decir, el sistema educativo mexicano debe apelar a las miradas anticoloniales en la construcción de propuestas horizontales, de abajo-arriba, de adentro-afuera; dialogadas y desde perspectivas interculturales y contextuales.

Para cerrar, queremos expresar abierta y respetuosamente, nuestra solidaridad con los colectivos, grupos de la sociedad civil, barrios, comunidades LGBTIQ+, migrantes, a los 68 pueblos originarios en México, asociaciones sindicales a favor de los derechos de la clase trabajadora, madres, mujeres, padres, familiares de las víctimas de feminicidio, de los jóvenes estudiantes de Ayotzinapa, que buscan a sus desaparecidos y exigen justicia, reparación y la no repetición; por los caídos, presos políticos y desapariciones forzadas. A quienes denuncian y colocan en la mesa de diálogo, la organización y la acción colectiva ante las tensiones sociales, económicas, políticas que nos atraviesan a todxs, quienes desde sus prácticas cotidianas, desde su día a día, nos comparten la fuerza de sus luchas y también nos permiten ver sufrimientos y resistencias que nos reclaman, que nos desafían, mueven y comprometen hacia la construcción de educaciones otras, academias otras, que escuchen y acompañen de lado a lado.



¿Qué nos sugiere pensar la educación inclusiva en términos de teorización crítica?

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva¹, Chile

aldo.ocampo@celei.cl

ORCID: 0000-0002-6654-8269

Las tensiones del pensar inclusivo²

UNO DE LOS PRIMEROS ATRIBUTOS ANALÍTICOS que debiesen ser discutidos aquí, es la idea de lo ‘inclusivo’ al interior del sintagma educación inclusiva. Tal tarea crítica exige comprender los sistemas de enmarcamiento de sus desempeños epistemológicos que convergen en torno al significante de lo inclusivo. La naturaleza de tal entendimiento devela una regulación superficial que funciona a través de una singular memoria cultural que posiciona un argumento bastante simple para abordar problemas de alta complejidad. La imagen de pensamiento que impone devela sutilmente diversos mecanismos de indexación con el régimen normo-céntrico de la diferencia y, especialmente, con la matriz de individualismos-esencialismos que son la base de la imaginación binaria en Occidente. Es a través de ambos anclajes intelectuales y ontológicos que su unidad de referencia fundamental queda anclada en la estructura mental y semiótica del sujeto cognoscente a través de la

¹ CELEI es el primer centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva interdisciplinaria, postdisciplinaria y paradisciplinaria. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

² Parte de este trabajo corresponde a la investigación realizada en el marco del Programa de Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensionalidades onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, efectuada en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), Comitán de Domínguez, Chiapas, México, durante el período 2022-2023.



educación especial –su principal error cognitivo; un fracaso bastante exitoso en la producción de su conocimiento–. No me cansaré de decirlo: la educación inclusiva que más conocemos y practicamos no es más que el reflejo evanescente de otra cosa. Es la simple extensión y superposición estratégica de la educación especial, cuyos fundamentos, organizadores paradigmáticos y categorías son trasplantados y empleados para rellenar estratégicamente el corazón intelectual de la educación inclusiva; un espacio que no se comprende ni conoce. Producto de tal trasplante arbitrario, pero estratégicamente empleado, es que prolifera un saber que nace engañado y que produce múltiples formas de engaño. Lo que conocemos no es la educación inclusiva, sino una singular forma de engaño que posee la capacidad de eclipsar la interrogante acerca de la naturaleza de la educación inclusiva para pensar este territorio en sus propios términos.

El argumento que prolifera a través de la travestización de las formas de lo especial como parte de lo inclusivo, es teóricamente precario y políticamente conveniente. De él, surge un régimen pedagógico que consagra diversas clases de estructuras de asimilación inclusivas. Este es el centro de regulación que adopta la idea de lo ‘inclusivo’ al interior del sintagma educación inclusiva. En otras palabras, una propiedad vacía y políticamente neutral. La tarea crítica que emerge aquí debe aprender a interrogar los sistemas de autorrepresentación y la imagen de pensamiento que se desprende de tal idea.

Gracias a las críticas elaboradas por cada uno de los proyectos de conocimiento de base anti-humanistas, los problemas de la educación inclusiva no pueden ser leídos exclusivamente en términos del contextualismo analítico legado por la defectología y el esencialismo. Las estrategias de este contextualismo se encargan de mantener el ‘mimetismo coercitivo’ en cada uno de sus grupos. Esta política debe deshacerse para romper con formas de representación del Otro que operan en términos exclusivamente de fetichización. El mimetismo coercitivo se encarga de mantener el *corpus* de atribuciones ontológicas de naturaleza especular y negativa de cada grupo social con el objeto de perpetuar diversas clases de mecanismos de diferenciación y diferencialismo social. El mimetismo coercitivo se convierte en una modalidad de control analítico que nos informa cómo determinados discursos sobre las diferencias existenciales, lingüísticas y culturales mantienen en estado de sujeción a determinados grupos.

Ontológicamente, la educación inclusiva inscribe su regulación a través de la filosofía de procesos y, por consiguiente, relacional. Ella no niega la presencia de entidades, sino que su articulación se produce a través estructuras de devenir permanentes. Entiende que el sujeto es el resultado de la interacción entre las diversas estructuras sociales, culturales y las relaciones históricas que lo atraviesan. La ontología de la educación inclusiva en su base ratifica un atributo neo-materialista. Tal determinación también afecta a su epistemología. El



neo-materialismo se conecta en este punto con el efecto de alter-disciplinariedad que este campo revela, es decir, su capacidad para influir en otros campos –muchos de ellos, alejados de su actividad científica– y, con ello, interrumpir en sus dinámicas de producción del conocimiento.

La autoimagen creada a través de la montura del modelo epistémico y didáctico de la educación especial es halagadora, pero problemática y, a su vez, parcial, en el entendido que promueve una actitud egocéntrica y una razón teórica de carácter *pseudo-* de tipo arrogante. El régimen normo-céntrico de la diferencia efectúa un cierre teórico que se ancla en la imputación del régimen proporcionado por el humanismo clásico, un predicamento que legitimó una única forma existencial, caracterizada semióticamente por un signo que imputa el flexivo ser humano, hombre blanco, católico, burgués, altamente inteligente y heterosexual. Mientras, toda figuración existencial que no coincida con sus criterios de definición fue relegada a la exterioridad ontológica de la modernidad. Una de las tareas críticas de la educación inclusiva consiste en recomponer las unidades existenciales de lo humano que habitan en dicha espacialidad. Son estas, las figuraciones de la zona del no-ser,³ o bien del no-existente.⁴

El ejercicio es aquí la recomposición de otros criterios de legibilidad para documentar la naturaleza existencial de múltiples colectivos contruidos al margen de la historia. Tal exigencia no solo es ontológica y semiótica, sino también profundamente narrativa. Encarna el llamamiento que busca someter a escrutinio crítico cada una de estas narrativas. El canon proporcionado por el humanismo clásico no solo instituyó diversas maneras de organizar las diferencias en una escala jerárquica decreciente, lo que se expresa mediante la exclusión de su autorrepresentación y la consagración de un enfoque que logra su existencia/vigencia a través de un acto violento hacia los otros naturalizados que habitan en el lugar de la diferencia devaluada. El *mainstream* discursivo de la educación inclusiva nace desde el centro crítico de dicha articulación. Es más, es el resultado de un sistema de legitimación de las redes de producción de los Otros naturalizados por la modernidad. Lo que tal señalamiento intenta decodificar es el grado de intencionalidad reproducido por un discurso críticamente democrático que, en ocasiones, incurre en legitimar el lugar de la diferencia devaluada, en vez de crear sistemas intelectuales que permitan liberar a determinados grupos sociales de tales unidades de definición. Esta es una de las tareas más importantes de la educación inclusiva. Incluso, tal analítica devela una suerte de complicidad con las diversas formas de universalismos. El problema es que todo ello pervierte la práctica y el pensamiento de la inclusión, especialmente, por las “ideologías masculinistas, racistas o supremacistas raciales

³ Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*. Akal, 2009.

⁴ Jacques Derrida, *De la gramatología*. Siglo XXI, 2007.



que convierten la especificidad cultural en un falso universal y la normalidad en un mandato normativo”.⁵

Algunas de las consecuencias de la imputación ontológica efectuada por el canon proporcionado por el humanismo clásico se expresan a través de la afirmación efectuada por Bal, quien sostiene que es mejor no usar la palabra otredad, que es el equivalente que deriva de la alteridad en latín.⁶ La otredad, como la alteridad, es una palabra ontológica y semánticamente deíctica, esto quiere decir que en ella se conectan diversos ejes de análisis que enriquecen su comprensión. Una de las premisas centrales que documenta White es que, la concepción de alteridad dominante en el mundo occidental se construye negando la experiencia existencial de cada ser humano, jerarquizándolo, polarizándolo y clasificándolo.⁷ Esta es la base del humanismo clásico y, por consiguiente, de la imaginación binaria. Cada una de estas articulaciones se encuentra en lo más profundo de la imaginación binaria. La percepción crítica *mainstream* de la educación inclusiva se encuentra profundamente afectada por esta manera de pensar sobre las expresiones ontológicas y existenciales de lo humano. La imaginación binaria es sinónimo de un dispositivo de universalización de la mente. Esta es la base de la matriz de individualismos-esencialismos. La imaginación binaria funciona a través de una ‘autodefinición indicativa por negación’ del Otro, lo cual, en palabras de Bal, actúa en términos de “una herramienta que emplean los grupos humanos, ligados por la nacionalidad, la ciudadanía u otras identidades colectivas, para afirmar quienes son sin tener que preocuparse de elaborar descripciones que podrían ser objeto de refutación”.⁸ Es esto lo que asigna a determinados grupos con una atribución negativa, especular, indefinida y vaga. Se polariza la existencia del Otro, luego se jerarquiza y simplifica. Esta es la base de lo que conocemos como mecanismos de diferenciación y diferencialismo social; dos formas de enmarcamiento de lo que denomino bajo el sintagma ‘problema ontológico de los grupos sociales’.

Concebir a la educación inclusiva en términos de proyecto de conocimiento en resistencia sugiere atender a los mecanismos de desplazamiento del antropocentrismo y la progresiva desestabilización de las diversas formas de jerarquización de las modalidades existenciales de lo humano. En esta dirección, la educación inclusiva asume la interrogante por los futuros de la educación y, en especial, la renovación de los vínculos y modos de relacionamiento entre diversas formas de lo humano. Heurísticamente, esta escapa a toda pureza disciplinar autorreferencial. Su poder reside en su dimensión post-disciplinar. Recordemos que el objeto de la educación inclusiva no puede ser delimitado en los paradig-



⁵ Rosi Braidotti, *The Posthuman*. Polity Press, 2013, p. 144.

⁶ Mieke Bal, *Lexicón para el análisis cultural*. Akal, 2021.

⁷ Hayden White, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, 1973.

⁸ Mieke Bal, *op cit.*, p. 55.

mas de ninguna de las disciplinas actuales, producto que las desborda. A ello se suma su incapacidad para abordar la especificidad de la multiplicidad de cada uno de sus objetos, lo que puede ser explicado a través de una posición dogmática legada por erróneas formas de asociación, influenciando de este modo, a cada uno de sus objetos.

La educación inclusiva, a diferencia de las disciplinas –dominios cognitivos e históricamente específicos–, no nos presenta con claridad un objeto estable o claramente definido que desarrolla cuestiones específicas en torno a él. Su especificidad contextual depende de otras cosas. La falta de claridad sobre su dominio sigue siendo, sin lugar a dudas, su punto de mayor tensión en la construcción de su teoría. De antemano, este hecho podría determinar la vida misma de este proyecto intelectual. Su ausentismo teórico no es simplemente una preocupación académica, hace mucho más que esto. Es necesario des-banalizar el sentido mismo de la teoría. Este llamamiento es a defender la teoría. Si bien la educación especial no puede ser ignorada, esta no necesita incorporarse como una forma genealógica de lo inclusivo, producto que reafirma un alcance y una naturaleza completamente diferente. En diversos trabajos he sostenido que tomar la educación especial como inclusiva es repetir el mismo fallo. La educación inclusiva carece de una reflexión programática. Las cosas nunca son claras cuando se trata de desarrollar un concepto de educación inclusiva mucho más consistente.

La educación inclusiva es una nueva forma de epistemología crítica. De alguna manera, esta se convierte en un punto importante de reflexión teórica y metodológica al interior de las Ciencias de la Educación. La condición epistemológica auténtica de la educación inclusiva materializa un sentido de disciplinarietà crítica, es decir, consagra un aparato contra-teórico y contra-discursivo que, alejado de todo idealismo ingenuo o sistema de fetichización teórica, construye un proyecto de conocimiento en resistencia. La proliferación de diversos contra-discursos son un síntoma clave de la situación post-humana. La imaginación intelectual de muchos campos y geografías académicas dispersas están siendo desafiados a través de algunos de los argumentos proporcionados por el sintagma educación inclusiva. A esto, llamaremos alter-disciplinarietà; una propiedad sustantiva a sus propias condiciones de producción del conocimiento. Sabemos que sus propiedades analíticas y metodológicas interrumpen las dinámicas de producción del conocimiento de todos los campos con los que entra en contacto.

La vida más allá de la teoría

La comprensión epistemológica de la educación inclusiva en tanto diseño intelectual exige de innovaciones conceptuales y, especialmente, metodológicas, a objeto de garantizar un enfoque genealógico crítico que supere toda clase de *clichés*, reduccio-



nismos discursivos o retóricos. La epistemología de la educación inclusiva se propone producir un cambio a nivel sintáctico de sus sentidos. La imagen de pensamiento que se desprende de ello va mucho más allá del resguardo *mainstream* que efectúa la deconstrucción. Cambiar las reglas del juego no es necesariamente disponer un acto deconstructivo.

Probablemente, mucho del trabajo deconstructivo que esta epistemología puede hacer se tornará infértil solo a través de la ratificación de un mecanismo de distancia crítica, esto es, el análisis crítico de un determinado fenómeno. La construcción del conocimiento especializado de la educación inclusiva ingresará en un halo de limitación y reduccionismo de su arquitectura cognitiva exclusivamente a través del mecanismo de distancia crítica. Su naturaleza constructiva exige de la integración de la *distancia crítica* –o el pensamiento de la negatividad– y la *intimidad crítica*– o el pensamiento de la positividad, la creación y la edificación–. No olvidemos que la deconstrucción nunca debe ser homologada con la destrucción, sino que su significado se orienta a proporcionar una mejora imaginativa de algo que conocemos profundamente. No podemos deconstruir algo que no conocemos. Tanto la epistemología como la ontología de la educación inclusiva enfatiza en una relacionalidad radical, esto es, en la co-presencia de identidades no-unitarias, ratificando un sólido compromiso con la multiplicidad. Esta le abre nuevas puertas a la intelectualidad, proporcionando fundamentos epistemológicos muy necesarios. Incluso la subjetividad que esta produce, remodela las prácticas educativas, sociales y culturales enfatizando en una relacionalidad multifacética.

El núcleo profundamente esencialista de la educación inclusiva es reemplazado por una compleja configuración del conocimiento dominado por el predicamento anti-humanista –este es su núcleo crítico– y un compromiso que nos obliga a examinar qué cuerpos de conocimientos entran en contacto para promover un ensamblaje de pensamiento destinado a alterar el orden convencional de sus significantes. Se trata de ser conscientes acerca de cómo determinados cuerpos intelectuales que inscriben su tarea en la senda de la justicia social pueden dar lugar a diversas clases de desigualdades. La educación inclusiva inaugura una nueva perspectiva global.

Una de las improntas de mayor trascendencia del humanismo clásico se caracterizó por “su capacidad de humanizar nuestro comportamiento social, nuestros valores y nuestra interacción cívica”.⁹ La educación inclusiva posee una fuerte impronta post-humana. Es también una respuesta clara ante las múltiples estructuras inhumanas que en la historia de la humanidad han suscitado diversas modalidades de homicidio sobre las múltiples expresiones de lo humano. Se trata de subvertir el entendimiento que nos explica la ‘diferencia’ inscrita en términos especialmente una atribución negativa y especular del ser humano, encarna una forma inadecua-



⁹ Rosi Braidotti, *op. cit.*, p. 147.

da de justicia sobre determinados grupos, producto de una carencia significativa de moral. La diferencia ha de ser concebida en términos de una respuesta ética de orden contingente ante una variedad de escenarios de precarización de la vida y la multiplicidad de tragedias de lo intolerable que son encarnadas sistemáticamente por las diversas estructuras del sistema-mundo. El problema es mayor a esto: la intelectualidad dominante e, incluso, la emergente, en materia de inclusión, es incapaz de profundizar en cada una de estas tensiones. En superación de ello, esta recurre a la contribución de diversos marcos epistemológicos críticos que introducen discusiones innovadoras al interactuar con cada uno de estos nudos problemáticos, entre los que encontramos, las “epistemologías radicales como estudios sobre mujeres, género, *queer* y feministas, por un lado, y los estudios poscoloniales y raciales”.¹⁰ La interrogante aquí sigue siendo: ¿cómo hacer frente a lo inhumano? El problema es que el humanismo es fuente primaria de muchos de los problemas estructurantes de lo que conocemos a través del sintagma ‘educación inclusiva’. Su fuerza se siente con mayor impacto en sus determinantes ontológicas. Este campo apunta a ser concebido en términos de un esfuerzo activo para reinventar lo académico en un nuevo contexto global y, con ello, desarrollar un marco ético digno de nuestros tiempos.

El modelo de pensamiento que inspira la educación inclusiva

Sin cuestionamiento alguno, sostendré que la educación inclusiva consagra un modelo de pensamiento que se resiste a ser capturado por las epistemologías normativas y por los dominios históricos específicos de verdad conocidos como disciplinas. Su arquitectura cognitiva se inscribe en torno a una morfología de carácter post-disciplinar. La clave aquí es detallar los criterios metodológicos implícitos en tal forma de pensar. Los modos de pensamiento son cruciales para develar la forma en la que interactuamos con un determinado *corpus* de fenómenos. A esto, denomino ‘desempeños epistemológicos’.

Un desempeño epistemológico es una forma de enmarcar un modo de pensar acerca de un determinado problema de análisis. Lo metodológico aquí evita ser entendido en términos de dogma, sino, más bien, confirma la interrogante antes señalada: ¿cómo pensamos acerca de? La potencialidad de lo metodológico nos informará no solo sobre qué métodos o metodologías de investigación son las más idóneas para justificar su comprensión, sino que abordan cuestiones relativas a cómo han de ser formados los profesionales del campo y cómo podríamos interactuar con los múltiples objetos de regulación del campo, especialmente, en su naturaleza teórica, empírica y de análisis.

¹⁰ *Ibid.*, p. 148.



La educación inclusiva despliega nuevas reglas para jugar el juego, especialmente, de combinar la crítica con figuras creativas y fortalecer la imaginación y las estrategias de desfamiliarización de algunas cargas intelectuales y semiológicas que enflaquecen su comprensión. Lo que he intentado enmarcar en estas líneas no es otra cosa que lo que denominaré ‘imaginación de la educación inclusiva’, o simplemente, un modo de pensar que desancla cuestiones meramente individuales y que, en realidad, constituyen asuntos estructurales y relacionales. La educación inclusiva ha de aprender a responder a los problemas de la vida. Creo que este mandato afecta más específicamente al sustantivo que a las regulaciones heurísticas del sintagma. Metodológicamente, este territorio asumirá una posición fundamental: lo cartográfico, esto es, una profunda lectura teórica y políticamente comprometida con el presente. No olvidemos que el conocimiento que crea este enfoque forma una historicidad del presente. Las cartografías al decir de Braidotti, reafirman un compromiso epistémico al develar las diversas ubicaciones del poder que afectan a las posiciones múltiples y dinámicas de cada uno de sus sujetos. Esta es la base del neo-materialismo.

Las cartografías conjugan una dimensión espacial y temporal. La primera, integrada por una dimensión geopolítica; y la segunda, por una de carácter histórico y genealógica; enfatizando en la estructura situada de la teoría crítica. El modelo de pensamiento que inspira la educación inclusiva es de naturaleza post-disciplinar, un campo de fenómenos que solo puede acceder a ellos, por fuera y más allá de cada uno de sus recursos constructivos. Como tal, esta trabaja en la búsqueda de figuras alternativas de lo humano. Cada código semiótico y ontológico tiene su acogida en determinadas formas geopolíticas e históricas específicas, inaugurando una espacialidad existencial atravesada por múltiples formas de singularidades complejas que escapan a cualquier forma de afirmación universal.

Recordemos que la educación inclusiva no posiciona su mirada en la esencialización de lo humano, sino que responde a los múltiples modos existenciales de este, de modo que asume que “una figuración es la expresión de representaciones alternativas del sujeto como entidad dinámica no unitaria”.¹¹ La educación inclusiva también puede ser interpretada como los múltiples modos del devenir humano. Otra de sus propiedades describe a la educación inclusiva en términos de un conocimiento complejo estructurado por una relacionalidad multidireccional.

El diasporismo epistemológico no solo nos informa de las diversas clases de trayectorias y movimientos que experimentan cada uno de sus recursos constructivos y hebras genealógicas, también nos permite elaborar una crítica a los sistemas de memorias lineales que tienden a superponerse en su estudio. Un ejemplo claro y directo es la errónea determinación de la génesis de lo inclusivo en lo especial. Sabemos que este grado de asociatividad se debe a un conjunto de errores de

¹¹ *Ibid.*, p. 172.

aproximación al término. “En lugar de deferencia a la autoridad del pasado, tenemos la fugaz copresencia de múltiples tiempos y zonas, en un continuo que activa y desterritorializa identidades estables y fractura la linealidad temporal”.¹² El llamamiento en torno a la no-linealidad que resalta la naturaleza rizomática de las trayectorias intelectuales, conceptuales y metodologías que nos revela la educación inclusiva.¹³ La fertilidad de esta aplicación permite documentar que el pensamiento de la educación inclusiva fomenta múltiples conexiones y líneas de interacción que se van conectando estratégicamente en torno a su red objetual con muchos exteriores que enriquecen mediante traducción sus desarrollos.

Conclusiones

No olvidemos que lo que más conocemos sobre educación inclusiva es la repetición de la figuración epistémica, metodológica, didáctica y ética de la educación especial, en el terreno pedagógico; mientras que en el campo de los enfoques críticos, es contenida por diversos proyectos que profesan la misma fe para luchar sobre un determinado objetivo sociopolítico, sin emplear el denominador común que indexa la palabra inclusión. Sabemos de sobra que el territorio signado como ‘educación inclusiva’ presenta un marcado déficit epistémico y metodológico, es necesario reconocer su difícil definición. Por norma general, la percepción crítica que coexiste entre quienes se dedican a la epistemología en torno a la heurística, es que esta se encarga de encontrar nuevas soluciones –creativas– para resolver diversos problemas. Su significado siempre se encuentra emparejado con formas emergentes de descubrimiento y solución de problemas.

La heurística debe entenderse en términos de una interfase entre lo viejo y lo nuevo, es una estrategia cognitiva de (re)articulación, caracterizada por proporcionar un lente provisional para examinar con otros matices un determinado fenómeno. El sentido heurístico de la educación inclusiva subyace en su propio corazón epistémico, puesto que busca promover soluciones creativas a los problemas que la educación crea en los diferentes frentes de la sociedad. Esta es una heurística que encarna un sentido pragmático, esto es, cómo avanzar en soluciones concretas a determinados problemas sociales. Visto así, “la heurística ofrece orientación, como reglas generales o prácticas comunes, para la acción social”.¹⁴ Otras de sus características es que su impronta heurística fomenta la cristalización de un vocabulario específico común para describir y analizar cada uno de sus problemas de mayor impacto. La evidente confluencia de conceptos y significados heterogéneos y polivocales, incluso su procedencia genealógica de tradiciones críticas, por más

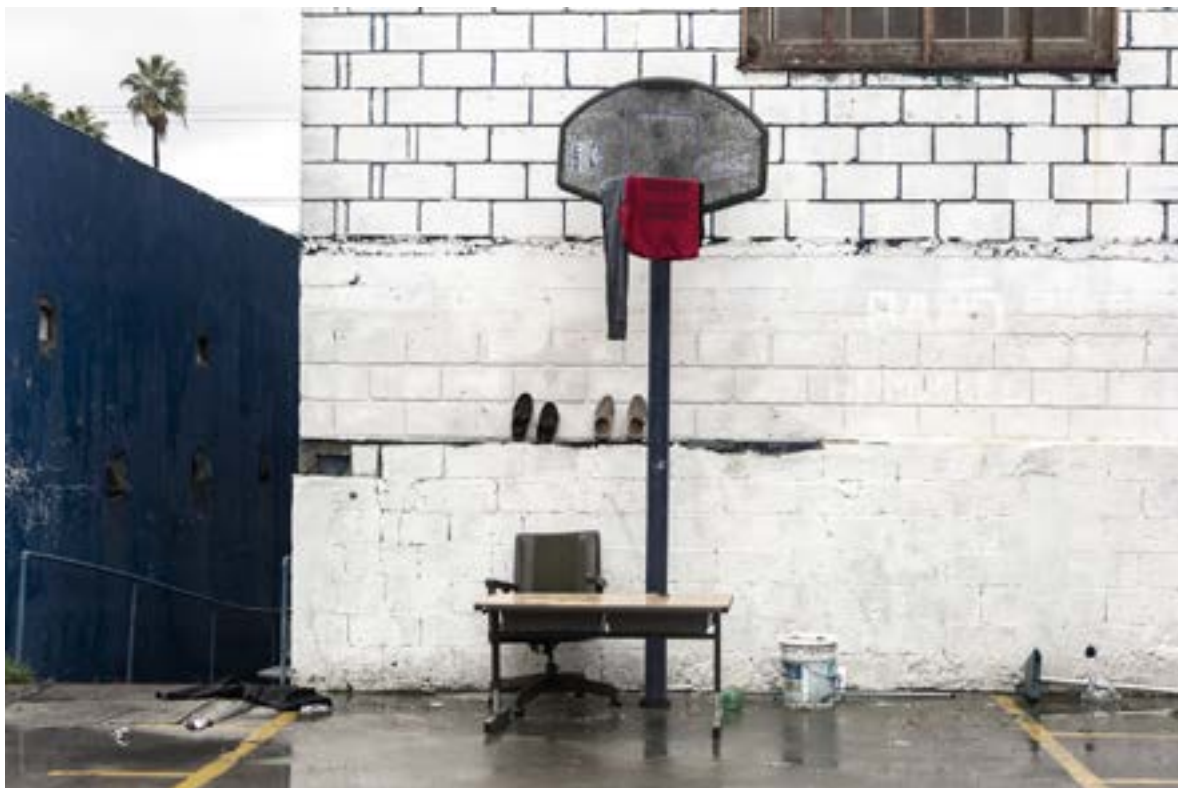
¹² *Ibid.*, p. 173.

¹³ Aldo Ocampo, “Epistemología de la educación inclusiva y sus condiciones de producción”, *Revista Educação em Foco*, Vol. 27, 1-22, 2022.

¹⁴ Patricia Hill Collins, *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press, 2019, p. 34.



que parezcan pertenecer a un mismo registro y propósito, debemos evitar colapsar el nominalismo que subyace al sintagma educación inclusiva. El llamamiento es aquí reconocer que estas “deben estudiarse y teorizarse empíricamente, no simplemente asumirse por conveniencia heurística”¹⁵



Olivia Vivanco. De la serie: *Los días*, 2017.



¹⁵ Patricia Hill Collins, *op. cit.*, p. 40.

Modelo de educación inclusiva: enfoque de derechos para todos los niveles educativos

Karina Delgado Valdivieso

Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador, Ecuador

karina.delgado@fadse.org

ORCID: 0000-0001-7459-1905

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile

aldo.ocampo@celei.cl

ORCID: 0000-0002-6654-8269

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA HOY EN DÍA debe analizarse y aplicarse en todos los niveles educativos. Resulta de gran importancia conocer aquellas acciones vinculadas a hacer un trabajo que oriente a los niveles de educación inicial, media y superior. Es decir, desarrollar prácticas pedagógicas que comprendan un método creativo sustentado desde un sistema didáctico integral que analice la evolución de los modelos educativos a partir de la discapacidad,¹ lo que ha permitido pasar de la exclusión y la educación especial hasta llegar al modelo de educación inclusiva.²

Los modelos educativos son una concreción de términos pedagógicos, paradigmas educativos que sirven de referencia para las diferentes funciones dadas en cualquier institución educativa relacionadas con la docencia, la investigación, la vinculación con la sociedad, la gestión directiva, entre otras; acciones que integran el proyecto educativo institucional que plantea toda institución

¹ Sandra Carrillo-Sierra, Jesús Forgiony-Santos, *et al.*, "Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente", *Revista Espacios*, vol. 39, no. 17, 2018.

² Carlos Parra Dusan, "Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos", *Revista Inclusión Social y Equidad en Educación Superior*, no. 8, diciembre de 2010, pp. 73-84.



educativa. Un modelo educativo se sustenta en la identidad o ideales de una institución educativa, planteado como parte de sus antecedentes su visión, misión, valores, filosofía, objetivos y fines que se ha propuesto alcanzar.³ Además, dan visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a especialistas y profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios.⁴ Para lo cual, i) se desarrollan los fundamentos teóricos relacionados con la inclusión y la integralidad, como argumentos para el desarrollo del Modelo Social de Educación Inclusiva, ii) elabora un Modelo Social de Educación Inclusiva, que garantice un ejercicio basado en un enfoque de derechos para todos los niveles educativos, iii) aplica el Modelo Social de Educación Inclusiva, como garantista de un enfoque de derechos en todos los niveles educativos.

Metodología

El presente estudio se ampara en una investigación aplicada y tiene como objetivo generar conocimientos y soluciones prácticas para abordar problemas específicos en un contexto determinado con el fin de utilizar el conocimiento para resolver problemas reales y tener un impacto directo en la práctica. Por tanto, los diferentes fundamentos desarrollados en este estudio serán la base para una propuesta de aplicación de un modelo que permita una intervención en los diferentes niveles educativos.⁵ El tipo de investigación se desarrolló en un modelo documental y descriptivo fundamentado principalmente en la utilización de fuentes de carácter documental. La población de estudio para cada uno de los niveles educativos muestra las diferentes condiciones que serán abordadas en cada uno de ellos (Tabla 1).



³ Gerardo Echeita Sarrionandia, Diego Navarro Mateu, "Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas", *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, no. 46, 2014.

⁴ Araceli Jara Vásquez, "¿Modelo educativo o modelo pedagógico? Deslinde conceptual entre modelo educativo y modelo pedagógico".

⁵ Daniel Salomón Behar Rivero, *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Shalom, 2008.

Tabla 1

Condiciones de los estudiantes

Inicial	Media	Superior
Condición Social		
Lugar o situación de origen. Situación de riesgo. Religión e ideología. Pasado judicial de los padres. Situación socio-económica. Emergencias sanitarias.	Lugar o situación de origen. Idioma. Situación de riesgo. Religión e ideología. Filiación política. Pasado judicial. Situación socio-económica. Trabajo infantil. Acoso escolar.	Lugar o situación de origen. Situación de riesgo. Religión e ideología. Filiación política. Pasado judicial. Situación socio-económica. Emergencias sanitarias.
Condición Intercultural		
Cultura Diversidad Identidad	Cultura Diversidad Identidad	Cultura Diversidad Identidad
Condición Personal		
Desarrollo evolutivo. Desarrollo fisiológico. Discapacidad. Precocidad intelectual.	Identidad de género. Orientación sexual. Problemas de aprendizaje. Problemas orgánicos (discapacidad o enfermedad). Acoso escolar. Trastornos de comportamiento. Dotación superior. Deportista de alto nivel o rendimiento. Adicciones. Adolescentes embarazadas. Padres adolescentes.	Identidad de género. Orientación sexual. Problemas de aprendizaje. Problemas orgánicos o discapacidad. Trastornos del comportamiento. Dotación superior. Deportista de alto nivel o rendimiento . Violencia. Adicciones.

Propuesta

El Modelo Social de Educación Inclusiva (MSEI), desarrolla tres variables relacionadas a partir de: variable endógena AHE como el resultado de las variables exógenas PEI y CE, el modelo tiene una sola variable endógena, por lo tanto, tiene una sola ecuación estructural descrita como: “el valor de la variable AHE es una función aditiva de los valores de las variables PEI y CE”, cuya fórmula es:

$$AHE = a * PEI + b * CE$$

Las variables manifiestas que corresponden a cada una de las variables latentes y sus dimensiones propuestas para el modelo que se describen en la Tabla 2.



Tabla 2*Variables del MSEI*

Dimensiones	Variables Manifiestas (niveles)		
	Inicial	Medio	Superior
Variable Latente: PEI			
Marco normativo	<p>PEI</p> <p>Trabajo interministerial garantiza el desarrollo infantil integral.</p> <p>Trabajo interministerial aplica el desarrollo infantil integral.</p> <p>Protocolo para realizar apoyos o adaptaciones temporales o permanentes.</p> <p>Apoyos o adaptaciones temporales o permanentes para atender a la diversidad de los niños.</p> <p>Documentos curriculares que garanticen el trabajo.</p>	<p>PEI</p> <p>Trabajo interministerial garantiza el desarrollo de los aprendizajes.</p> <p>Trabajo interministerial aplica el desarrollo de los aprendizajes .</p> <p>Protocolo para realizar apoyos o adaptaciones temporales o permanentes.</p> <p>Apoyos o adaptaciones temporales o permanentes para atender a la diversidad de estudiantes.</p> <p>Documentos curriculares que garanticen el trabajo.</p>	<p>Participación.</p> <p>Igualdad de oportunidades.</p> <p>Apoyo de institución educativa.</p> <p>Principios.</p> <p>Capacidades.</p> <p>Bienestar estudiantil.</p> <p>Integralidad.</p>
Reglamento interno (en caso de existir).	<p>Proyecto Educativo Institucional refleja una cultura institucional integradora, inclusiva y flexible.</p> <p>Proyecto Educativo Institucional construido en comunidad.</p> <p>Autoevaluación en el Centro Infantil.</p> <p>Planes de mejora institucionales como parte del PEI.</p> <p>Plan de mejora institucional aplicado.</p> <p>Ingreso de los niños con un reporte médico.</p> <p>Protocolos de atención en caso de afecciones de los niños (procesos).</p>	<p>Proyecto Educativo Institucional refleja una cultura institucional integradora, inclusiva y flexible.</p> <p>Proyecto Educativo Institucional construido en comunidad.</p> <p>Reglamento interno, refiere la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas.</p> <p>Autoevaluación en las instituciones educativas.</p> <p>Planes de mejora institucionales como parte del Proyecto Educativo Institucional.</p> <p>Plan de mejora institucional aplicado.</p> <p>Ingreso de los estudiantes con un reporte médico.</p> <p>Protocolos de atención en caso de afecciones de los estudiantes.</p>	<p>Reglamento interno, refiere la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas</p> <p>Reglamento interno orientado en los procesos de atención a los estudiantes.</p>



Descripción del concepto	Aborda un trabajo de atención a todos los niños. Considera condiciones sociales, interculturales y personales de los niños. Protocolos integrales de atención, en casos de educación inclusiva. Casos de atención relacionados con la educación inclusiva.	Aborda un trabajo de atención a todos los estudiantes. Considera condiciones sociales, interculturales y personales de los estudiantes. Protocolos integrales de atención, en casos de educación inclusiva. Casos de atención relacionados con la educación inclusiva.	Nuevo enfoque. Educación inclusiva considera condiciones sociales, interculturales y personales de los estudiantes. Protocolos integrales de atención. Casos de atención.
--------------------------	---	---	--

Medidas de accesibilidad (infraestructura, mobiliario y equipamiento)

Infraestructura
Mobiliario
Equipamiento de recursos

Variable Latente: CE

Sociales	El Centro Infantil (CI) niega el ingreso de algún niño y niña por alguna situación específica. En el CI cuántos niños son considerados como casos de vulnerabilidad.	Niega el ingreso de algún estudiante por alguna situación específica. Cuántos estudiantes son considerados como casos de vulnerabilidad.	Lugar o situación de origen. Situación de riesgo. Religión e ideología. Filiación política. Pasado judicial. Situación socio económica.
Interculturales	Niega el ingreso de algún niño y niña por alguna condición relacionada con su cultura, diversidad o identidad. Niños indígenas. Niños afroecuatorianos. Niños de otras nacionalidades.	Niega el ingreso de algún estudiante por alguna condición relacionada con su cultura, diversidad o identidad. Estudiantes indígenas. Estudiantes afroecuatorianos. Estudiantes de otras nacionalidades.	Cultura Diversidad Identidad



Personales	Niños con alguna condición de discapacidad. Niños con un desarrollo evolutivo no acorde a la edad. Niños con un desarrollo fisiológico no acorde a la edad. Niños que cumplen con las destrezas acordes a su edad.	Estudiantes con alguna condición de discapacidad. Estudiantes con que presentes dificultades en los aprendizajes. Estudiantes con un desarrollo evolutivo no acorde a la edad. Estudiantes que cumplen con las destrezas acordes a su edad.	Identidad de género. Orientación sexual. Problemas de aprendizaje. Problemas orgánicos o discapacidad. Trastornos del comportamiento. Dotación superior. Deportistas de alto nivel o rendimiento. Adicciones.
------------	---	--	--

Variable Latente: AHE

Cultura inclusiva (gestión pedagógica curricular).	Currículo Formación docente.	Currículo Evaluación de aprendizajes. Formación docente	Currículo Evaluación de aprendizajes. Formación docente
--	---------------------------------	---	---

Instrumento que mide actitudes hacia la diversidad.	Condición social Condición intercultural Condición personal		
---	---	--	--

Principios básicos en función de una atención equitativa	Casos de atención por algún tipo de discapacidad. El CI atiende diferentes necesidades educativas específicas en los niños. Aplicación de diferentes metodologías para atender a la diversidad de los niños.	Casos de atención por algún tipo de discapacidad. Atiende diferentes necesidades educativas específicas en los estudiantes. Aplicación de diferentes metodologías para atender a la diversidad de los niños.	Casos de atención por algún tipo de discapacidad. Atiende diferentes necesidades educativas específicas en los estudiantes. Aplicación de diferentes metodologías para atender a la diversidad de los estudiantes. Gestiona procesos para lograr una atención por equiparación de conocimientos respecto a la procedencia de estudiantes (nivelar).
--	--	--	--



Equipo responsable del acompañamiento	<p>Actividades de actualización para mejorar su desempeño laboral.</p> <p>Apoyos para jornadas de actualización para mejorar su desempeño laboral.</p> <p>Participa procesos de capacitación relacionados con la inclusión.</p> <p>Apoyos de profesionales especialistas, según alguna necesidad educativa específica en los niños.</p> <p>Apoyos externos, según alguna necesidad educativa específica en los niños.</p> <p>Niveles de instrucción.</p>	<p>Actividades de actualización para mejorar su desempeño laboral.</p> <p>Apoyos para jornadas de actualización para mejorar su desempeño laboral.</p> <p>Participa procesos de capacitación relacionados con la inclusión.</p> <p>Apoyos de profesionales especialistas, según alguna necesidad educativa específica en los estudiantes.</p> <p>Apoyos externos, según alguna necesidad educativa específica en los niños.</p> <p>Niveles de instrucción.</p>	<p>Actividades de actualización para mejorar su desempeño laboral.</p> <p>Apoyos para jornadas de actualización para mejorar su desempeño laboral.</p> <p>Participa procesos de capacitación relacionados con la inclusión.</p> <p>Apoyos de profesionales especialistas, según alguna necesidad educativa específica en los estudiantes.</p> <p>Apoyos externos o asesorías, según alguna necesidad educativa específica en los niños.</p> <p>Niveles de instrucción.</p>
Procesos de la institución	<p>Interacción del CI con Centro Salud del sector.</p> <p>CI cuenta con espacios físicos adecuados para infantes con discapacidad física.</p> <p>Documentos que maneja el CI para garantizar un proceso inclusivo.</p> <p>Estrategias aplicadas para niños que no se ha logrado alcanzar las destrezas.</p>	<p>Cuenta con espacios físicos adecuados para estudiantes con discapacidad.</p> <p>Documentos que maneja la institución educativa para garantizar un proceso inclusivo.</p> <p>Estrategias aplicadas para estudiantes que no han logrado alcanzar las destrezas.</p>	<p>Cuenta con espacios físicos adecuados para estudiantes con discapacidad física.</p> <p>Documentos que maneja la institución de educación superior para garantizar un proceso inclusivo.</p> <p>Estrategias aplicadas para estudiantes que no han logrado alcanzar las destrezas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Recomendaciones

El Modelo Social de Educación Inclusiva:

- Constituye una propuesta de trabajo; puede ser aplicado como un referente de la gestión educativa en los Ministerios de Educación, unidades de gestión educativa locales y en las instituciones educativas. Permite cumplir con las políticas educativas en el marco de una educación inclusiva que atienda las diferentes condiciones de los estudiantes y actúe en su función; considerando que lograr una inclusión requiere de una actitud que debe ser asumida por las instancias



responsables de hacer ese trabajo, siendo los equipos de directivos que lideran el servicio educativo, así como los equipos de docentes que de manera constante operativizan el trabajo de la educación inclusiva.

- Desarrolla tres dimensiones: PEI, CE, y AHE, derivadas de las condiciones y propone el desarrollo de indicadores para cada uno de los niveles educativos. Propone como un referente para el trabajo de educación inclusiva, es de gran importancia considerar las dimensiones e indicadores descritos para llegar a plantear los detalles del trabajo a desarrollar según las demandas de cada institución educativa descritas mediante indicadores.

- Orienta el desarrollo de: i) Autoevaluación institucional, en el marco de las acciones hacia una educación inclusiva, ii) Principios básicos de la institución educativa inclusiva, iii) Objetivos de la institución educativa inclusiva, iv) Equipo responsable de asumir la inclusión dentro de la institución educativa, v) Procesos de acción de la institución educativa inclusiva orientados en función de las condiciones que pueden presentar los estudiantes.



Interculturalidad y pedagogías del Sur para la descolonización de la universidad

Leidy Carolina Cardona Hernández
Universidad del Quindío, Colombia
lccardona@uniquindio.edu.co
ORCID: 0000-0003-0020-4743

Carlos Mario Fisgativa Sabogal
Universidad del Quindío, Colombia
cmfisgativa@uniquindio.edu.co
ORCID: 0000-0001-5213-8675

Descolonizar y situar la universidad

TENIENDO EN CUENTA QUE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES se han constituido bajo la matriz o patrón colonial que instaura formas totalitarias de regulación e individuación, cuyo modo de instalarse en las instituciones educativas reproduce una mirada del mundo que es hegemónica y occidental, buscamos problematizar los modelos institucionales y epistemológicos de origen moderno/colonial que estructuran las universidades, sus distribuciones en saberes y disciplinas, para mostrar que pueden ocuparse de otro modo y agrietarse desde las apuestas de la interculturalidad. Tales discusiones tienen importantes referentes, tanto suramericanos como provenientes de otras latitudes, de campos como las ciencias, la filosofía o las ciencias sociales. En esta ocasión, presentamos algunas reflexiones derivadas de nuestro ejercicio docente y de investigación,¹ en los cuales recurrimos a los

¹ Leidy Carolina Cardona, *Pedagogías posabisales y diversidades Sur-Sur*. Tesis doctoral. Universidad de Manizales. 2023.



planteamientos de Eduardo Restrepo, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez y Boaventura de Sousa Santos.

En relación con la perspectiva de la modernidad/colonialidad, se puede sostener que las universidades operan como dispositivos de la matriz o patrón colonial del saber y el poder, ya que se encuentran determinadas como espacios para el conocimiento experto y científico con pretensión de sistematicidad y verdad. De allí el lugar que se otorga a las instituciones universitarias en la separación y jerarquización de saberes, así como su posición en relación con la geopolítica en el sistema-mundo.² Por otra parte, los modelos de universidad para el pueblo o humanizantes asumen estructuras moderno-coloniales del saber, dado el ordenamiento arbóreo y centrado de sus configuraciones epistemológicas e institucionales, según las cuales se considera que la universidad es el espacio privilegiado de la producción de conocimientos.³

Para contrarrestar estas condiciones, se requiere de perspectivas epistemológicas situadas o localizadas, según las cuales no se da un conocimiento (sea científico o no) ajeno al posicionamiento de individuos y comunidades, lo cual requiere de un paradigma emergente que, según Santos, ha de ser prudente en lo epistémico y decente en lo social. De este modo, se resalta también el carácter excedente frente al individuo aislable o como modelo de lo humano y del sujeto cognoscente. Para abordar estas problemáticas, es necesario indagar acerca del paso de lo uno (como constituyente de lo que se ha llamado universidad) a la pluralidad o diversidad, asumiendo que hay diferentes modos de generar saber, de compartirlo y de ponerlo en práctica.

En *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, Santos expone como uno de los grandes desafíos para las universidades públicas la responsabilidad social bajo los principios de pluralismo teórico, la autonomía, la multidisciplinariedad y el compromiso crítico; desde fundamentos históricos realiza un análisis que muestra la desfinanciación de la universidad, la transnacionalización del mercado universitario y la manera en que ésta actúa bajo un paradigma empresarial,⁴ lo cual contrasta con la necesidad imperante de pensar el aula como un campo de posibilidades desde la justicia cognitiva y el interconocimiento. Para lo anterior, se ha de concebir la universidad como espacio polifónico, pluriverso, cuya labor debe estar orientada al re-encantamiento de la vida colectiva y a una reconfiguración desde la ecología de los saberes. Al respecto, el pensamiento crítico



² Eduardo Restrepo, "Decolonizar la universidad", en Jorge Luis Barbosa y Lewis Pereira, *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. Sincelejo. 2018.

³ Santiago Castro-Gómez, "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes", en *El giro decolonial*. Siglo del Hombre Editores/Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel, Bogotá, p. 81.

⁴ Boaventura de Sousa Santos, *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad* (trad. Ramón Moncada Cardona). Trilce, Montevideo, 2010.

latinoamericano ha problematizado de manera amplia, develando la importancia de la otredad y la necesidad de crear traducciones interculturales.

En particular, la apuesta por la interculturalidad supone la lucha permanente por la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas, afrodescendientes; el reconocimiento de las diversidades. Esto nos lleva a otras posturas de las gno-seologías y epistemologías contemporáneas que asumen perspectivas corporeizadas y localizadas como premisa indispensable para pensar nuestras instituciones educativas y universitarias, así como la condición colonial. Estas perspectivas nos proporcionan pistas para gestar procesos de descolonización de la educación que apelan a la consolidación de un proyecto político plural, a una nueva política epistémica que cuestione la legitimidad de la monocultura del conocimiento, tal como lo plantea Santos.

Con el ánimo de problematizar esta cuestión, revisamos algunas alternativas para la inclusión de la interculturalidad en la educación, situando las pedagogías del sur, que indagan por otras formas de conocimiento, refiriendo saberes que se tejen desde la pluralidad y la co-presencia, y que parten de contextualizar problemas epocales de la educación, visibilizando diversas formas de dominación y opresión, así como las re-existencias y la movilización de prácticas sociales emancipatorias.

Acudimos a las epistemologías decoloniales puesto que aportan herramientas conceptuales, metodológicas, político-pragmáticas que buscan posicionar saberes alternativos ante los sistemas de dominación colonial y sus efectos de poder sobre cuerpos colonizados, marginados y despojados en diferentes latitudes. Dichas herramientas son útiles para proponer la construcción de escenarios alternativos y emancipatorios, que vinculan de manera directa las pedagogías críticas latinoamericanas. Para esto, nos situamos en la perspectiva intercultural que atraviesa el campo educativo y, a su vez, implica reconocer los saberes populares, ancestrales, tradiciones y prácticas pedagógicas alternativas, como formas de hacer frente a las lógicas de un paradigma hegemónico, proponiendo la educación como acción política transformadora y un encuentro permanente con las diversidades, en búsqueda de la democratización, el interconocimiento y la pluralidad. De este modo, se vincula la apuesta de justicia cognitiva expuesta por la teoría social y política que despliegan pensadoras y pensadores iberoamericanos y que, como se ha planteado, han contribuido de manera significativa a la descolonización del conocimiento.

Interculturalidad y pensamiento pedagógico Sur-Sur

Colombia se ha construido como el virus, nos hemos enseñado y nos hemos olvidado entre nosotros por la muerte violenta; el asesinato ha hecho al colombiano un ser para la guerra interna, tenemos tantos asesinatos a diario que superan a los



ocurridos en bombardeos en otras latitudes. Aquí la cruel pedagogía del asesinar es un virus para el cual no hemos encontrado vacunas. Asesinar es la didáctica de las grandes pedagogías que Colombia ha construido y que opera de distintas maneras: sicariato, feminicidios, masacres por discrepancias políticas, deportivas, torturas, desaparición del otro. En 1964 con su ‘Elegía a “Desquite”’, Gonzalo Arango lo advirtió: seguirán resucitando los Desquite, si la educación de nuestras gentes no es nuestra principal apuesta. Por tanto, la importante lucha por ese aprender a vivir juntos tiene que ver con comprender ¿qué orienta nuestro saber y hacer para que nos conformemos con las pedagogías de la desaparición de los otros y lo otro?⁵

Frente a lo expuesto, la interculturalidad crítica permite el diálogo y la construcción colectiva de saberes desde la reciprocidad, diálogo que lleva a reflexionar sobre el quehacer intercultural en la educación superior para confrontar la mentalidad colonial y las crisis que la habitan, dado que las dinámicas universitarias continúan priorizando el conocimiento científico, disciplinar y de producción con currículos que se alejan del contexto, de los sujetos, de los procesos identitarios generando un racismo epistémico. Estas lógicas totalitarias gestadas al interior de las instituciones de educación superior determinan en buena medida ese llamado a las pedagogías del Sur, que suponen el vínculo permanente con la traducción intercultural, develando la existencia de grupos sociales oprimidos que perviven ante los sistemas de dominación y que denotan la colonización de la propia subjetividad ante una pensamiento abismal; de manera que, se apela a la tensión entre los movimientos de regulación-emancipación, apropiación-violencia, como bien lo teoriza Santos, desde la existencia de una razón indolente y el tránsito necesario a una razón cosmopolita.

Vemos que la traducción intercultural e interpolítica propuesta por Santos opera como instrumento de articulación de luchas contra la dominación, es un proceso de descolonización e intercambio mutuo, que potencia los sujetos en escenarios de igualdad y que deriva una apuesta epistémica, política y educativa clara. Aquí las ecologías de los saberes constituyen una ruptura con el universalismo eurocéntrico, a partir de las prácticas y la convivencia activa con los saberes populares. Ese nuevo u otro saber, como bien lo menciona el autor, tiene como cimiento a la vida del sujeto, un saber edificado desde una perspectiva humana, emancipatoria y liberadora.

Es necesario reconocer que existen propuestas muy potentes en América Latina respecto a la educación intercultural y la creación de universidades populares, que generan rupturas a esos excesos de cientificidad. Por tanto, resulta de interés tener en cuenta algunas de estas apuestas en clave a las pedagogías del Sur, considerando su importancia para la educación y para los procesos de descolonización del conocimiento en las universidades. Ello es abordado por Santos



⁵ Leidy Cardona, *op. cit.*

cuando habla de pluriversidad y subversidad como modos de resistir la alianza del capitalismo y el colonialismo en la educación propiciando la pluralidad y la ecología de saberes. Sin embargo, no sostenemos que nos libramos fácilmente de las formas, prácticas y criterios de la universidad para pasar sin tránsito alguno a otro tipo de comprensión del saber, de la formación o de las instituciones educativas, dado que es necesario reconocer los posicionamientos, las pertenencias y los efectos que han creado los ordenamientos institucionales, pedagógicos, epistemológicos y subjetivos. De allí la relevancia de la alternativa propuesta por Walsh de instalarse en las grietas o intersticios de las instituciones, dado que sus espacios y maneras de hacer ya se encuentran apropiadas.

Walsh plantea una crítica a la universidad tradicional, al aislamiento de sus nuevas prácticas y el trabajo con los actores “lo que resulta en conceptos y teorías que no se adecuan a las realidades actuales, como por su academicismo, elitismo, falta de interés y de capacidad de apoyar procesos de teorización y reflexión con los movimientos y otros actores sociales”.⁶ Entonces, se hacen visibles las pedagogías como posibilidad para generar “rajaduras y rupturas” contra los sistemas de dominación gestados desde el llamado “proyecto civilizatorio”, que ha silenciado, asesinado los saberes, sometido a los pueblos; cuestión que guarda relación con los epistemicidios.

Algunas de las consecuencias que se derivan de estos planteamientos disuelven la comprensión de las universidades y sus roles en la educación, en la producción y difusión de conocimientos, considerando modelos no profesionalizantes de la universidad, en los que no se imparten títulos, no se distribuyen roles entre docentes cualificados y estudiantes, procesos en los que intervienen comunidades o individuos que por sus saberes tradicionales o prácticos acumulados pueden contribuir a otros. Sin embargo, eso supone apuestas que aún cuesta pensar, sobre todo para quienes tomamos la palabra desde el interior de estas instituciones más tradicionales y fundadas en las dinámicas capitalistas y colonialistas. En tales escenarios, es plausible la importancia de una educación intercultural que permee todo el aparato institucional, apostando por la alteridad, las relaciones humanas y el avance más que necesario hacia un paradigma de la condición humana, que trasciende las formas tradicionales de hacer ciencia.

La interculturalidad emerge, entonces, como ruta necesaria en las agendas educativas en América Latina, considerando el desafío que tienen estas instituciones de avanzar hacia un proyecto educativo emancipatorio, que permite un relacionamiento más igualitario y justo entre saberes, grupos sociales, comunidades, organizaciones de base, y se traduzca un ejercicio colectivo. En este contexto, es

⁶ Catherine Walsh, “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”, en *Revista Nómadas*. Universidad Central – Colombia, no. 26, abril de 2007, pp. 102-113.



innegable que la educación en Suramérica debe asumir la tarea de construir pedagogías críticas, pedagogías en clave Sur, que le apuesten a una praxis político-educativa-emancipatoria tejida desde el aula, desde los contextos y en terreno, con los otros y lo otro; creando lugares formativos e investigativos para las ciencias sociales y las humanidades que permitan dialogar entre el saber científico y el saber popular.

Ante un sistema moderno/colonial que opera de distintas formas en las universidades, el enfoque intercultural favorece y promueve la descolonización de los conocimientos, es una orientación clara para que maestras y maestros generen estrategias de intervención pedagógica, que no se limiten a la enseñanza de contenidos, sino que trascienda al reconocimiento de otros saberes y lógicas culturales en los que haya una clara apuesta por las diversidades, el reconocimiento de las diferencias, e irrumpa el modelo de homogeneización. Se trata de una educación en contexto en donde la colaboración, la traducción intercultural, las experiencias compartidas, el intercambio, las negociaciones, posibiliten la creación de otro tipo de aulas, desde una interacción justa entre culturas, lo cual implica una dimensión ética para avanzar hacia la construcción de sociedades plurales e igualitarias en las que prevalezca la justicia social y cognitiva, y el avance hacia la descolonización de las Universidades.



Reflexiones desde el buen vivir sobre una asignatura en la Universidad Intercultural

Verónica Trujillo Mendoza

Universidad Intercultural del Estado de México
veronica.trujillo@uiem.edu.mx
ORCID: 0000-0002-6484-0565

Carlos Edwin Morón García

Universidad Intercultural del Estado de México
edwin.moron@uiem.edu.mx
ORCID: 0000-0002-7982-6395

EL OBJETIVO DE ESTE TEXTO ES RECONOCER algunas condiciones para proyectos en comunidad desde la asignatura de Mercadotecnia Social impartida en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) para plantear una crítica desde la propuesta del Buen Vivir. Se cuestiona: cómo diseñar el contenido de una asignatura desde el Buen Vivir y proyectar una articulación entre este modelo educativo con las experiencias de trabajo desarrolladas en la asignatura, para reorientarla hacia el bien estar.

Este texto se organiza en tres apartados; primero se hace un recuento del origen de la UIEM y su orientación pedagógico-filosófica; en el segundo, se explican los pormenores del curso y su replanteamiento, así como la orientación de los proyectos de los estudiantes, se hace énfasis en la perspectiva comunitaria que enmarcó la selección de los temas para los proyectos y la importancia que ello tiene para un modelo intercultural; finalmente, se proponen algunas reflexiones globales.

Una asignatura capitalista en una universidad intercultural

Las Universidades Interculturales nacieron de la sinergia desencadenada por las demandas del movimiento Zapatista de Liberación Nacional. El 10 de diciembre



de 2003, se decretó la creación de la UIEM, con sede en San Felipe del Progreso (SFP). Inició labores en 2004 con tres licenciaturas, en la actualidad hay siete. Desde su origen atendió a estudiantes procedentes de cinco culturas originarias: *Nahua*, *Jñatrjo*, *Hñahñu*, *Bot'una* y *Pjiekakjoo*, aunque no ha sido su propósito exclusivo. Este modelo supone programas educativos orientados al desarrollo económico y cultural: el fortalecimiento de competencias comunicativas mediante lenguas originarias, el diálogo intercultural para conseguir actitudes científicas, solidarias y emprendedoras, sensibles a la diversidad cultural, entre otras. Por ello, en sus planes de estudio, cada licenciatura integra cuatro ejes transversales: vinculación con la comunidad; disciplinar; sociocultural y lengua originaria.

La Licenciatura en Comunicación Intercultural responde a tal distribución curricular, sin embargo, las primeras generaciones cursaron un plan curricular distinto al actual. Los contenidos de la asignatura Mercadotecnia Social (anteriormente Publicidad y Mercadotecnia) comprendían una exploración y aplicación de herramientas tecnológicas, publicitarias y mercadológicas para que negocios ‘pequeños’, iniciativas individuales o familiares, pudieran crearse, concretarse o expandirse bajo la atención de ‘necesidades’ comunitarias, sobre todo culturales y con ello, acceder a una dinámica de competencia.

Desde el 2007, los proyectos realizados se centraron en los entornos comunitarios de los estudiantes, quienes trabajaron con personas, asociaciones, cooperativas o colectivos de ese contexto. Algunos reunieron a productores locales para difundir sus productos y mejorar las ventas, otros dieron difusión a artesanías, logrando con ello la identificación con prácticas y elementos culturales del centro del Estado de México. A pesar de que se involucraban factores culturales, el objetivo final era comercial. De manera similar se llevaron a cabo ideas relacionadas con el turismo alternativo, visitas culturales, senderismo, reconocimiento de paisaje, etc. para revalorar el entorno y riquezas simbólico-ambientales.

Otros proyectos se concentraron en la creación de ‘marcas’ propias para generar autoempleos. Contrario a ello, algunos equipos decidieron trabajar sin fines lucrativos con instituciones gubernamentales para campañas de difusión de servicios como los ofrecidos por el Centro de Atención Canina (C.A.C.) de SFP. Algunos proyectos tuvieron un ámbito de atención directo con la UIEM. Mediante ellos, se diseñaron diferentes campañas de carácter publicitario o de difusión, a saber: difusión del tianguis universitario y de la Clínica de Salud Intercultural; y campaña informativa para la disminución del uso de envolturas de plástico y sobre métodos anticonceptivos entre estudiantes.

Desde 2009 se realizaron actualizaciones en el contenido y material de consulta en el plan curricular de la LCI, sin embargo, fue hasta 2015 que la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) convoca a una actualización ‘formal’ del currículo. De esa manera, se retoman algunas ideas relativas a la



conformación de proyectos productivos y en comunidad en asignaturas ‘recientes’ como Mercadotecnia Social (MS) y Laboratorio de Publicidad. A pesar de la actualización del plan curricular, perduró una especie de soliloquio científico desde la universidad hacia las distintas formas de vida. Desde esta nueva asignatura (MS) no se abarcaba con suficiencia las dimensiones de la crisis civilizatoria, tampoco se reflexionaba sobre las consecuencias de un estilo de vida fundado en el intercambio mercantil, mucho menos se cuestionaban los riesgos del desarrollo y las secuelas de la acumulación del capital al convertirse en pequeños empresarios.

A pesar de que los fundamentos de creación de la UIEM establecen el reconocimiento, revaloración y práctica de formas culturales originarias, existen condiciones ineludibles que lo entorpecen: a) la proximidad e influencia cultural de la Ciudad de México, que legitima el estilo de vida, aspiraciones y objetos de deseo urbanos, y perpetúa tanto discriminaciones como carencias de identificación cultural con entornos originarios; b) la limitada preparación profesional o empírica que parte de la planta docente posee en relación con la comunalidad y diversidad; y c) la búsqueda de dominación política e ideológica del sistema de gobierno municipal, estatal y federal.

Cabe señalar también que las primeras generaciones de la UIEM ingresaron principalmente para eludir responsabilidades familiares, por haber sido rechazados de otras instituciones o por no contar con recursos económicos. No existía un interés hacia la cultura de procedencia, la motivación por estudiar se relacionaba con el deseo interiorizado o manifiesto de la familia por salir de la ignorancia y ‘ser alguien’. Empero, desde hace algunos años, estas condiciones se han revertido y se aprecia un interés particular por la comunidad de origen, la sensibilidad a lo diverso, la lengua, y/o cultura. Frente a este panorama, se comprende el contexto y las razones por las cuales los estudiantes elegían temáticas poco relacionados con lo cultural-humano.

¿Cómo diseñar el contenido desde el buen vivir?

La crítica a los sistemas educativos que proponen la instauración de dimensiones hegemónicas es un ejercicio de partida para un proyecto educativo que se supone intercultural, puesto que la formación educativa implica la constitución de trayectorias de pensamiento. Es un horizonte desde el cual se sugieren modos de pensar, se establecen principios y valores orientados al tipo de sociedad al que se aspira y ante el cual va a encontrar sentido la realización del ser humano en formación. El pensar siempre es situado y la educación pensada para los pueblos originarios no ha sido situada en su mundo de la vida, los ha disociado de él.

El proyecto educativo intercultural se gesta en ese proceso de concientización. Es preciso que tal incubación germine y dé a luz un quehacer educativo coherente,



en todas las asignaturas y/o contenidos del marco curricular. Sin embargo, bajo el panorama descrito, la labor resulta complicada pues la detección de problemáticas evidenciará y repetirá expectativas generadas por sistemas sociales instruidos en la lógica del mercado y la competencia.

Para este propósito, son necesarias herramientas metodológicas que enfren-ten al ser-comunitario con un sistema de valores que dan sentido a su existencia. Tales propuestas generan articulaciones propositivas hacia el Buen Vivir, un entre-tejido de horizontes de sentido desde los cuales se halla complementariedad en la colaboración, se reconocen tipos de vivencia, se producen comunidades y políticas para la vida. Esta búsqueda de estrategias es un reto que implica ir más allá de una política pública y trascender las dimensiones institucionales, pues bajo la dinámica actual, no existe una preocupación, ni procuración por el ‘estar situado’, ni por la espiritualidad del ser.

Gracias a lo anterior es que se postulan contenidos, fuentes de consulta y acciones distintas a las anteriores. A saber, los primeros temas de esta asignatura se dividían en tres unidades. La primera abordaba la dimensión conceptual de la mercadotecnia, su relación con la comunicación, así como con factores sociales, culturales, económicos, tecnológicos y la mercadotecnia social como otra posibilidad a los objetivos comerciales.

La segunda unidad proponía una metodología para la investigación de mercados. Se consideraban elementos de la cultura del consumidor desde la psicología y socio-logía. Y finalmente, los pasos a seguir para una investigación de mercado. La tercera unidad comprendía la configuración de un plan estratégico de *marketing*, mediante un análisis FODA y un diseño de estrategias para el posicionamiento del producto.

Como se aprecia, los contenidos se dirigían a un proceso que partía de una serie de pasos que congeniaban con lo comercial. Por lo anterior, es que se recon-figura a partir de propuestas de varios autores en torno al Buen Vivir¹; la crítica que Adriana Rodríguez Salazar refiere a la idea de desarrollo y capitalismo², así como la metodología propuesta por Omar Felipe Giraldo e Ingrid Toro en relación con el inventario de riquezas dispersas³ y otras consideraciones respecto a formas comu-nitarias de comunicación y procesos de escucha activa-emotiva.

A través de estas conjeturas conceptuales y experienciales, se vislumbraron alternativas para replantear el contenido de la asignatura de Mercadotecnia Social



¹ Consultar: Simon Yampara Huarachi, “Cosmovivencia Andina. Vivir y convivir en armonía integral-Suma Qamaña”, *Bolivian Studies Journal/Revista de Estudios Bolivianos*, no. 18, diciembre de 2011, pp. 1-22; Aura Isabel Mora, Atawalpa Oviedo Freire, et al., *Buenos vivires y transiciones: la vida dulce, la vida bella, la vida querida, la vida sabrosa, la vida buena, la vida plenitud: convivir en armonía*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, 2020; así como Thea Riofrancos, “Buen Vivir para superar los límites del desarrollo; entrevista con Eduardo Gudynas”, *Jacobin América Latina*, no. 3, 2021.

² *Teoría y práctica del Buen Vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. El caso de Ecuador* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, 2016.

³ *Afectividad ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur, 2020.

durante el periodo agosto-diciembre del 2021. A pesar de que conservó tal nombre, su objetivo y temáticas se centraron en propiciar el encuentro entre personas y asociaciones para tejer el diálogo de vivires, su acercamiento a significados e historias, que pueden surgir desde la organización de los habitantes.

Sus contenidos también se distribuyen en tres unidades. Primero se sondearon los intereses de los estudiantes en relación con su comunidad y se revisó el marco crítico en torno a la mercadotecnia desde el Buen Vivir. Como resultado, se constituyeron dos equipos: el primero consideró atender la sobrepoblación canina en San Felipe del Progreso; el segundo, optó por investigar la apreciación hacia las personas transgénero.

A lo largo de la segunda unidad se reflexionó sobre la comunidad, su cosmovivencia, la identificación de problemáticas y la importancia de ubicar abundancias comunitarias para incentivar interacciones comunicativas de atención. Se identificó la trascendencia del trabajo en equipos y se plantearon discusiones para proponer alternativas al sistema publicitario, ideológico y de consumo. Finalmente, la unidad tres se encaminó a valorar la pertinencia de las propuestas generadas en y desde las comunidades, realizar pruebas piloto, evaluar el objetivo del proyecto y proponer reflexiones para la generación de diálogos alternos o la atención de fallas comunicativas.

A través de este ejercicio reflexivo, se efectuaron varias modificaciones para la asignatura de Mercadotecnia Social, mediante argumentaciones propuestas desde el Buen Vivir, para hacer evidente a que tales posibilidades son pertinentes. Gracias a esto, los estudiantes tuvieron oportunidad de generar procesos reflexivos desde una postura crítica y un tanto al margen de lo que plantea la mercadotecnia. En ese sentido, se concretaron dos equipos de trabajo, uno que se interesó por la sobrepoblación canina y la concientización sobre la esterilización de mascotas; mientras que el otro identificó como un problema comunicativo el imaginario social hacia las personas transgénero, por lo que se encargó de sensibilizar en torno al tema.

Vale la pena señalar que, si bien, el motivo de los proyectos fue impulsado por una reflexión al interior de la UIEM, esto no implicó que interviniera directamente en el proceso, sino que, de manera autónoma, los mismos estudiantes procedentes de ese entorno comprendieron, interpretaron, propusieron y discutieron distintas herramientas comunicativas entre los sujetos con los que conviven diariamente. Es importante señalar que, a diferencia de las temáticas anteriores centradas en la búsqueda de beneficios económicos, este cambio planteó un interés particular por sentidos más cercanos al Buen Vivir, desde dinámicas comunicativas propias.



Enseñanza contracolonial - transcultural de lenguas: acogimiento y poesía

Isabelle Ruiz Paggiro Sessino Toledo Barbosa
Universidade Estadual Paulista, Brasil
isabelle.paggiro@unesp.br
ORCID: 0000-0001-9826-8950

EN 2021, EN UNA TURMA DE PORTUGUÉS Lengua Extranjera de Paraguay, yo era la única persona que no hablaba guaraní, tampoco (mucho menos) *jopara*.¹ Para mí, en aquel momento, enseñar portugués era sobre todo, con tener cuidado de no herir esa lengua-identidad. Enseñar confluye con el contexto histórico, político, social que, en este caso, me hacía reconocer la violencia brasileña hacia Paraguay. En un día de examen oral me despertó la idea que ahora aplico. Cada estudiante escogería un poema del libro que tenía yo disponible. Empecé por mí y pedí, en secuencia, escogieran otro para leer después; les evaluaría según su lectura y las ideas que expusieran. Ahí pude sentir la potencia del efecto poético, pues al leer, a las personas les despertaban palabras en guaraní. Pero también viví experiencias otras de ser un cuerpo raro y de enseñar a otros iguales. Y las oportunidades de probar convivir con cuerpos semejantes y enseñar para gente que no está sola ni con miedo, me probaron que el ambiente del aula se modifica con esas presencias. Esos cuerpos caben, las emociones fluyen y marcan positivamente la lengua, el lenguaje, la escuela. Prácticas cotidianas de acogimiento y ocupación de territorios físicos y lingüísticos generan sentimiento de pertenencia. Eso es pedagógico.

El sentido fue crear una enseñanza contracolonial,² más específicamente, de lenguas: un proyecto para pensar una resignificación del espacio escolar.



¹ *Jopara*: Una lengua de frontera que mezcla guaraní y español, pero cada persona lo hace a su manera.

² Antonio Bispo dos Santos, "As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético", en Anderson R. Oliva et al., eds. *Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasil, Portugal*. Autêntica, 2019, pp. 23-35.

Señalamientos de Melo y Fontes,³ en general, defienden que los hablantes construyen una relación emocional más fuerte con la primera lengua (L1), demostrando que bilingües sienten y expresan emociones de forma distinta en la L1 y L2 (segunda lengua). Además de eso, suelen tener percepciones emocionales que dependen de la lengua hablada, siéntense más emocionales en la L1, más distantes en la L2,⁴ y justo eso puede determinar decisiones e interacciones porque influyen en los juicios morales.⁵ Otro punto central, la forma de la adquisición conlleva, inevitablemente, una carga emocional más o menos grande.⁶

Según otros autores, las experiencias se almacenan y aprenden a depender del contexto,⁷ al final, las emociones se definen más por lo que se vive en sociedad que por acciones externas.⁸ Por eso, Melo afirma, los hablantes de una lengua extranjera pueden sentir dificultad al pasar por procesos controlados en cuanto a la elección de palabras, expresiones y reglas gramaticales.⁹

O sea, no es el momento de enseñanza aislado que cruza la adquisición, sino, también, factores cognitivos, psicológicos, culturales y casualidades sociales que confluyen a la vez. O sea, cuanto más y de manera más variada se exponga emocionalmente alguien al aprendizaje/adquisición de lenguas, más confianza se ofrece.¹⁰

Objetivo General. Incentivar y hacer espacio para que estudiantes, sobre todo hablantes de diferentes contextos/lenguas, se expresen con seguridad en sus lenguas nativas/primeras y/o en cualquiera otra habla específica del grupo en que participe la persona en cuestión y, así, ganar el espacio para aprender la lengua que la persona-profesora enseñe en un ambiente confortable.

Objetivos específicos. Convertir en constante y rutinaria la práctica de contra-colonizar, o sea, ir en contra del imperialismo colonial,¹¹ crear espacios de escucha, principalmente para quienes no disfruten de ello en otras oportunidades. Incentivar la escucha, el aprendizaje a través de espacios de silencio y, en eso, proponer una enseñanza que ocurra de hecho más allá de la persona-profesora. Se resalta, entonces, la importancia de una formación comprometida socialmente y humanizada que medie comunicaciones, no para proyectar hablantes igual nativos, sino para evitar que los estudiantes sientan vergüenza de su condición lingüística.

³ J. D. S. D. Melo, *As diferentes percepções de bilíngues na expressão de emoções*. Trabajo de Conclusión de Curso presentado para Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

⁴ *Ibid.*, (p. 3)

⁵ *Idem.*

⁶ *Ibid.*, pp. 7, 26.

⁷ *Ibid.*, p. 7.

⁸ *Ibid.*, p. 5.

⁹ *Ibid.*, p. 6.

¹⁰ *Ibid.*, p. 26.

¹¹ Antonio Bispo, *op. cit.*



Etapas de creación de un proyecto

Problematización. bell hooks¹² cuenta de incentivar a sus estudiantes bilingües a utilizar su primera lengua y después traducirla “para que no sientan que cursar estudios superiores va a alejarlos [...] de la lengua y de la cultura que más íntimamente conocen”.¹³ Ofrecer un ambiente acogedor va en este sentido, para que la enseñanza camine por esos puentes, esas posibilidades que la literatura ofrece de crear vínculos con toda humanidad, de formar identidades, culturas. Junto con la poesía, el arte favorece no sólo una formación intelectual, sino también sensible. Lo que, de hecho, puede generar catarsis. ¿Y cómo, por qué restringir la manera en la cual se expresa, o en qué lengua? Aún más cuando existe confort en expresar sentimientos en nuestra primera lengua.¹⁴

Ejemplos como los de bell hooks combaten esa violencia de imponer límites coloniales al prohibir cualquier expresión que salga de la norma. Aunque ella trate del inglés, una imposición semejante violenta lenguas de pueblos que no obedecen las fronteras coloniales de etnia, de raza, de género y sexualidad, de clase. Hay que tenerlo en cuenta, no ignorar ni despreciar tal realidad porque eso toca la forma como personas que viven otros lenguajes vivirán la escuela y se relacionan con ello y su aprendizaje.

Desarrollo. La intención es que este proyecto ocurra al mismo tiempo y junto a otras prácticas traspasándolas para transformar y crear espacios. Eso es construir espacios de escucha: abrir mano de nuestras reglas en momentos para dejar que hablen e incentivarlo, por lo que se elige tomar como ejemplo de contenido a la literatura y la cultura. Se trata de hacer comunicar para contribuir con la creación del currículo y tomar las referencias que traen ellas/os sobre sus perspectivas, en vez de forzarles otras. Para ocasiones en las que sea más difícil establecer comunicación directa, se puede intentar otra manera –no se puede desistir de escuchar. Por ejemplo, en una turma que se comunique, tal vez esté bien contar con el hecho de que quienes quieran hablar, lo harán, y sobre lo que sea. Sin embargo, para las que no lo hagan, se puede organizar un formulario en línea o, entonces, una caja (pintada por el conjunto) dejada en la clase para recoger papeles anónimos.

Dejar que fluya la comunicación en el sentido de lo que Dos Santos trata del abordaje plurilingüe,¹⁵ que alguien pueda irse de una a otra lengua para comunicarse con cada interlocutor/a utilizando sus capacidades y explorando las del otro para usar una lengua y conocer a otra.¹⁶ Complementando con el comentario de



¹² La profesora así prefiere que su nombre sea referido, en minúsculas.

¹³ bell hooks, *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing, 2021, p. 239.

¹⁴ Melo, *op. cit.*, p. 25.

¹⁵ Milena Meira Ramos Dos Santos, “Ensino de língua estrangeira: os métodos”, *EntreLinguas*, vol. 6, no. 2, 2020, pp. 249-265.

¹⁶ *Ibid.*, p. 259.

Martins sobre el mismo abordaje,¹⁷ el objetivo es promover repertorio lingüístico utilizando lo que se conocía antes, en lengua materna u otras lenguas.

Aplicación. La poesía, tanto la sensación casi kinestésica, el sentimiento, emoción, sensibilidad, y la literatura, pueden construir puentes de sentido y acogimiento. Justo por eso, en un momento de poesía que las lenguas y los lenguajes se afecten, es necesario abrir espacio para su circulación –y un sinnúmero de oportunidades se presenta ahí. Por ejemplo, provocarles un *slam poetry* (expresión poética de la cultura *hip hop*) no muy largo (y qué esté en el nivel de comprensión lingüística de la clase, caso en lengua extranjera).

Desarrollar actividades que permitan tocar en el libro físico –tal vez con el grupo en rueda, escoger una canción y dejar que el libro pase de mano en mano hasta que sea pausada y, entonces, la persona que lo tiene escoge algo para leer; o papeles con poemas escritos – incluso, pueden ser elección particular de las/los estudiantes y no hace falta que sea canónico – puestos en un gran vaso colorido o sombrero divertido.

En las tareas se puede lograr más que entiendan cuál mensaje es transmitido, que argumenten sus ideas y se identifiquen entre sí y con el contenido. La intención es que todos los días, todas las clases, haya un espacio abierto para comunicar. No estaría mal que, físicamente, el espacio correspondiera a eso y, por ejemplo, que la clase fuera organizada en rueda o llevada a lugares afuera del salón alguna vez.

Después de los momentos de lectura, siempre viene el de cambio de impresiones. Justo por eso, hay que pensar textos que (con)muevan y saber mediarles para que todas personas tengan oportunidad de hablar. Las discusiones no son oportunidad de controlar la lengua, sino de dejarla fluir. Al final del período que se haya propuesto para ese proyecto, comienza la creación de textos libres a partir de lo experimentado hasta aquí. En ese momento, hay que ser uno por persona, incluso para la expresión de la personalidad.

Evaluación. Se resalta primero que la evaluación es cotidiana y siempre todas/os pueden compartir qué piensan. La libertad para hablar y para escuchar principalmente (el objetivo de ese proyecto) provoca a toda la comunidad y enseña a desterrar comportamientos de exclusión. Bien como la poesía despierta sensaciones que se expresan en la lengua y se orientan por significantes específicos, la comida tiene similar actuación en nuestra psique. Comer, hablar y dejarse mover por la poesía suelen dejar huellas. Por eso, el momento final de evaluación de ese proyecto es un *picnic*.

La intención de él, además de proporcionar un buen rato y marcar esa experiencia con la alegría, es compartir situaciones que quedaron impresas, sea por

¹⁷ Selma Alas Martins, “Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias”, *Revista Internacional d’Humanitats* 41, 2017, pp. 75-88.



buenas cosas o por malas – *over food*.¹⁸ Después, dividir la turma en grupo de tres o cuatro para crear un producto final que registre esas emociones; debe ser expuesto y compartido, si es posible, con toda la escuela.

Conclusiones

El deseo, así como –a veces– la lengua, perturba; bien lo escribió bell hooks,¹⁹ y algo hay que hacer con esa perturbación. Si es posible, por los puentes del arte y del afecto. Lo que aquí se presentó es un camino sugerido por la inspiración de mi pesquisa de maestría, una enseñanza de lengua, literatura para la comunicación. He compartido aquí los procesos que la persona-profesora necesita saber para hacerlo con respeto.

Sí, eso exige mucho del cuerpo, pero se compensa todo con saber que creamos un espacio de inclusión. Con suerte, nos presenta un tiempo de ver colapsar esta escuela de violencia, de vergüenza y ver surgir una de sensibilidad y accesos a través de la sensibilidad.



Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014.



¹⁸ Difícil traducir la expresión inglesa, esa frase significa algo como “pela comida”, “con comida”.

¹⁹ b. hooks, *op. cit.*, p. 232.

La colonialidad pedagógica de las culturas digitales: De la instrucción a la programación

José Arturo Magallanes Payán

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

jose.magallanes@uacj.mx

ORCID: 0000-0002-1872-2613

EL PRESENTE TRABAJO OFRECE UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO de las tendencias de una cultura digital global, y cómo se relacionan estas con un rediseño del sentido común asociado a una pedagogía informal, cuya base pedagógica es la *instrucción*. En ello encontramos dos fenómenos interrelacionados; *la sensibilidad minimalista* y el *autismo perceptivo*. Son modelos de conductas emergentes y recurrentes conforme se aumenta la dependencia y uso de los dispositivos electrónicos (DE) para guiarse por la vida cotidiana. Otra tendencia que se ha observado, mínimamente explorada aquí, es la que se adopta al trasladar la lógica o racionalidad de las prácticas desarrolladas en los DE hacia campos en los que se adoptan otras medidas de aprendizaje más formales y que conforman en gran medida las tendencias hacia la sensibilidad minimalista y el autismo perceptivo.

Las culturas digitales emergentes son un fenómeno que toma sus fortalezas y relevancia a principio de los años noventa del siglo pasado, determinado por un proceso que se interrelaciona con la llamada globalización, la flexibilidad laboral y posteriormente con el uso paulatino y progresivo de los dispositivos electrónicos. Este fenómeno, para su constitución actual, pasó por una especie de pedagogía, dirigida en primer lugar hacia el consumo de productos electrónicos y secundariamente a crear una relación intersubjetiva en el uso incesante de los dispositivos en relación con las redes sociales. Es decir, una intermediación entre la materialidad del aparato electrónico, el sujeto operador de este y el programa. En este proceso,



de trascendencia global, las culturas pedagógico-digitales se constituyen gradualmente a partir de la llamada “interfaz”, la reconsideración de las formas dominantes de acceder a los saberes, mediada por dispositivos en mayor medida que el cuerpo perceptivo de los individuos. Es decir, la relación entre el individuo y el dispositivo electrónico pasa por una intermediación llamada interfaz, la cual induce por medio de esta relación, la muestra de determinado tipo de información requerida.

De esta manera, el contacto con los saberes para orientarse por la vida cotidiana empieza a ser más relevante aquel que está mediado por las culturas digitales, en este sentido, las pedagogías digitales se orientan a fortalecer los saberes que son necesarios para generar prácticas cotidianas en relación con la interconexión entre sujeto y el dispositivo. De ahí el surgimiento de las pedagogías digitales, aquellas que paulatinamente priorizan programas pedagógicos orientados por las culturas digitales, y en donde la educación informal que es reproducida por las relaciones familiares o con los otros, a través del contacto físico, adhiere a su presencia los saberes desarrollados, obtenidos y programados de las culturas digitales. Dichas culturas se identifican con prácticas sociales que inducen, por ejemplo, el aislamiento y procesos de aprendizaje en los cuales la información toma el lugar del aprendizaje, se crea paulatinamente una pedagogía instructivista, en donde el valor del aprendizaje lo toma la acumulación de información. En este sentido, “los procesos culturales están adquiriendo las propiedades de la información, son cada vez más comprendidos y concebidos desde el punto de vista de la dinámica informacional”¹

La información y los aprendizajes se entremezclan en las culturas digitales de tal manera que lo virtual toma mayor preponderancia sobre el contacto con la realidad externa, en el sentido de que el mundo se deduce a partir de la información digitalizada y abandona progresivamente el aprendizaje inductivo. Se presenta una inversión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, antes de lo real a su abstracción, hoy de la abstracción virtual a identificar la realidad a partir de una experiencia sensitiva omitida y desplegada de lo virtual hacia lo real.

En este sentido, si tomamos la cultura —para este trabajo— como un conglomerado de identidades flexibles, con su adjetivación de “digital” se radicaliza el abandono de la flexibilidad en favor de una rigidez de ejercicio unidimensional de operaciones. Los procesos de enseñanza son progresivamente colonizados por las prácticas digitales, que son conducidas y mediadas en relación con la interfaz, en la cual se hacen necesarios los saberes de operatividad del dispositivo electrónico y sus potencialidades mínimas, por ejemplo, encenderlo, identificación del software y sus programas para acceder a la información u operatividad deseada, etcétera. Dentro de este fenómeno de la operatividad digital, que sustituye de alguna manera a la escri-



¹ Tiziana Terranova, *Cultura de la red. Información, política y trabajo libre*. Ediciones Tinta Limón, Buenos Aires, 2022, p. 2.

tura con lápiz o pluma en papel —no se abandona, pero está siendo sustituida conforme se estandarizan las familiaridades de operatividad de los dispositivos— surge gradualmente la colonialidad global de las culturas digitales, que sustituye, pero no elimina o hace desaparecer, la contextualidad espacio-temporal de la adquisición de saberes. Esta última, se adecúa y empieza a ser referente secundario de los aprendizajes más solicitados por el mercado global.

La presente colonialidad global digital conlleva procesos de enseñanza-aprendizaje que se familiarizan más con la llamada “educación informal”, aquellas pedagogías dirigidas mayormente por el entorno que rodea al individuo, la familia, amigos, personajes mediáticos, etcétera. Son de alguna manera la incorporación de disposiciones adquiridas encarnadas —*habitus*—,² que conformaran el capital cultural básico para ser un individuo social, aquel que sigue las reglas y sabe de los merecimientos cuando se las violenta.

Ahora bien, los espacios en los cuales la influencia de las culturas digitales se hace más patente, son aquellos en donde se presentan cualidades relacionadas con los tiempos de ocio, en los cuales las distracciones del entorno aumentan conforme las adicciones digitales se establecen como parte de la vida cotidiana. Estos espacios suelen ser lapsos de descanso laborales y/o académicos, de diversión (escuchar música o estar con amigos), de comida (se ve más frecuentemente esta actividad, comer y estar en contacto operativo con el contacto del dispositivo), o simplemente la parada en un semáforo. Esto nos indica la progresiva influencia de las prácticas digitales en la vida cotidiana, un proceso que es parte de la llamada “educación informal”, y que con el pasar del tiempo se instauran en los cuerpos como *habitus*, aquellas formas de expresar y subjetivar las experiencias que se suscitan en la vida cotidiana, para este caso, también las que surgen de las culturas digitales, en las que la virtualidad de la realidad empieza a ser más demandante, debido a las exigencias de conectividad que las emergentes socialidades digitales imprimen a lo social.

Dentro de este marco de prácticas digitales, la interculturalidad se reduce a la instauración paulatina de la hegemonía digital, a la unificación de criterios de operación en donde hay expertos (*hackers*), profesionales (programadores), y usuarios, que podríamos identificar como las clases en las que se impone la lógica de la operatividad digital y en donde surgen las diversas formas de expresión cultural en relación con las culturas digitales. Se presenta una especie de interculturalidad crítica, en donde las expresiones digito-culturales son jerarquizadas por el nivel de conocimiento, a la vez que desarrollan diversas lógicas cognitivas, así como de remuneración y tiempo libre disponible o sus usos diferenciados. En este entramado de usos y prácticas digitales, que diferencian por niveles de uso y consumo, se encuentran los grandes ases de este sistema, clase “vectorialista”, lo llama Wark

² Pierre Bourdieu, *El sentido práctico* (trad. Ariel Dilon). Siglo XXI, 2007, p. 85.



McKenzie,³ son los que “tienen el poder y control de la información”;⁴ que son básicamente los empresarios y promotores globales de la lógica digital intercultural que coloniza procesos cognitivos de aprendizaje digital y que crea un consumo global diferenciado por niveles de experticia. Este proceso se acompaña de lo que Sadin describe como un:

acompañamiento algorítmico de la vida, —que se configura— en tres modelos industriales estructurantes: 1) la constitución de bases de datos respecto de los comportamientos; 2) la organización algorítmica de la vida colectiva; 3) la concepción de aplicaciones destinadas a los individuos.⁵

De esta manera, la lógica de las prácticas de aprendizajes informales de los diversos usos de los dispositivos electrónicos se traslada gradualmente a la educación formal. En este proceso se empiezan a observar recientemente dos fenómenos que están íntimamente relacionados con el uso progresivo de los dispositivos electrónicos; una *sensibilidad minimalista* y un determinado tipo de *autismo perceptivo*. La sensibilidad minimalista, es una conducta de aprendizaje que recurre al abandono de la adquisición de conocimiento por medio de los sentidos en conjunto, y en donde la realidad física deja de ser la principal fuente de información y comunicación. Los procesos cognitivos se empiezan a ver reducidos al contacto entre el individuo y el dispositivo, donde se utiliza el tacto para teclear y la vista para orientarse en las búsquedas, en este sentido el conocimiento digital tiende a minimizar el contexto socio-cultural que le ofrece la realidad que le rodea, para apartarse de estímulos ajeno a la relación individuo-dispositivo.

Por otro lado, el *autismo perceptivo*, es el siguiente paso a la reducción de estímulos sensoriales que ofrece la realidad para comunicarnos y aprenderla —la sensibilidad minimalista— y en donde la información pasa a ser preponderante más que como un recurso para la comunicación. En el autismo perceptivo se abandona todo contacto con el entorno sociocultural por breves lapsos, es decir, se aísla el individuo de su contexto, pierde contacto momentáneamente, ejemplo de ello es el aumento de accidentes de todo tipo al ir distraídos con el dispositivo por las calles caminando o conduciendo, en el hogar al aislarnos con audífonos. Esto es una práctica que tiende a aumentar, al grado que van a ser necesarios en un futuro cuidadores de autistas perceptivos. Ello potencia y conduce hacia un determinado tipo de pedagogía instructivista, ya no reflexionar y comunicar, sino seguir las instrucciones, como los usuarios de los dispositivos electrónicos, en donde puede llegar a desaparecer las sensibilidades hacia los otros.



³ Wark McKenzie, *El capitalismo ha muerto. El ascenso de la clase vectorialista*. Holobionte, 2021.

⁴ *Ibid.*, p. 116

⁵ Éric Sadin, *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Caja Negra, 2018, pp. 84-85.

A este respecto, “La expulsión del otro refuerza la expulsión autopropagandística de adoctrinarse con las propias ideas. Este autoadoctrinamiento produce infoburbujas autistas que dificultan la acción comunicativa”,⁶ y la expulsión del otro no es únicamente el cuerpo del prójimo, es todo el conglomerado de relaciones simbólicas con el pasado, el familiar, escolar, laboral y social.



Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014.

⁶ Byung-Chul Han, *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Penguin Random House, 2022, p. 47.



Territorio y memoria biocultural, referentes de la educación intercultural y la NEM

Saúl Alejandro García

Universidad Rosario Castellanos, México
saul.alejandrorcastellanos.cdmx.edu.gob.mx
ORCID: 0000-0002-5707-3601

Araceli Mendieta Ramírez

Universidad Rosario Castellanos, México
mendieta.araceli@rcastellanos.cdmx.edu.gob.mx
ORCID: 0000-0002-4507-237X

ESTE TRABAJO ES RESULTADO DE EXPERIENCIAS académicas e investigativas que se recuperan del estudio de la interculturalidad y el territorio, con docentes frente a grupo en educación básica, y se propone como referente de prácticas pedagógicas para el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se trata de un ensayo de divulgación, cuyo objetivo es exponer la memoria biocultural como vehículo de saberes, en el que se mezclan la memoria colectiva e histórica, vinculadas al escenario de la vida, el territorio. Los vínculos con el territorio y con la comunidad, son el corazón de la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la memoria biocultural es la memoria colectiva reciente que se fusiona con la historia oral de los pueblos, ambas son fuente de la pertenencia, referencia de la semiosis socioterritorial, vehículo comunicativo con significados ancestrales, anclado al origen de las comunidades, ventana al mundo y recurso pedagógico para los proyectos educativos interculturales y pedagogías otras.



El enfoque intercultural de la NEM

Desde la antropología, la interculturalidad es un referente para explicar las relaciones sociales desiguales de grupos culturales diversos en un espacio territorial y temporal. La interculturalidad permite explicar las interacciones sociales, simbólicas, políticas, económicas, históricas que tienen los grupos dominados y dominantes, en una relación desigual y compleja. La capacidad comprensiva de la interculturalidad comprende formas de pensamiento relacionadas con la vida cotidiana que se van tejiendo en el tiempo y el espacio. Estas prácticas cotidianas definen un sistema cultural que puede fortalecerse o desvanecerse, en función de las condiciones ideológicas y de la profundidad que tienen las prácticas culturales.

La Nueva Escuela Mexicana es un proyecto educativo que tiene como propósito trascender el espacio cerrado de la escuela y abrir la educación a la comunidad, para ampliar la comprensión de las diversidades y objetivar el conocimiento científico en la naturaleza y los entornos comunitarios, se considera punto de partida la co-participación y diálogo con los protagonistas del ámbito local, que son el expertos en el uso y manejo del territorio y aportan saberes acumulados ancestralmente a la producción de alimentos. La perspectiva intercultural se manifiesta en la significación del territorio y la memoria colectiva, y constituye el corazón de la Nueva Escuela Mexicana.

La interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana tiene como propósito el reconocimiento del valor de la diversidad cultural en el ámbito educativo, a partir de trascender la escuela como espacio pedagógico para retomar prácticas sociales y culturales de pueblos y culturas diversas, campesinas, migrantes y otros grupos. Pensar en clave intercultural, más allá del reconocimiento de las diversidades, tiene que ver con el diálogo horizontal e igualitario, de ida y vuelta, entre los grupos diversos, en los que los y las participantes preserven y resignifican el valor de su singularidad cultural y el valor de la complementariedad de saberes y perspectivas del mundo.

La interculturalidad educativa tiene que ver con construir las bases de un mundo en el que quepan muchos mundos, como planteaba Rodolfo Stavenhagen,¹ en el que los pueblos diversos puedan reconocerse como actores políticos plenos. De acuerdo con la NEM, la interculturalidad trasciende las miradas exóticas hacia las lenguas, costumbres y tradiciones de los grupos culturales; promueve la inclusión y la equidad como principio fundamental para promover las interacciones entre culturas diversas; es un campo que favorece el pensamiento

¹ Rodolfo Stavenhagen, "Un mundo en el que caben muchos mundos: el reto de la globalización", en *Revisitar la etnicidad, miradas cruzadas en torno a la diversidad* (coord. Gutiérrez Martínez D. y Balslev Clausen, H.). Siglo XXI - El Colegio Mexiquense - El Colegio de Sonora, 2008, pp. 381-395..



crítico, la interdisciplina y la transdisciplina, así como el reconocimiento y valor de otros saberes; se reconoce la importancia de las voces, las capacidades de co-construcción y colaboración entre las poblaciones para contribuir en la formación de otras ciudadanías.

Aunque en México y América Latina, la educación intercultural se ha centrado, en gran medida, en las culturas ancestrales, debido al pasado histórico y la herencia cultural, detrás del maquillaje intercultural las culturas originarias (mal llamadas indígenas) enfrentan múltiples obstáculos relacionados con el racismo, discriminación, marginación, segregación y subyugación a manos de una población mestiza y un gobierno que a menudo ha priorizado la integración de estos grupos por razones económicas más que sociales.

En este contexto desigual de relaciones interétnicas, la educación intercultural se plantea como el reconocimiento del valor de las diversidades desde la educación básica, para establecer mecanismos de interacción en el que los pueblos originarios participen como actores políticos plenos.

Entre los problemas que enfrenta el modelo, puede mencionarse: la resistencia al cambio tanto de docentes, como de padres de familia por estar en desacuerdo con los temas considerados “inapropiados” en los libros de texto; además de la capacitación docente insuficiente, sobre todo en el andamiaje teórico y metodológico para el desarrollo de las estrategias; el contenido curricular en la construcción de planes sintéticos e identificación de problemas locales; y finalmente la participación de la comunidad.

A partir de estas problemáticas, se propone desde las experiencias temáticas sobre la memoria biocultural, el territorio y la comunidad como dimensiones que pueden ser abordadas desde el salón de clases para la construcción de un mapa comunitario entre los padres de familia y la escuela.

Territorio como escenario de la memoria biocultural

El territorio no sólo es un espacio físico, es el *escenario donde se produce la vida*, la historia y la memoria colectiva,² es un referente de la pertenencia y la subsistencia, a partir de donde se construye el ser colectivo, aunque su origen es material existe una dimensión simbólica en la memoria colectiva de quienes lo habitan, lo caminan, lo usan, se apropian de él y lo hacen producir. La producción y reproducción de la vida se define por el modo en que los pueblos se relacionan con la naturaleza, significan el territorio, preservan los saberes acumulados ancestralmente y resuelven sus necesidades básicas.

La memoria biocultural es la memoria colectiva o social en la que se preservan los saberes ancestrales de los pueblos, que se tejen entre lo biológico y cultural y son

² Mario Sosa Velázquez, *¿Cómo entender al territorio?* Cara Parens, 2012, 131 pp.



esenciales para el cuidado de la vida, por ejemplo el uso de las plantas medicinales para curar males del cuerpo, proteger, limpiar y purificar los cuerpos y el alma, pero también los espacios y los cultivos; también se relaciona con el cultivo y preparación de alimentos, lo sagrado, la fecundidad, la fertilidad de la tierra, la preservación de la técnica, el conocimiento del ciclo agrícola y todo conocimiento de la naturaleza que exprese el valor a las sabiduría ancestral acumulada.³

De acuerdo con Víctor Toledo y Narciso Bassols, el principal rasgo que caracteriza a las comunidades indígenas en México y en cualquier lugar del mundo, es la relación equilibrada y de respeto con la naturaleza. Sobre esta relación se teje la memoria colectiva, la cosmovisión, la matriz cultural que se delinea en los aspectos más sublimes de la vida cotidiana como los alimentos, la música, la espiritualidad, la lengua, las relaciones sociales y económicas de las familias. Sin duda alguna, la memoria colectiva de las comunidades, el territorio y su relación con la naturaleza se convierten en pilares fundamentales de la interculturalidad que, vista desde una perspectiva pedagógica, se convierte en referentes educativos en la nueva escuela mexicana como una posibilidad del docente, donde puede considerar la co-construcción de problemas y alternativas que se les solicita en su planeación didáctica.

Las vivencias asociadas al territorio contribuyen a otorgar sentido y significados a los espacios y a los lugares, en términos de Leonor Arfuch,⁴ las vivencias constituyen unidades de significado y funcionan como dispositivos de la memoria. A partir de las vivencias se construyen vínculos relacionales con el territorio, en los que se mezcla lo afectivo, valorativo y emocional en la producción de sentido del espacio vivido.⁵

La memoria biocultural como recurso pedagógico

La interculturalidad en la práctica docente tiene diversas maneras de ser entendida. No hay una referencia conceptual-teórica que los docentes tengan para construir en la práctica educativa una perspectiva intercultural. En estos momentos de la puesta en marcha del modelo de la NEM, los profesores construyen el andamiaje curricular a través de los diagnósticos escolares-comunitarios, para la identificación de problemas que tiene la comunidad y su influencia en los procesos de aprendizaje. La idea de la NEM es detectar problemas y articularlos con los campos

³ Víctor Manuel Toledo y Narciso Barrera-Bassols, *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria, 2008, 230 pp.

⁴ Leonor Arfuch, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica, 2005.

⁵ Alfonso Torres Carrillo, "Activación de memoria e identidad colectiva desde la recuperación colectiva de la historia", *La investigación en Ciencias Sociales* (comp. Pablo Páramo). Universidad Piloto de Colombia, 2013, pp. 299-306.



formativos y con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), como insumos de las propuestas pedagógicas.

La memoria biocultural en el territorio es un dispositivo simbólico de carácter narrativo que sirve como fundamento teórico y epistémico-pedagógico para la praxis educativa:

-Los poseedores de la memoria cultural son las personas que preservan los saberes en las narrativas, los mitos de origen, los cuentos, mitos y leyendas, relacionados con apariciones, día de muertos, enfermedades, deidades, festividades, rituales. entre otros.

-Las memorias del territorio describen la relación entre la naturaleza y cultura, los límites del territorio, el conocimiento de flora y fauna, los mantos acuíferos, ojos de agua, barrancas, cuevas, arroyos, árboles.

-Los sistemas de alimentación y subsistencia se basan en la relación con la milpa, huerto de traspatio, animales de crianza, platillos comunes, de festejo, entre otros.

-Las festividades y tradiciones de la comunidad no sólo se relacionan con el pensamiento, la cosmovisión, la ritualidad, la alegría, las emociones, sino que constituyen formas de tejer la vida comunitaria, la filiación y el arraigo colectivo.

En conclusión, podemos decir que el aprendizaje y la compartencia de la memoria biocultural implican un ejercicio intelectual, que posibilita a los docentes sumergirse en las prácticas y experiencias comunitarias de los modos de vida a través de la elocuencia poética y enunciativa de los que habitan el territorio. La memoria colectiva denota la filiación y arraigo inmemorial que constituye el vínculo cognitivo de los pueblos con la tierra, la naturaleza y la vida. Recurrir a la memoria biocultural no sólo contribuye a objetivar el conocimiento científico y a conciliar y complementar saberes, sino es un ejercicio que sirve para reconectar a los seres colectivos entre sí y con la naturaleza, es un ejercicio cognitivo que conjuga el saber práctico y reflexivo, para re-humanizar el mundo.



La enseñanza de la sociología y el eurocentrismo: ¿Una relación necesaria?

Cesar Martín Acosta García

Universidad Autónoma de Baja California, México
cesar.martin.acosta.garcia@uabc.edu.mx
ORCID: 0000-0002-2384-2927

Rosa María González Corona

Universidad Autónoma de Baja California, México
rosa.maria.gonzalez.corona@uabc.edu.mx
ORCID: 0000-0002-5181-9433

LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA ES UNA LABOR con distintos matices, algunos suelen discutirse más que otros. Para Nisbet,¹ la formación del pensamiento sociológico puede partir desde el estudio de las escuelas de pensamiento, desde los aportes de los autores o desde las ideas elemento. Desde esta perspectiva, uno de los matices presentes en la construcción de la mayoría de los planes de estudio es la selección de autores que se consideran clásicos o fundadores de la disciplina, regularmente, Weber, Durkheim, Marx y recientemente Simmel. Si bien esta selección obedece parcialmente a la necesidad del desarrollo de una disciplina para el estudio de las consecuencias sociales de la revolución industrial en Europa a finales del siglo XIX y al proceso de institucionalización de la sociología en occidente, bien cabría preguntarnos si esta es la única sociología que vale la pena discutir en el proceso de enseñanza de los orígenes de la sociología.

En ese sentido cabe que nos cuestionemos las sutilezas eurocéntricas presentes en la enseñanza de los inicios de la sociología al considerar que de este proceso de enseñanza se excluyen los aportes y desarrollos desde otras cosmovisiones y latitudes geográficas. Para analizar esta relación, este trabajo se dividirá

¹ Robert Nisbet, *La formación del pensamiento sociológico. Tomo II*. Amorrortú, 2009.



en dos secciones principales, la primera dedicada a reflexionar sobre los rasgos eurocéntricos que tiene la enseñanza de los orígenes de la sociología. La segunda parte está orientada a presentar una propuesta desde una perspectiva intercultural y decolonial que nos permita enseñar la disciplina desde una perspectiva multilocal y desde las periferias.

¿Una visión eurocéntrica?

Si bien en varios planes de estudios de sociología se enseñan las sociologías surgidas en el propio contexto nacional o regional a través de asignaturas específicas para ello, al momento de enseñar a los estudiantes los orígenes de la sociología, se hace bajo un lente fundacional. Esto quiere decir que se parte de estos autores considerados como clásicos para estudiar el origen y el desarrollo de distintas escuelas de pensamiento y paradigmas presentes en la disciplina. De esta forma, se analiza la trayectoria y obras de autores como Weber, Durkheim, Simmel y Marx entre muchos otros. Se enseña a los estudiantes sobre las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de la Revolución Industrial y de la Revolución Francesa, así como las formas y consecuencias del avance del capitalismo, principalmente en Europa y en Estados Unidos como elementos indicativos del avance de la modernidad.

Por sí mismo, este enfoque parece estar justificado, al considerarse a estas obras como clásicas dentro de la disciplina. En consonancia con este punto Jeffrey Alexander especifica lo que caracteriza a las obras clásicas en la sociología:

Los clásicos son productos de la investigación a los que se les concede un rango privilegiado frente a las investigaciones contemporáneas del mismo campo. El concepto de rango privilegiado significa que los científicos contemporáneos dedicados a esa disciplina creen que entendiendo dichas obras anteriores pueden aprender de su campo de investigación tanto como puedan aprender de la obra de sus propios contemporáneos. La atribución de semejante rango privilegiado implica, además, que en el trabajo cotidiano del científico medio esta distinción se concede sin demostración previa; se da por supuesto que, en calidad de clásica, tal obra establece criterios fundamentales en ese campo particular. Es por razón de esta posición privilegiada por lo que la exégesis y reinterpretación de los clásicos —dentro o fuera de un contexto histórico— llega a constituir corrientes destacadas en varias disciplinas, pues lo que se considera el «verdadero significado» de una obra clásica tiene una amplia influencia.²



Los puntos de esta argumentación son claros y concisos, sin embargo, no debemos olvidar otros elementos presentes en la categorización de estas obras

² Jeffrey C. Alexander, “La centralidad de los clásicos”, en Anthony Giddens *et al.*, *La teoría social, hoy*. Patria-Alianza, 2001, p. 93.

como poseedoras de un rango privilegiado. Dentro de este desarrollo, la justificación de la centralidad del análisis de las condiciones sociales e históricos en estas localizaciones geográficas obedece que estas mismas condiciones fueron parte del proceso de elaboración de sus teorías y conceptos. De esta forma, sin buscarlo, terminamos con una perspectiva eurocéntrica del desarrollo de la sociología en el proceso de enseñanza de la disciplina.

Aunado a esto, el eurocentrismo tiende a dar por sentado que las formas europeas de vida, pensamiento y organización social son superiores y que son universales o que deben serlo. La sociología en sus desarrollos posteriores, por el contrario, tiene la capacidad de reflejar en su canon teórico la diversidad cultural y geográfica de distintas sociedades, por lo que el hecho de que se aluda a la centralidad de los clásicos sin pensar en cómo se desarrolló la disciplina en las otras latitudes y cosmovisiones es por lo menos una omisión.

Una perspectiva sociológica eurocéntrica no es adecuada para comprender las realidades sociales e históricas de manera profunda en otras regiones del mundo. La aplicación acrítica de teorías eurocéntricas a contextos no europeos puede llevar a interpretaciones inadecuadas o simplificadas de los fenómenos sociales. Esto tiene implicaciones sobre cómo se enseña la sociología, puesto que puede marginar las voces de académicos y pensadores no europeos, lo que limita la diversidad de perspectivas y enriquecimiento del campo.

Sumando a esto, está la colonialidad, a través de la cual podemos observar el papel y el impacto que muchos países europeos han tenido en las sociedades colonizadas. Ignorar este legado en la enseñanza de la sociología perpetúa un sesgo eurocéntrico y no aborda adecuadamente las relaciones globales de poder que pueden estar implícitas en las sociologías locales y su enseñanza.

Ante este panorama y en contraposición a la idea que naturaliza la equiparación del origen de la sociología con una visión europea, tendríamos que decir que esta clasificación no es casual, ni el producto de una acumulación progresiva del conocimiento y libre de sesgos que el primer positivismo propugnaba, al contrario, la enseñanza de estos autores que son considerados como clásicos también pasa por equipos de docentes e instituciones académicas quienes construyen y reproducen parcialmente la posición de estos autores dentro de la disciplina a partir de posicionar a los mismos como fundadores unívocos de la disciplina.

Por tal motivo, quizá deberíamos reflexionar que no es posible estudiar a la sociología sólo desde una perspectiva fundacional, sino en términos del desarrollo y la institucionalización de la disciplina en distintas cosmovisiones y latitudes del mundo. Esto nos permite cuestionar el eurocentrismo en la enseñanza de la sociología al promover una comprensión más completa y equitativa de las dinámicas sociales en todo el mundo y en distintos puntos de la historia. Para esto, a continuación, presentamos una breve propuesta al respecto.



Otras formas posibles de enseñar la disciplina

Ante algunos de los rasgos eurocéntricos que hemos observado en la enseñanza de los orígenes de la disciplina, se vuelve necesario reflexionar sobre otras formas posibles de enseñar sociología que no sólo puedan subvertir esos rasgos, sino que le permitan a estudiantes, docentes e investigadores ver el surgimiento de la sociología en relación con su propia historia y sociedad.

En consonancia con lo anterior, autoras como Mercado Villarreal y Consuegra Ascanio desarrollan una perspectiva intercultural que nos permite reconocer la herencia colonial que trae consigo la enseñanza acrítica de la sociología por una parte y por otra un diálogo intercultural para encontrar semejanzas y diferencias entre los procesos sociales y culturales en donde no se olviden los aportes de los autores clásicos de la sociología, sino reconociendo las necesidades y preocupaciones de distintas sociedades a través de formas alternas de construcción del conocimiento.³

Para esto, una buena propuesta para resolver la problemática que trae consigo el eurocentrismo sería, ya sea abandonar o complementar, la perspectiva fundacional en la enseñanza de los orígenes de la sociología en conjunto con el estudio y enseñanza de la sociología surgida en los propios contextos nacionales dentro del mismo periodo de tiempo.

Esta propuesta permite que los estudiantes tengan una visión más profunda de la pertinencia de la disciplina para comprender su propio contexto e identifiquen a quiénes han trabajado para desarrollar propuestas teóricas y la institucionalización de la disciplina. De esta forma, se puede observar, por ejemplo, cómo, mientras Weber en 1905 analizaba las formas en que la ética protestante embonaba con el espíritu del capitalismo y su avance en Estados Unidos a principios del siglo XIX, Gabino Barreda y Justo Sierra incluían en 1895 en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria la asignatura de sociología, dando así inicio al proceso de la institucionalización de la disciplina en México.⁴

Sumado a la propuesta de estudiar el trabajo de sociólogos coetáneos a los clásicos, también sugerimos que sus aportes sean vistos a partir de los ejes que Gustavo de la Vega propone para clasificar los aportes de Weber a la sociología, ejes de tipo epistémico, metodológico y temático.⁵ De esta forma, no solo estaríamos considerando los aportes de índole teórica a la disciplina, sino también



³ Karen Mercado Villarreal y Adriana Consuegra Ascanio, "Pensamiento sociológico latinoamericano y del Caribe: la superación del eurocentrismo desde una perspectiva intercultural", *Pensamiento actual*, vol. 18, no. 30, 2018, pp. 199-208.

⁴ Adriana Murguía Lores, "La sociología en México: génesis y desarrollo", *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, vol. 2, no. 2, 1993, pp. 11-23.

⁵ Gustavo de la Vega, "¿Por qué considerar a Max Weber un 'clasico'?", *Colección*, año 6, no. 9, 2000, pp. 233-252.

formas diversas en que sociólogos y sociólogas del propio contexto nacional han cooperado al desarrollo e institucionalización de ésta en distintos puntos de su historia. De tal manera, el contexto local nos permitirá entender los procesos que se viven en las diferentes latitudes. Así, se amplía la posibilidad de pensar en las revoluciones democráticas y de independencia alrededor del mundo y no solo en la Revolución Francesa; en los procesos de modernización en América Latina y no sólo en la Revolución Industrial en Europa. De tal modo, podríamos analizar formas de pensar y vivir de diversas sociedades, por ejemplo, el estudio de las formas cambiantes de organización, socialización e interacción social y comunal en distintas regiones de México durante la revolución mexicana y los efectos sociales aún presentes que estos cambios tuvieron.

Reflexiones de cierre

Cuestionar el eurocentrismo en la sociología es un paso importante para desafiar el *statu quo* académico y promover una disciplina más inclusiva y representativa, también implica reflexionar sobre las formas en que enseñamos los orígenes de la sociología. En resumen, cuestionar el eurocentrismo en la enseñanza de la sociología es necesario para promover una disciplina más justa, diversa, local y globalmente relevante. Al hacerlo, podemos abordar de manera más efectiva las complejas dinámicas sociales que afectan a las personas en todo el mundo y se pueden incluir una variedad de perspectivas y cosmovisiones en el estudio de la sociedad.

Para lograr este objetivo sería necesario discutir a partir de qué criterios se dará este cambio, en este caso se propone cuestionar la centralidad de los clásicos sociológicos como una forma de enseñanza de la disciplina al considerar también aportes de sociólogos del mismo corte temporal, para enseñar una sociología en vinculación con la propia historia local y el desarrollo institucional de la sociología. En ese sentido la perspectiva decolonial e intercultural son centrales, puesto que ponen en la mesa la cuestión de las relaciones de poder y dominación colonial que se ejercen incluso en términos académicos y epistémicos y además proponen otras formas de desarrollar teorías sociológicas y de enseñar la historia y el desarrollo de la disciplina.



Discriminación y revitalización lingüística en la escuela

Silvia Santiago Martínez

Universidad Rosario Castellanos, México

ixtlitxochitl08@gmail.com

ORCID: 0009-0003-5493-8416

MÉXICO TIENE MÚLTIPLES ROSTROS Y SONIDOS diversos que lo hacen una nación pluricultural. El reconocimiento de la pluriculturalidad, como el caso del Estado mexicano obedece en dos planos: nacional e internacional. En el primer plano, nacional, están los movimientos sociales y políticos de los pueblos indígenas en la lucha por sus derechos. En México, el levantamiento indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que dio inicio en 1994, ha construido un proyecto que demanda la defensa de los derechos de los pueblos a tener una vida digna, a una educación propia, el reconocimiento de los sistemas normativos propios, la autonomía, a la tierra, el territorio, a la cultura, a la música, a la medicina y a tener derechos lingüísticos en los diferentes espacios públicos y privados para la construcción de un proyecto donde quepan muchos mundos.

En el plano internacional existen instrumentos que respaldan y demandan a los estados nacionales el respeto a los derechos de los pueblos indígenas. Entre los instrumentos internacionales se encuentra el Convenio 169 firmado en 1989, es un instrumento vinculante de los derechos indígenas que obliga a los estados a garantizar la consulta y la participación de los pueblos en la vida política de la nación; además ha sido un convenio que ha obligado a los estados nacionales a transitar de un estado monocultural otro de carácter pluricultural.

Los movimientos indígenas, como los instrumentos internacionales que respaldan los derechos de los pueblos, como el Convenio 169, han sido un parteaguas en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país como de los derechos lingüísticos, a la autonomía y libre determinación de los pueblos



indígenas. El artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reformulado en el 2001, establece el reconocimiento de la pluriculturalidad del país, por la composición de un México multiétnico y lingüísticamente diverso asentado en los pueblos originarios, que son aquellos pueblos existentes mucho antes de la conquista. Los cambios de paradigma de un estado monocultural a pluricultural han sido lentos, pero debe reconocerse que se han dado pasos para construir un México diverso donde predomine la justicia social y las equidades entre las poblaciones.

En la construcción de un mundo más incluyente, donde quepan muchos mundos, como dice el movimiento zapatista, hay que agrietar muros, espacios, prácticas, saberes y haceres construidos desde la mirada hegemónica por la diversidad de mundos y lenguas. En esta línea de ideas, la escuela como bien público y donde las políticas del estado permean también, está siendo un espacio de apropiación por los actores sociales para revitalizar, resignificar y valorar el uso de las lenguas indígenas como de las filosofías y pensamientos indígenas.

La constitución de un estado monocultural trajo consigo políticas de asimilación cultural que sentaron las bases para la formación del estado mexicano con una cultura y lengua nacionales. La identidad nacional nacía a partir de procesos de exterminio de las lenguas y de las culturas indígenas. Asimilar al indígena era tarea del estado que a través de políticas educativas afianzaron el proyecto de la identidad nacional. La escuela como institución del estado se propuso como actividad educativa castellanizar a las poblaciones indígenas para que olvidaran sus lenguas y sus culturas, las reglas y normas de las escuelas fueron la prohibición de las lenguas, en otro sentido, apagar los sonidos de las muchas lenguas era el objetivo de las ideas del nacionalismo mexicano por miedo a la diversidad lingüística, la diversidad concebida como obstáculo.

Las políticas de asimilación cultural han sido las bases de unificación social para la conformación de una nación monocultural, la diferencia cultural es considerada un obstáculo para el desarrollo y progreso del país, “educar al otro” fue la tarea de la escuela para formar ciudadanos al servicio de la patria, una patria que ha invisibilizado y negado a la población indígena. Carlos Montemayor decía que el México de ahora se enorgullece de los indígenas del pasado, pero se avergüenza de los indígenas contemporáneos.

La asimilación fue la estrategia política de la homogeneización e integración nacional. En los espacios de las escuelas, asentadas en poblaciones de habla indígena, se reprodujeron medidas coercitivas para el uso obligado del español. La escuela, institución del estado ha operado de acuerdo a los intereses del estado y la prohibición de la lengua se expresó en las tareas y espacios escolares. La diversidad lingüística es vista como problema y no como un derecho individual y colectivo.



La escuela, no fue la única institución que promovió aceleradamente la muerte de muchas lenguas; han existido otros espacios públicos que lo replican. Además, intervienen otros factores para que el uso de las lenguas indígenas se haya limitado. Por ejemplo, en las instituciones de salud, de la administración e impartición de justicia, como en los servicios municipales de los estados de la república mexicana, las lenguas indígenas siguen siendo negadas, el español sigue siendo la lengua de comunicación para acceder a los servicios y genera desventajas porque se expresa y se comunica con referentes lingüísticos distintos a la lengua materna.

Aquí miramos a la escuela como un espacio de poder, una institución que ha reproducido acciones discriminatorias y excluyentes que marginaron y promovieron el lingüicidio, producto de las políticas de asimilación cultural. Y es en la escuela donde se agudizó la implementación de acciones pedagógicas que propiciaron la adquisición de la lengua del español. En el espacio escolar las infancias y las adolescencias fueron violentadas de distintas formas para que dejaran de hablar en sus lenguas y aprendieran el español de manera obligada.

Hay que subrayar que la escuela ha empujado la reproducción, en sus múltiples facetas, de la discriminación lingüística, desde la prohibición hasta la negación para silenciar o en su caso abolir a las lenguas indígenas. Y es que, en muchas escuelas, sean estas del sistema de educación indígena, estatales o federales, asentadas en las comunidades y pueblos indígenas donde antes había población de hablantes, las políticas de asimilación lingüística lograron la castellanización y en la actualidad da cuenta la pérdida de hablantes en muchas de las lenguas indígenas.

Si nos preguntamos, ¿por qué existe una ruptura de transmisión intergeneracional de la lengua? Hay que señalar que la discriminación lingüística se ha vivido de muchas formas. Por el espacio no es posible profundizar el tema pero sí podemos señalar al menos algunos elementos que ayuden a la reflexión de la discriminación lingüística y del uso político de la escuela en la ruptura de transmisión intergeneracional de la lengua.

Los constantes castigos que se daban a las infancias y adolescencia. En la investigación llevada a cabo entre 2007 y 2008 "La educación para preservar la cultura indígena: hacia un fortalecimiento de la identidad étnica", realizada con jóvenes en una comunidad de hablantes del náhuatl de la Huasteca veracruzana, mencionaron que en la escuela donde estudiaron se les cobraba por palabra cuando hablaban en su lengua materna. Este tipo de castigos expresa una prohibición del uso del náhuatl que transita los espacios escolares porque, no solo se cuidaba no hablar en náhuatl en los salones de clases, sino también en los espacios de recreo y en los contextos familiares.



Las ideologías que se construyen en torno a las lenguas indígenas, entre ellas se escucha que el español es importante hablarlo, para qué hablar en lengua indígena si no se usa en la escuela, el español es la lengua que da prestigio social, entre otras.

Discursos de odio y negación lingüística. La lengua indígena no sirve en la escuela.

Las burlas y humillaciones que se daban entre pares. Las burlas no se daban solo de las personas ajenas al habla indígena sino también entre pares. Lo más triste de las burlas y humillaciones es la que se genera en la misma población de hablantes para generar vergüenza entre quienes hablan una lengua indígena, y de la cual se habla muy poco. Hablar una lengua indígena es sinónimo de vergüenza.

En este sentido, el uso político e ideológico que se construyeron sobre lenguas indígenas para que estas fueran silenciadas, negadas, olvidadas, ¿cómo ahora la escuela le importa las lenguas indígenas?, ¿qué papel juegan los profesores y las profesoras frente a la ruptura de transmisión intergeneracional de la lengua?, ¿quién quiere hablar una lengua indígena en un espacio donde castigan?, ¿quién quiere enseñarle a su hijo e hija una lengua que está prohibida en la escuela o que en su momento se le prohibió hablar en su lengua?

Los caminos para revertir el mal son diversos, y es en este punto que la escuela como espacio público es reconfigurada por los actores educativos, en este caso los profesores y profesoras junto con la comunidad, las familias y las infancias. Si bien la ruptura de transmisión intergeneracional de la lengua ha sido provocada en la mayoría de los puntos por la escuela como institución del estado que pujó las políticas de asimilación cultural pues ahora también es desde ese lugar como política educativa del estado con perspectiva intercultural que se reconfigura como un espacio público y comunitario donde hay cabida la diversidad lingüística.

La experiencia con comunidades de la Huasteca veracruzana nos ha enseñado que es posible revertir el malestar lingüístico provocado por el Estado mexicano. A pesar de la pérdida de las lenguas en comunidades indígenas provocada por la ruptura de transmisión intergeneracional de la lengua, así como por el desplazamiento lingüístico es posible tejer esperanzas lingüísticas cuando se trata de trabajar con las infancias, adolescencias, las familias junto con la comunidad de profesoras y profesores de la escuela. En otras palabras, la revitalización lingüística es la respuesta a esa ruptura y a ese desplazamiento lingüístico y para tejer esperanzas lingüísticas hay que convertirse en alfabetos históricos, ser conscientes de la historia del dolor provocado por las heridas coloniales que atraviesan los cuerpos.

La tarea de la escuela no se trata de enseñar las lenguas indígenas aisladas del contexto cultural, aunque de este tema se ha dicho mucho al respecto. La revitalización lingüística desde y con la escuela tiene que ser necesariamente por medio de proyectos comunitarios donde la participación comunitaria es un eje vector para resignificar y re-valorar la lengua. En la misma experiencia de la



Huasteca veracruzana, la revitalización lingüística del náhuatl fue posible cuando los padres y las madres participaron en el proyecto, y para que llegaran a participar hubo varias detonantes, entre ellas, identificar que las lenguas indígenas han sido minorizadas, experiencias al respecto las hubo cuando sus hablantes fueron castigados, humillados y muchas veces hasta avergonzados por terceros por hablar una lengua indígena. Construir narrativas de vivencias de discriminación son detonantes para comprender cómo ha operado el estado nacionalista monocultural frente a la diversidad lingüística como problema, y solo entonces propiciar la conciencia histórica como eje vector en los procesos de revitalización lingüística. Comprender, conocer y hacer historia desde la subalternidad es una estrategia que sirve para hacer-nos responsables de lo que toca hacer por nos-otros en un mundo donde la diversidad se pronuncia por la diversidad de pensamientos y de lenguas.

La revitalización lingüística en la escuela cobra relevancia a medida que los diversos actores sociales participan en los diferentes espacios donde el uso de la lengua cobra presencia, como son las danzas autóctonas, las fiestas agrícolas como la del maíz, las narraciones de cuentos, las asambleas comunitarias, las tareas escolares, los recreos y principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nombrar con la lengua es un acto de dignidad y de re-existencia en la escuela, un espacio donde ahora se construyen proyectos de revitalización lingüística comunitaria.



Margo Glantz y el permanente giro de las letras

Claudia Cavallin

Universidad Simón Bolívar, Venezuela

Universidad de Oklahoma, Estados Unidos

www.ccavallin.com

ORCID: 0000-0002-6095-2068

CUANDO UNA PALABRA QUE SIMBOLIZABA EL ÍCONO de un pájaro azul y móvil, creado por el artista Martin Grasser, es sustituida por una única letra brevemente delineada como un nuevo cruce carcelario, el tiempo se detiene, mientras las conversaciones sobre la Inteligencia Artificial se multiplican en el antiguo Twitter. Reanudando esta nueva X, que se asemeja a un giro de las rejas penitenciarias de los ancestros, Margo Glantz retoma el pensamiento más cercano usando el poder de una escapista, al borde de la brevedad en su escritura. Como una fugitiva del destierro, su crítica inmediata no se enclaustra o, si lo hace, deslinda el poderío de Sor Juana. Mientras que Elon Musk aplica la sustitución de un ave imperfecta por el cuerpo ligero de la letra única, Glantz vuelve a discutir sobre nuestros orígenes.

En sus primeras líneas, quien se ha definido en tan solo seis palabras (escritora, periodista, profesora, académica, viajera, coleccionista), utiliza la herramienta de lo simbólico para delimitar lo que sigue sucediendo en nuestro mundo. El primero de agosto de este 2023, otras seis palabras nocturnas se desplazaron en el espacio: “Odio la X y los repostéis”¹ porque, mientras la Fiscalía de la Ciudad de México (@FiscaliaCDMX) informaba sobre cientos de niños y niñas agredidos o desaparecidos, tristemente unidos por el juego simbólico del #AlertaAmber, los reportes iniciaron otra jugada híbrida sobre la identidad compartida de vivir en un universo virtual, desde lo alegórico, y más allá de cualquier dolor o pérdida.

¹ Margo Glantz, X, 8:32 p. m.



¿Qué significa todo esto? Giro de nuevo en ese género pendulante de las redes para recordar lo que un año atrás Glantz utilizó como referencia de lo que allí destacaba en sus escritos. Cuando conversamos sobre la valiosa imagen de Sor Juana, y la idea de que “la hagiografía organiza un discurso en el que la individualidad desaparece”, los discursos hagiográficos, escritos, predicados, leídos e impresos en el acto cortesano de halagar a un superior se parecían a lo que sucedía en Twitter. Incluso, la escritura favorecía los fragmentos, y había ya un cambio de mundo a través de las redes. Como señaló Glantz:

Las redes sociales me informan, me construyen y destruyen, han organizado mi vida de manera diferente, me hacen vacilar y desconocer las jerarquías, me incitan a no pensar, a perder el sentido de la realidad. ¿Qué es la realidad? [...] La divinidad ahora es mucho más plebeya. El fenómeno del selfie fotográfico, o del selfie tuitero o feisbuquero, una instantánea para perdurar en la nada, creyendo que se permanece, que hay algo duradero, importante, pero que se desvanece ante la rapidez incesante de las cosas que suceden y desaparecen casi sin dejar huella.²

Ese otro mundo, ajeno al pensamiento profundo, dinámico, cuya jerarquía y movilidad borra siempre las huellas de la memoria, existe desde antes de que las redes lo globalizaran para compartir lo inestable. Cuando recordamos a Susan Sontag, volvemos a las valientes e inoportunas palabras de Virginia Woolf (*Tres guineas*, 1938) para enfrentar una guerra entre dos géneros: “hombre” y “mujer”; entre dos referencias del mundo: “realidad” y “fotografía”; entre dos sentimientos que, en situaciones difíciles, nunca se detienen: “horror” y “repulsión”. Como en las *Tres guineas* analizadas por Sontag, algo que es demasiado evidente puede llegar a ser totalmente inoportuno, por tanto, la censura excede los límites de lo ya visto y ensancha el rechazo convencional de la retórica.

No obstante, en la escritura de Glantz, su obsesión por el cuerpo, las manos que escriben, los ojos que leen, son armas que utiliza para enfrentar la censura con la viveza de sus palabras, esta vez, frente al mundo silenciado por Musk. Como lo hizo la literatura epistolar “la manera en que lo escrito no solo se inscribe sobre el papel, sino también sobre el cuerpo, por ejemplo, en la piel de las mártires cristianas o en el pecho de un pecador” deja una impronta sanguinolenta “tanto en quien escribe, como en quien goza de su lectura”.³ Esa huella líquida de la vida, de la sangre de los mártires, sobrepasa la desmemoria y la fragilidad X. Como si fuera un libro infinito, la escritura de Glantz reconstruye las reglas que menciona en otras obras, como *El texto encuentra a un cuerpo* (2020), esta vez, porque revisita



² De la entrevista por Claudia Cavallin, «Margo Glantz: "El anónimo universo de las redes sociales es como el Dios ausente de los jansenistas"» El Nacional. Caracas, Papel Literario. 4 de noviembre 4 de 2022.

³ Margo Glantz, *El texto encuentra a un cuerpo*. Ampersand, 2020, pp. 7-8.

los relatos virtuales. En un firme y fundamental aserto de tres palabras, desde su contexto escritural, Glantz (se) define:

Reitero: Como siempre, mi mirada se quiebra en el fragmento, privilegia el fragmento. **Insisto:** Mi mirada es una mirada fragmentaria, femenina. Como lo expliqué en otro lugar, mi libro se ha construido como un emblema, que en su sentido más literal y según lo define Sebastián de Covarrubias en su *Tesoro del siglo XVII*, “es nombre griego, significa entrejimiento o enlazamiento de diferentes piedrecitas o esmaltes de varios colores que formaban flores, animales y varias figuras en los enlosados de diferentes mármores”. Y **concluyo** afirmando: En literatura, el orden de los factores cambia radicalmente el producto.⁴

Esta definición sobre el papel se traslada ahora a un cambio, un giro, un profundo retuiteo de la equis que Glantz sigue aplicando, retando al producto comercial de una sola letra que se enhebra y multiplica en la escritura. En su tejido permanecen los hilos del @MuseumAuschwitz, del @ICHRI, del @ipngovpl_eng, del @Reporte_Indigo, de las @LettresTeheran, de las @desaparecidaorg. Al volver a su obra, aquella mención que hizo sobre “El poder de la nostalgia: Ford Madox Ford y Lampedusa”,⁵ y que se inicia con la pregunta ¿para qué se escribe?, nos sirve para cuestionar una vez más la idea de reformar al mundo desde los textos. Para los lectores nostálgicos, las palabras de Glantz siguen siendo necesarias, pues permiten establecer puentes entre los orificios intermitentes de la memoria involuntaria. El principio del resquemor, que los lectores de las redes sociales enfrentan diariamente, el resquebrajamiento moral que se afronta a través de una escritura que anima a superar las fisuras, es parte de lo que alienta a seguir leyendo esta red tilhada con una letra única. Como los de Lampedusa, el recuerdo y la reconstrucción son nítidos en la obra *X* de Margo Glantz. No se trata de una escritura como la de Ford Madox Ford, donde la claridad casi no se alcanza, sino de otra nueva forma de combinar la brevedad con lo existente, donde Glantz vuelve a retomar la fortaleza de Virginia Woolf, repleta de ideas, “con somnolencias pesadas y zambullidas desesperadas en el recuerdo”.⁶

También allí hay algo más. En las palabras de Sontag, las fotografías utilizadas por Woolf son un medio “que dota de realidad (o de mayor realidad) a los asuntos que los privilegiados o los meramente indemnes prefieren ignorar”.⁷ Todo ocurre entre las ruinas, donde lo más humano deja de serlo ante el dolor que desgarrar las vestiduras de los lectores más sensibles:

⁴ *Ibid.*, p. 8.

⁵ *Ibid.*, p. 106.

⁶ *Ibid.*, p. 112.

⁷ Susan Sontag, *Ante el dolor de los demás*. México, Amazon Book, 2003.



El paisaje urbano, sin duda, no está hecho de carne. Con todo, los edificios cercenados son casi tan elocuentes como los cuerpos en la calle. (Kabul, Sarajevo, Mostar Oriental, Grozny, seis hectáreas del sur de Manhattan después del 11 de septiembre de 2001, el campo de refugiados de Yenín...) Mira, dicen las fotografías, así es. Esto es lo que hace la guerra. Y aquello es lo que hace, también. La guerra rasga, desgarr. La guerra rompe, destripa. La guerra abrasa. La guerra desmembra. La guerra arruina. No condolerse con estas fotos, no retraerse ante ellas, no afanarse en abolir lo que causa semejante estrago, carnicería semejante: para Woolf esas serían las reacciones de un monstruo moral.⁸

Y esta referencia nos lleva a volver a Glantz, quien siempre traza nuevas líneas virtuales desde el paisaje urbano, desde las calles, en los no-lugares, en las ruinas, en los desiertos. Cada fotografía que incluye en su red, desde las de su propio rostro, que llevó una máscara de la pandemia sobre sus ojos, hasta la de los cabellos cortados de las mujeres iraníes, las fichas de Auschwitz, o el listado de los permanentemente buscados, es una parte del cuerpo suyo y nuestro, que no se ha logrado censurar. Es así como ese monstruo desmembrando que existe en lo que Glantz escribe, aunque esté ahora inserto en la crucifixión absurda de la X, logra seguir deshuesando e ilustrando lo que hemos sido y lo que somos.



Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014.

⁸ Ibid., pp. 74-75.

Juana Inés Reza Albañez

Universidad Autónoma de Baja California, México
Poeta en español y Pa Ipai
cuixubsub123@gmail.com

Sol

Yo vengo de donde nace el sol, dicen mis ancestros que somos lo que concibió la primera mujer que fue in-seminada por el sol y gotas de agua de manantial que hizo a la gente *Pa Ipai*.

Miabkiak el gran creador acomodó a las personas en sus territorios, las grandes aguas del río son testigo del canto que hizo dios para acomodar los clanes en las tierras que serían su hogar, nombrando a cada pueblo y nombró al *Jaspuy paim Pa Ipai* dándole la tierra que se llama *xajtubjool* agua caudalosa, donde se mete el sol.

La luz del sol fue creada por dios, el más poderoso, lo formó en su cuerpo y trató de sacarlo por su ombligo, pero no pudo, solo le dejó la cicatriz, también lo quiso sacar por las rodillas y tampoco pudo, intentó con cada dedo de sus manos y solo quedaron los nudillos como cicatriz, finalmente lo sacó por la boca, pero le quemó los

Ña

Ñe yuña spakuhé, pakurkiaká
ñub ib sal ñet pach ñecha musrí tib-
bum, ña

e jahak chaoh, Jaspuy paim Pa
Ipai pawí, Miabkiak pawí ha paitum pa
é, jaha Jajuil

kubtaya, sachi sr´poch Miabkiak
srúara, ñisa chaján pa wach t´torrum
matiow i

bam ñisay chaján, wach sr´itum Sr
´umul pa é mul pa é Jaspuy paim Pa Ipai
ñematcha pa ñié Xajtubjool iksr
´ich, ñajabú hé.

Ña kabuhá Miabkiak yob, Miab-
kiak cubtech Chapayt paitum kiob, ma-
atá Kuí

milpú wuchpach ik unú buaar
mley pir nmack, miyimpuck wuchpach
ikunú buar,

srálk srapa wuchpach ikunú buar,
srál tubuach mley kulik pich, ñiaká
cuacha



labios, aun así, el sol quedó tan cerca que quemaba, la gente asustada no se arrimaba porque hacía mucho calor, trataron de subirlo, más arriba, pero no pudieron, hasta que le pidieron a *luí* (la víbora) que les ayudara, esta estiró su cuerpo y subió el sol poco a poco, pero su piel aún guarda recuerdos de eso, al tener líneas debajo de su cuerpo formadas como una escalera y la piel amarilla y quemada.

yaham wuchpach yahay pil, ñu-
biuso jipeuly pich pa tuch pa hay sr
´unun jipechtem

ruy ulim, chab rab u´u pahe kunú
chubuar unut luí ha k´kach pa btar
ikiagua, lui

ha mat a kuiug pay ñia ha btum
btum chkpá, yus cual hay wasríb hay
ñisa ha maat

a ñur tiññurchuly cual ha pil buir
cuas ká.



Foto 1: Cerro *wikual* o Cerro cuero.
Juana Inés Reza Albáñez

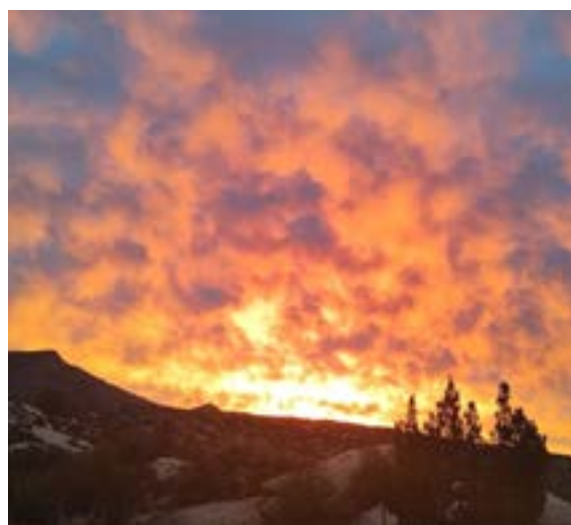


Foto 2: Sol entre nubes, al fondo el Cerro *wibnat* o
de la palmilla. Juana Inés Reza Albáñez



SEMBLANZA

Olivia Vivanco

Artista visual

www.oliviavivanco.com

olivia.vivanco@gmail.com

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN GRÁFICA y Maestría en Artes Visuales, Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Programa de Fotografía Contemporánea, PFC (2013) y Seminario de Fotografía Contemporánea del Centro de la Imagen (2007).

Ha exhibido su trabajo en el Museo Carrillo Gil, Museo Universitario del Chopo, Centro de la Imagen, Centro Cultural de España, y la Alianza Francesa de México entre otros. En Alemania, Colombia, Chile, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Marruecos y Puerto Rico. Seleccionada en 2017 en la exposición La Gran Máquina IV en Embarrat, Festival de Creación Contemporánea en España y en la muestra Caledoscopio steady-cam, curaduría de video monocal hecho en México, presentado en la 1a Semana Internacional de Videocreación de Lanzarote, España. En 2016 seleccionada en la XII Bienal Femsá y la 2ª Bienal Nacional del Paisaje. En el 2013 obtuvo el Primer Lugar en el 19 Concurso Latinoamericano de Fotografía Documental en Colombia y el Tercer Lugar en el XXXII Concurso de Fotografía Antropológica de la ENAH. En el 2010, la beca de Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales de FONCA para la publicación del libro *Guadalupe*. Otros reconocimientos son: Selección del cortometraje *Isalia* en los festivales Pantalla de Cristal y Mujeres en el Cine y la Televisión (2009). Primer Lugar en el Concurso de Reportaje Fotográfico Historias de Mujeres Mexicanas convocado por el Alto Comisionado de la ONU en México en Derechos Humanos y Mención Honorífica en el XXV Concurso de Fotografía Antropológica de la ENAH (2006).

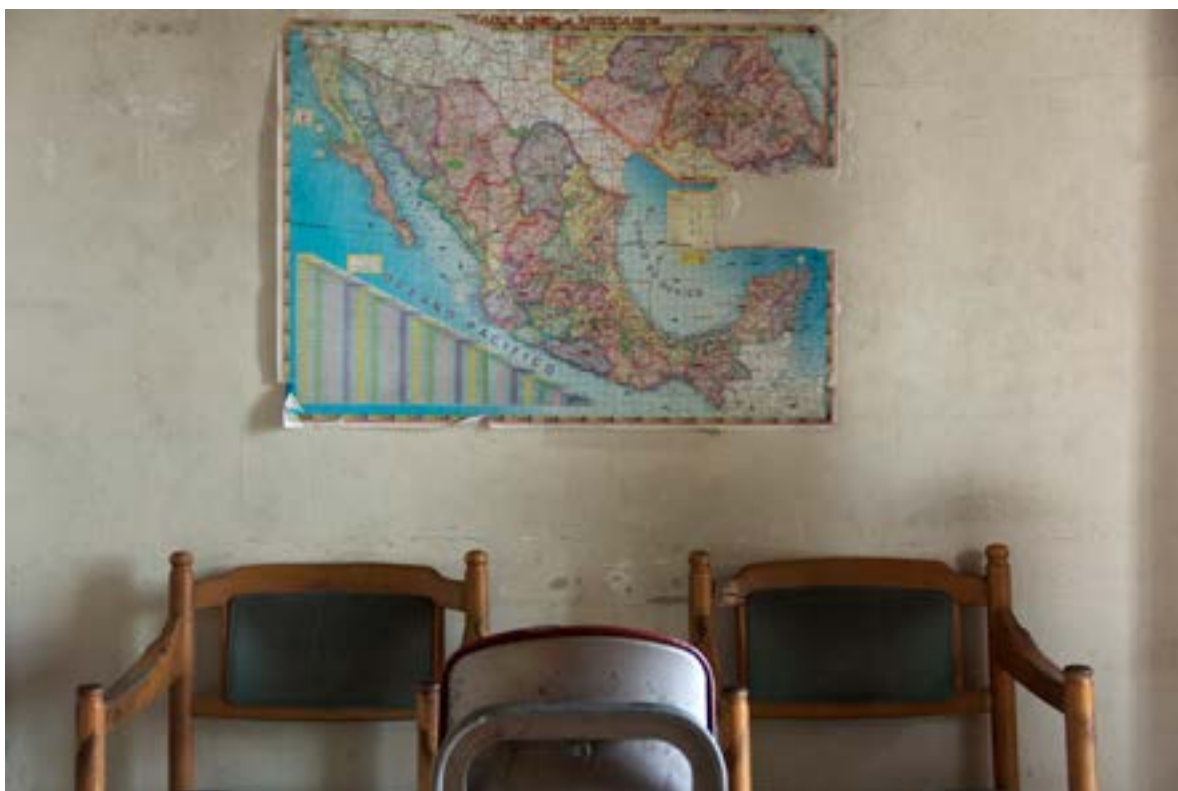


SERIES:

DE PASO

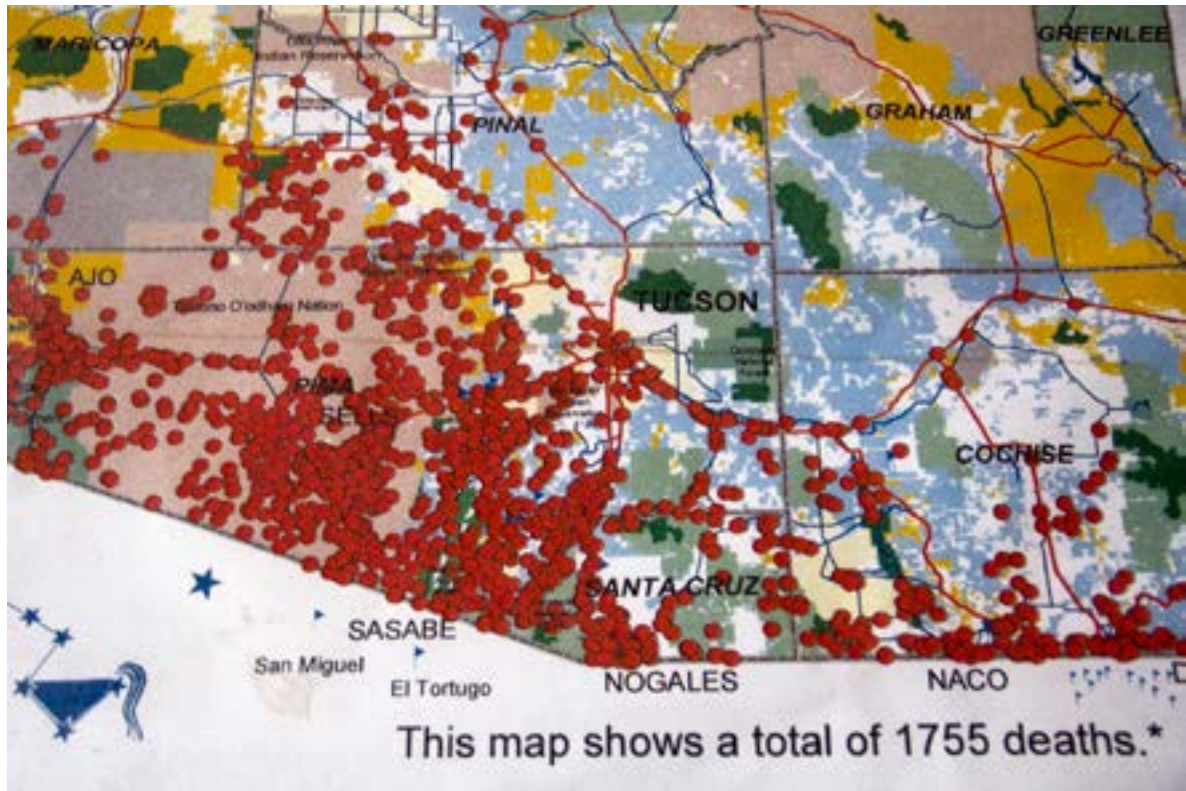
Esta serie se compone de recorridos en busca de presencias y huellas, de vivencias que ayuden a reconstruir la experiencia del migrante, sus sensaciones y acciones. Los escenarios en los que me desplazo, rutas y albergues, son zonas de indeterminación en las que para el migrante el ahora es temporal; lo que pesa en la mochila es el pasado con todo lo que se deja atrás, y las expectativas un futuro incierto.

2014 a la fecha.

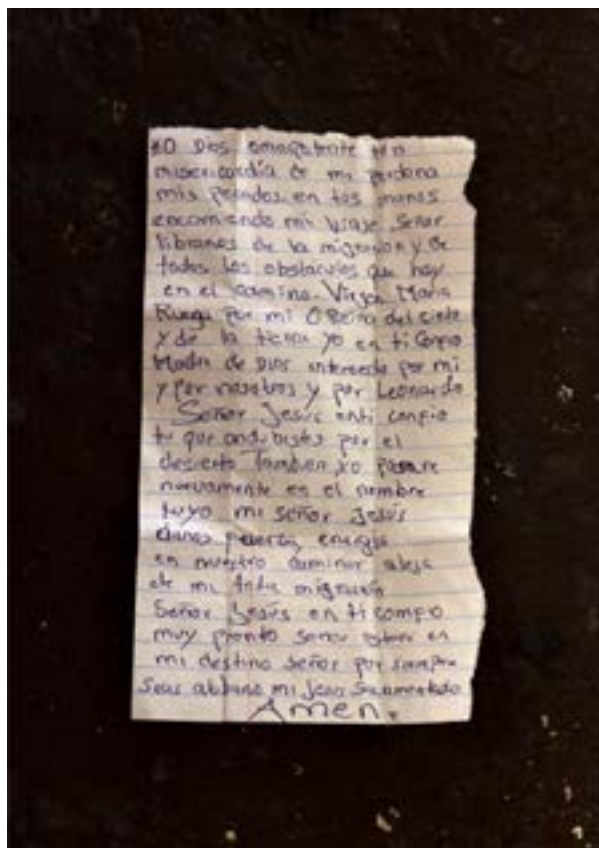


Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014.





Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014.



Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014.





Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014.



Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014.

LOS DÍAS

A Tijuana, en Baja California han llegado desde el 2016 más de 6 mil haitianos, una ola migratoria inesperada. Para ellos se han improvisado albergues en los que esperan por una cita para solicitar asilo a los Estados Unidos. Mientras eso sucede, la comunidad haitiana se construye una nueva cotidianidad. 2017.



Olivia Vivanco. De la serie: *Los días*, 2017.

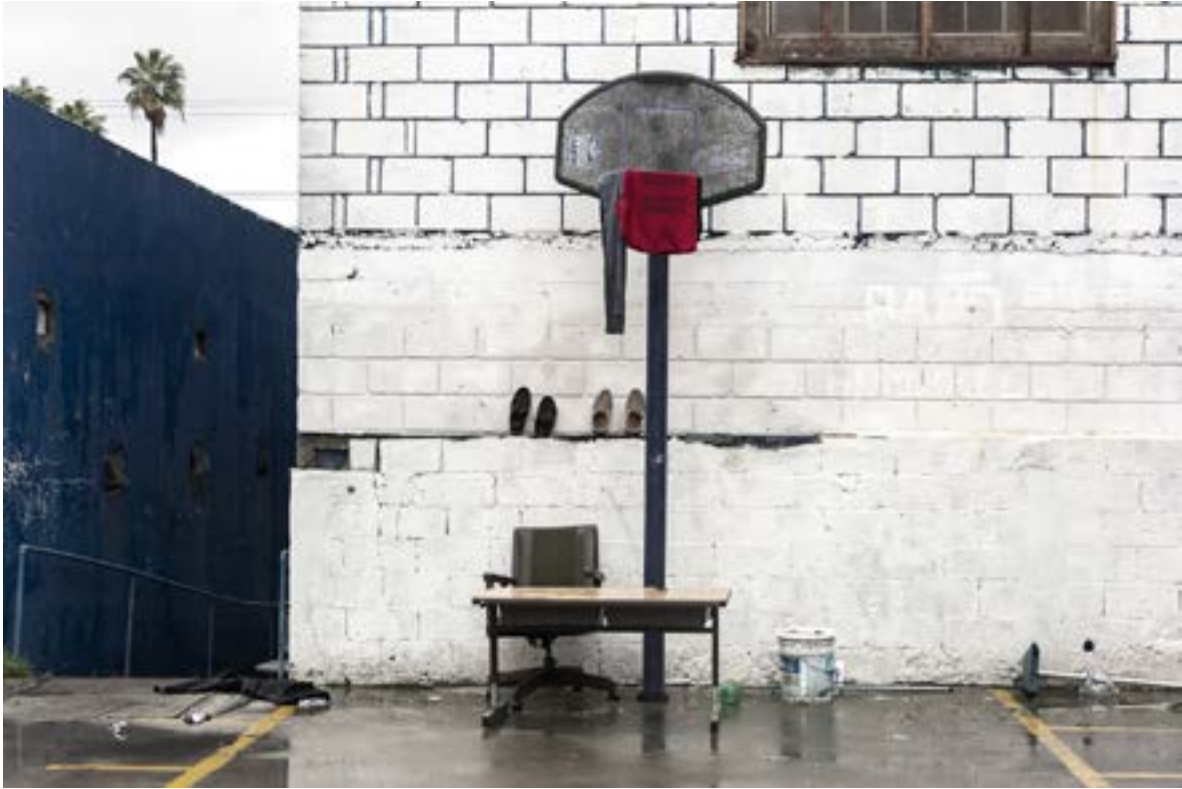




Olivia Vivanco. De la serie: *Los días*, 2017.



Olivia Vivanco. De la serie: *Los días*, 2017.



Olivia Vivanco. De la serie: *Los días*, 2017.



Olivia Vivanco. De la serie: *Los días*, 2017.



Salud mental en América Latina: interconexiones saludables y educación intercultural crítica

Damaris Estrella Castillo

Universidad Autónoma de Yucatán, México
ecastill@correo.uady.mx
ORCID: 0000-0001-9381-8263

*En el crisol de culturas, nuestra identidad se alza,
Interculturalidad crítica, en nuestras aulas avanza.
La educación guía, con manos sabias y prudentes,
Salud mental florece, en corazones conscientes*

AMÉRICA LATINA ES CONOCIDA POR SU RIQUEZA en diversidad cultural y pluralidad étnica. Esta región geográfica abarca una infinidad de grupos étnicos, lenguajes, tradiciones y prácticas culturales que se entrelazan para crear una identidad única en el mundo. Sin embargo, esta diversidad también presenta desafíos en áreas cruciales como la salud mental. También, la interculturalidad crítica emerge como un enfoque esencial en esta ecuación. Este enfoque busca no solo reconocer la diversidad cultural sino también cuestionar y analizar las estructuras sociales y económicas que a menudo perpetúan la desigualdad y el estigma en la atención de la salud mental. La interculturalidad crítica insta a considerar las dimensiones culturales y étnicas en la formulación de políticas de salud mental, tratamientos y programas educativos de salud mental. Este artículo explora las interconexiones entre la interculturalidad crítica y la educación en salud mental en América Latina. Un aspecto destacado será la importancia de la difusión cultural y la promoción del debate en las ciencias sociales y humanísticas como medio para abordar estos desafíos. En un contexto de crecimiento económico y avances tecnológicos, esta discusión se convierte en una necesidad urgente para promover una com-



prensión más profunda de la diversidad cultural y, en última instancia, mejorar la salud mental de las diversas poblaciones en América Latina.

Interconexiones entre interculturalidad crítica y salud mental

La interculturalidad crítica se fundamenta en el reconocimiento y respeto de las diferentes culturas presentes en América Latina. En el contexto de la salud mental, la interculturalidad crítica nos invita a replantear los enfoques tradicionales y a considerar las dimensiones culturales en la prevención y el tratamiento de trastornos mentales, como un viaje a través de América Latina, donde la interculturalidad crítica se erige como faro de respeto y reconocimiento de las diversas culturas de la región. Esta perspectiva no solo anhela una coexistencia en paz, sino también la búsqueda incansable de equidad y justicia para todos los grupos étnicos y culturales.

La educación como pilar en la promoción de la salud mental en América Latina

La educación emerge como un componente fundamental en la promoción de la salud mental en América Latina, desempeñando un papel crucial en la creación de sociedades más inclusivas y saludables. Desde esta perspectiva, la inclusión de la interculturalidad crítica en los programas educativos surge como un enfoque esencial para abordar los desafíos que enfrentan las poblaciones de esta región diversa. En primer lugar, la educación actúa como un puente para comprender y apreciar las diferencias culturales en América Latina. La región alberga una multitud de grupos étnicos, tradiciones y lenguajes, y la inclusión de la interculturalidad crítica en el currículo educativo proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y valorar esta riqueza cultural. Esto, a su vez, según Cristina Ramírez y Patricia Farías, contribuye a reducir la estigmatización y promueve la empatía entre las personas,¹ construyendo puentes de entendimiento en lugar de barreras divisorias. En segundo lugar, la educación brinda a los estudiantes capacidades críticas y analíticas para identificar y abordar los factores sociales, económicos y culturales que influyen en la salud mental de las comunidades latinoamericanas. Vinicio Zambrano-Navarrete y Carlos Chancay-Cedeno señalan que los programas educativos que integran la interculturalidad crítica fomentan el pensamiento crítico, la reflexión y las habilidades analíticas en los estudiantes les permite reconocer y cuestionar las desigualdades que afectan a la salud mental y desarrollar soluciones que aborden las causas fundamentales de estos problemas en sus contextos

¹ Cristina L. Ramirez Sierra y N. Patricia Farías García, *Pobreza y desarrollo cerebral*. Universidad Nacional de Colombia, 2022.



específicos.² Así, la educación se erige como un pilar esencial en la promoción de la salud mental en América Latina, especialmente cuando se aborda desde la perspectiva de la interculturalidad crítica. Al fomentar la comprensión cultural y proporcionar herramientas analíticas, la educación no solo contribuye a reducir la estigmatización y promover la empatía, sino que también empodera a las futuras generaciones para abordar los factores sociales, económicos y culturales que afectan la salud mental en la región.

Difusión cultural, promoción de la salud mental y perspectiva intercultural

La difusión cultural aparece como un componente fundamental en la promoción de la salud mental en América Latina cuando se aborda desde una perspectiva intercultural. Esta dimensión agrega una capa adicional de significado y relevancia a la difusión cultural, ya que no se trata simplemente de compartir tradiciones y manifestaciones culturales, sino de comprender cómo estas influyen y se relacionan con la salud mental de las poblaciones diversas de la región.

En este sentido, la difusión cultural se convierte en un puente esencial para promover el entendimiento mutuo entre diferentes grupos culturales. En América Latina, donde la diversidad cultural es una característica destacada, la promoción de manifestaciones culturales como la música, la danza, la gastronomía y las festividades locales puede ayudar a las comunidades a comprender y valorar las prácticas y tradiciones de otros grupos étnicos. Esto no solo fortalece los lazos interculturales, sino que también reduce la discriminación y la estigmatización, factores que a menudo afectan la salud mental de las poblaciones marginadas. Además, la difusión cultural intercultural implica un enriquecimiento mutuo a través del intercambio de conocimientos y experiencias entre diferentes grupos. Esto puede ser especialmente beneficioso en el contexto de la salud mental, ya que diferentes culturas pueden tener enfoques y recursos únicos para el bienestar psicológico.

La difusión cultural fomenta el diálogo y la colaboración entre comunidades, permitiendo la adaptación de prácticas y enfoques de salud mental que sean culturalmente sensibles y efectivos. Aunado a esto, la difusión cultural está relacionada con la preservación y recuperación de documentos y eventos históricos que han contribuido a la riqueza cultural de la región. Este proceso no solo promueve la apreciación de la historia y la identidad cultural, sino que también puede arrojar luz sobre las experiencias pasadas que influyen en la salud mental contemporánea.

Al comprender cómo ciertos acontecimientos históricos han dejado una huella en la psicología colectiva de las comunidades, podemos abordar de manera más efectiva las necesidades de salud mental y curación de traumas históricos. Por lo



² Jandry Vinicio Zambrano-Navarrete, y Carlos Humberto Chancay-Cedeno, "El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria", *Dominio de las Ciencias*, vol. 8, no. 2, 2022, pp. 635-647.

demás, la difusión cultural desde una perspectiva intercultural no solo enriquece la comprensión entre grupos culturales en América Latina, sino que también se convierte en una herramienta poderosa para promover la salud mental. Al fortalecer los lazos interculturales, fomentar el intercambio de conocimientos y rescatar la historia cultural, podemos contribuir a la construcción de sociedades más inclusivas y respetuosas que promuevan el bienestar psicológico de todas sus poblaciones.

Un futuro mejor

A medida que miramos hacia el futuro, las interconexiones saludables entre la interculturalidad crítica y la educación para la salud mental en América Latina prometen un camino hacia sociedades más inclusivas y saludables. Estas proyecciones se vislumbran en tres dimensiones fundamentales:

1. Fortalecimiento de la salud mental comunitaria. La integración de la interculturalidad crítica en la educación promoverá la comprensión y el respeto por las diversas perspectivas culturales en América Latina. Esto, a su vez, contribuirá a reducir la estigmatización y aumentar la empatía hacia aquellos que enfrentan desafíos de salud mental. A medida que las comunidades comprendan mejor las implicaciones culturales en la salud mental, podrán desarrollar estrategias más efectivas de apoyo y prevención, lo que mejorará el bienestar de las poblaciones.

2. Investigación e innovación en salud mental culturalmente sensible. La promoción de la interculturalidad crítica en la educación también fomentará la investigación interdisciplinaria en salud mental, que tomará en cuenta factores culturales y étnicos en el análisis de los trastornos mentales. Se espera que esto conduzca a la creación de enfoques de tratamiento más efectivos y a la identificación de soluciones innovadoras que aborden las necesidades específicas de las diversas poblaciones en América Latina.

3. Preservación y valoración de la diversidad cultural. La difusión cultural desde una perspectiva intercultural continuará siendo una herramienta poderosa para promover el entendimiento y la inclusión en América Latina. A medida que las comunidades compartan sus tradiciones y experiencias, se fortalecerán los lazos interculturales y se reducirán los prejuicios. Además, la preservación de documentos y eventos históricos seguirá siendo esencial para comprender cómo la historia cultural influye en la salud mental contemporánea, lo que permitirá un enfoque más completo y efectivo en la atención de la salud mental.

Las interconexiones saludables entre la interculturalidad crítica y la educación para la salud mental en América Latina prometen un futuro en el que las



poblaciones de la región disfruten de un mayor bienestar psicológico, una mayor comprensión mutua y una apreciación más profunda de la diversidad cultural. Estas iniciativas son esenciales para construir sociedades más inclusivas y respetuosas en las que todas las voces sean escuchadas y todas las identidades sean valoradas. La promoción de estas interconexiones es un compromiso compartido que nos compete a todos.

En conclusión, la interculturalidad crítica y la educación para la salud mental desempeñan un papel fundamental en la transformación de América Latina hacia sociedades más inclusivas y saludables. La interculturalidad crítica reconoce la diversidad cultural de la región y promueve el respeto mutuo entre grupos étnicos, permitiendo a las comunidades compartir conocimientos y experiencias para enriquecer sus perspectivas. Por otro lado, la educación para la salud mental es esencial para abordar los desafíos relacionados con la salud mental, que a menudo son pasados por alto. Proporciona a las personas las herramientas para comprender y gestionar su bienestar emocional, así como para apoyar a otros en sus comunidades.

En conjunto, estos enfoques ayudan a crear sociedades donde se fomenta el diálogo intercultural y se abordan las desigualdades y los prejuicios arraigados. La promoción de la interculturalidad crítica y la educación para la salud mental no es solo una responsabilidad de los gobiernos y las instituciones educativas, sino también de todos los individuos y comunidades. Al asumir este compromiso, contribuimos a la construcción de un futuro más inclusivo, equitativo y saludable para América Latina, donde cada persona pueda prosperar y ser respetada en su singularidad cultural y emocional.



Educación integral en sexualidad para infancias indígenas migrantes

Claudia Salinas Boldo

Universidad Autónoma de Baja California, México

claudia.salinas.boldo@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0003-4207-6970

Pedro Antonio Be Ramírez

Universidad Autónoma de Baja California, México

pedro.be@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0002-9798-9366

DE ACUERDO CON LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),¹ la educación integral en sexualidad (EIS) es un derecho de los niños, niñas y adolescentes, en especial si viven en condiciones de pobreza o discriminación. Pero ¿cuál es la diferencia entre la Educación Sexual y la Educación Integral en Sexualidad (EIS)?

La educación sexual es algo que todas las personas hemos recibido de manera formal –en la escuela– o informal –en nuestra casa, con las amistades o en los medios de comunicación–. El problema de la educación sexual informal, es que está basada en el sentido común y en creencias, mientras que la educación formal que recibimos en la escuela, generalmente se ha limitado a tratar los siguientes temas: pubertad, embarazo e infecciones de transmisión sexual. Es decir, se ha limitado a hablar de lo que ocurre con nuestro cuerpo y de los riesgos de salud que se vinculan con la vida sexual, pero no abarca el tema de las emociones, las relaciones afectivas, la responsabilidad, la toma de decisiones y el derecho al placer. ¡Sí! Porque los seres humanos tenemos derecho al placer, no solamente a la salud, a la educación y a una vida libre de violencia.

¹ *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2014.



Cuando hablamos de EIS nos referimos a procesos de educación sexual que no solamente se limitan a hablar del cuerpo o de riesgos. La EIS es “integral” porque toma en cuenta la dimensión emocional-afectiva, la dimensión social-cultural y también la dimensión política de la sexualidad. Es decir, en la EIS se transmiten conocimientos y se promueven habilidades, actitudes y valores, que nos permiten entablar mejores relaciones con los demás y con nosotros mismos; asumir responsabilidades; tomar decisiones libres; ejercer nuestros derechos; relacionarnos desde el respeto y la empatía; prevenir la violencia; cuestionar los mitos y prejuicios; poner límites a la violencia y vivir nuestra sexualidad de manera tanto sana como placentera.

En México, a partir de mayo de 2019, la EIS y la inclusión de la perspectiva de género en los planes y programas educativos de nivel básico, son obligatorias.² Esto quiere decir que la ley en México reconoce el derecho que tienen niños, niñas y adolescentes a recibir EIS en sus escuelas y obliga a las personas adultas responsables –docentes, padres, madres, tutores y tutoras– a reconocer este derecho que tienen sus hijos, hijas, tutorados, tutoradas y estudiantes, independientemente de su edad, género, clase social o etnia.

En áreas semi-rurales del municipio de Ensenada, Baja California, podemos encontrar escuelas de nivel básico, a la que acuden niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios –indígenas– de todo el país. Esto es así, porque sus padres y madres son personas jornaleras, es decir, personas que se dedican a trabajar los campos agrícolas. Como el trabajo en el campo depende de los ciclos de siembra y cosecha, estos niños y niñas, junto con sus padres y madres, permanecen por períodos cortos en diversos lugares, lo cual ocasiona que su estancia en las escuelas no sea constante. Además, estas infancias –niños y niñas– migrantes, al pertenecer a pueblos originarios, no siempre tienen al español como su primera lengua, lo cual dificulta su proceso escolar.

Es importante mencionar que estas infancias viven en situación de pobreza, porque sus padres y madres, a pesar de que trabajan durante largas jornadas en el campo, ganan poco dinero. Es por esto que estos niños y niñas viven en casas de materiales frágiles, en asentamientos irregulares, es decir, colonias que no siempre cuentan con todos los servicios como el de la electricidad, agua, drenaje, calles pavimentadas y recolección de basura. Además, estas infancias, permanecen sin supervisión adulta durante todo el día, pues los adultos de estas colonias salen a trabajar. Es decir, que estas infancias deben cuidarse solas y además, se encuentran expuestas a peligros, ya que en estas colonias también viven personas que se dedican a actividades ilegales, lo cual pone en riesgo a estos niños y niñas.



² Presidencia de la República, "Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa", en *Diario Oficial de la Federación*, 15 de mayo de 2019.

En una colonia así, realizamos una investigación en 2017 que nos permitió saber cómo es la educación sexual que se da en una escuela de nivel básico, ubicada en una zona semi-rural de Ensenada, a la que acuden niños y niñas que, en su mayoría, son migrantes nacionales pobres pertenecientes a etnias originarias. Para responder esta pregunta, nos dimos a la tarea de observar una clase, platicar con los niños y niñas, revisar libros de texto y, por supuesto, platicar con las personas adultas responsables de estas infancias: madres, docentes y directivos.

Las madres –y un padre– de familia nos dijeron que están de acuerdo en que a sus hijos e hijas se les brinde EIS en la escuela y la razón de esto, es porque quieren evitar que sus hijos e hijas pasen por las mismas experiencias negativas que ellas pasaron en sus infancias y adolescencias, por no haber contado con alguien que les informara y les orientara adecuadamente. Por ejemplo, una de esas madres de familia dijo que nunca nadie le había hablado de la menstruación, lo cual ocasionó que cuando ella comenzó a menstruar, se asustara mucho ante el sangrado, llegando a pensar que estaba muy enferma, cuando en realidad, lo que le estaba ocurriendo era parte del proceso natural del desarrollo de su cuerpo.

Las madres y el padre coincidieron en decir que las niñas son las que corren mayores riesgos, debido a la violencia de género que existe en nuestra sociedad, por lo cual consideran especialmente importante el brindarles información, enseñarles a identificar la violencia y hablarles de sus derechos.

El profesor nos dijo que está convencido de que sus estudiantes deben estar bien informados acerca del tema de la sexualidad, pero también nos dijo que él como profesor necesita de mucho apoyo por parte de las autoridades, ya que a él en la Escuela Normal en la que se formó como docente, nunca le enseñaron a trabajar con estos temas, por lo cual se le hacía muy complicado abordarlos en clase con sus jóvenes estudiantes. El profesor indicó que necesitaba de material de apoyo y capacitación para poder llevar a cabo su labor adecuadamente.

El profesor también nos expresó su preocupación ante el hecho de que muchas estudiantes se “juntan” con sus parejas y se embarazan, lo cual ocasiona que abandonen la escuela. Muchas de estas uniones precoces, son resultado, a decir del profesor, de que las niñas buscan huir de los entornos violentos en los que viven, algo que no siempre se logra, pues es común que ellas terminen viviendo violencia en sus nuevos hogares.

También nos mencionó que es frecuente que se den casos de abuso sexual hacia las niñas, algo que es complicado, porque ni los profesores o profesoras, cuentan con la capacitación suficiente que les permita atender estos casos de la mejor manera, lo cual resulta en que cada docente actúa con base en su criterio, siendo que esto no debería de ser así.

El director de la escuela, por su parte, indicó que esta escuela se encuentra muy “olvidada” por las autoridades, ya que no cuentan con capacitaciones e



incluso, los libros de texto muchas veces les llegan, cuando el año escolar ya va por la mitad. El director indicó que esa es una escuela con muchas necesidades porque quienes acuden ahí son niños y niñas de escasos recursos, que viven en condiciones de pobreza y muchas veces también de abandono, expuestos a las adicciones y a la violencia.

Las infancias y adolescencias del mundo y de México, tienen derecho a recibir una EIS que sea verdaderamente integral, pero no debemos olvidar que las personas adultas responsables de brindar esta EIS a los niños y niñas, también requieren de ayuda, pues ellos y ellas suelen ser resultado de procesos de educación sexual inadecuados, lo cual los deja sin herramientas para orientar adecuadamente a sus hijos, hijas y estudiantes.

Ante este tema, no podemos dejar de lado la dimensión política de la sexualidad, es decir, el análisis que tenemos que hacer, acerca de la forma en la que la pobreza y la discriminación a los pueblos indígenas, impide que algunos grupos de niños, niñas y adolescentes de nuestro país, no puedan ejercer su derecho a recibir EIS suficiente, adecuada y de calidad, tal y como la UNESCO y la ley mexicana lo indican.



Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014.

Interculturalidad, educación y salud mental en las cárceles en América Latina

Armando López Estrella

Universidad Marista de Mérida, México

armandolopezestrella7@gmail.com

ORCID: 0009-0002-8170-2065

Damaris Estrella Castillo

Universidad Autónoma de Yucatán, México

ecastill@correo.uady.mx

ORCID: 0000-0001-9381-8263

La interculturalidad crítica en la educación penitenciaria es una llave para transformar vidas y sociedades.

Armando López Estrella, 2023

LAS CÁRCELES EN AMÉRICA LATINA ENFRENTAN DESAFÍOS monumentales, uno de los cuales es el manejo de la salud mental de sus reclusos. La interculturalidad crítica y la educación emergen como elementos fundamentales para abordar esta problemática de manera integral. Este artículo explora cómo un enfoque que promueva la interculturalidad crítica en la educación puede ayudar a mejorar la gestión de la salud mental en las cárceles de América Latina. Se discuten 3 apartados: a) el desafío del sistema penitenciario en América Latina y su impacto en la salud mental, b) el poder transformador de la educación en contexto carcelario y c) la interculturalidad crítica como enfoque transformador.



El desafío del sistema penitenciario en América Latina y su impacto en la salud mental

El sistema penitenciario de América Latina enfrenta una serie de desafíos estructurales que influyen profundamente en la salud mental de los reclusos. La sobrepoblación es uno de los problemas más acuciantes. Las cárceles a menudo albergan a un número de reclusos que excede su capacidad diseñada, lo que resulta en condiciones de hacinamiento y un ambiente de vida claustrofóbico y estresante. Además, las condiciones precarias también son una característica alarmante: la falta de infraestructura adecuada, el acceso limitado a servicios médicos y la insuficiencia de recursos básicos como agua potable y saneamiento crean un entorno que socava la dignidad humana y el bienestar mental de los reclusos. Estas condiciones adversas tienen un impacto negativo en la salud mental de los reclusos. Del mismo modo, el estrés es una constante en este entorno, exacerbado por la falta de privacidad, el temor a la violencia y la incertidumbre sobre el futuro. En respuesta a estas condiciones, la ansiedad, la depresión y los trastornos mentales previos pueden empeorar o manifestarse debido al trauma y la tensión diaria.¹ Por otro lado, el acceso limitado a servicios de salud mental en las cárceles agrava aún más el problema. La falta de personal capacitado y recursos adecuados para el tratamiento de trastornos mentales impide una adecuada atención y la rehabilitación de los reclusos. En conjunto, estas condiciones desafiantes crean una crisis de salud mental en las cárceles de América Latina que requiere una atención urgente y un enfoque integral para su abordaje.

El poder transformador de la educación en contexto carcelario

La educación en el ámbito carcelario va más allá de su función tradicional de adquirir conocimientos académicos; se convierte en un poderoso instrumento de desarrollo personal y rehabilitación. En un entorno penitenciario, donde los reclusos a menudo enfrentan múltiples barreras y desafíos, la educación puede marcar una diferencia significativa en sus vidas. En primer lugar, la educación proporciona una oportunidad de empoderamiento. A través del aprendizaje, los reclusos pueden adquirir habilidades y conocimientos que les brindan un sentido de logro y competencia.² Esto puede aumentar su autoestima y autoeficacia, dos aspectos fundamentales para su proceso de reintegración en la sociedad una vez que cumplan sus condenas. Sentirse capaces de aprender y desarrollarse puede cambiar la percep-



¹ Germán Marcelo Mancheno Salazar, Iván Fernando Andrade Arrieta y Jorge Leonardo Guaranga Chafra, "Personas privadas de la libertad, aglomeración en cárceles: derecho a la inclusión social", *Universidad y Sociedad*, vol. 14, no. 6, 2022, pp. 496-504.

² Adriana Yisela López García, "El impacto del proyecto educativo institucional del INPEC en un grupo de mujeres pospenadas", en *Revista Paca*. No. 11, diciembre de 2021, pp. 35-50.

ción que los reclusos tienen de sí mismos, fomentando una visión más positiva de su futuro. Además, la educación en contextos carcelarios proporciona herramientas esenciales para encarar desafíos emocionales. Los reclusos a menudo enfrentan altos niveles de estrés, ansiedad y depresión debido a la dureza del ambiente carcelario y las preocupaciones sobre su situación personal. La educación puede proporcionar habilidades de afrontamiento, como la resiliencia y el establecimiento de objetivos, que les ayudarán a soportar estos desafíos de manera constructiva. También puede ofrecer un escape temporal de la realidad carcelaria, permitiendo a los reclusos concentrarse en actividades intelectualmente estimulantes y significativas.

De esta manera, la educación en el ámbito carcelario no se trata solo de impartir conocimientos, sino de proporcionar a los reclusos las herramientas necesarias para su desarrollo personal y su rehabilitación. Es un camino hacia la transformación, el empoderamiento y la preparación para una reintegración exitosa en la sociedad, lo cual puede contribuir a reducir la reincidencia y mejorar la calidad de vida de quienes cumplen condenas.

La interculturalidad crítica como enfoque transformador

La interculturalidad crítica, que reconoce y valora las diversas perspectivas culturales, puede ser un elemento transformador en la educación penitenciaria. En el contexto carcelario, esto implica comprender y respetar las diferencias culturales entre los reclusos y el personal penitenciario. Reconocer la diversidad cultural puede ayudar a crear un entorno más inclusivo y respetuoso, lo cual es esencial para la gestión adecuada de la salud mental en las cárceles. ¿Cuáles son los beneficios de la interculturalidad crítica en la educación penitenciaria?:

1. Reducción del estigma: La interculturalidad crítica en la educación penitenciaria juega un papel fundamental en la reducción del estigma asociado a los trastornos mentales. Al promover una cultura de apertura y empatía, se anima a los reclusos a hablar abierta y honestamente sobre sus desafíos emocionales sin temor al rechazo o la discriminación. Por ejemplo, imagine un programa de educación penitenciaria que incluya círculos de discusión donde reclusos de diferentes orígenes culturales compartan sus experiencias y perspectivas sobre la salud mental. Un recluso de origen maya podría explicar las creencias tradicionales de su cultura con respecto a la salud mental, mientras que otro recluso de una comunidad afrodescendiente podría compartir sus prácticas culturales de la misma temática. Estos intercambios promoverían una comprensión más profunda y una reducción significativa del estigma dentro de la comunidad carcelaria.



2. Adaptación cultural: La educación que incorpora la interculturalidad crítica ayuda a los reclusos a adaptar las estrategias de afrontamiento a sus propias realidades culturales. Esto implica reconocer y respetar las diferencias en la forma en que las diversas culturas dentro de la cárcel abordan la salud mental y la resiliencia. Por ejemplo, piense en un programa educativo penitenciario donde los reclusos podrían aprender sobre las prácticas tradicionales de mindfulness de la cultura budista y cómo estas pueden ayudar a controlar el estrés.³ Al mismo tiempo, podrían explorar métodos de afrontamiento específicos de su propia cultura, como la música o la danza, que se pueden utilizar para promover el bienestar emocional y mental. Esto fomentaría la adaptación cultural de las estrategias de afrontamiento y reconocería la diversidad de enfoques que pueden ser efectivos para diferentes personas.

3. Desarrollo de habilidades sociales: La educación intercultural en contextos penitenciarios puede fomentar el desarrollo de habilidades sociales esenciales para la rehabilitación y la reintegración de los reclusos en la sociedad.⁴ Esto incluye la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la empatía hacia los demás. Una propuesta, como ejemplo, podría ser la realización de ejercicios de simulación de situaciones interculturales durante las sesiones de educación penitenciaria. Estos ejercicios permitirían a los reclusos practicar la comunicación y la resolución de conflictos en un entorno que refleje la diversidad cultural de la cárcel. Al participar en estos ejercicios, los reclusos pueden aprender a comprender y apreciar las diferencias culturales, ayudándoles a desarrollar habilidades sociales cruciales para una reintegración exitosa en una sociedad multicultural fuera de la cárcel.

El manejo de la salud mental en las cárceles de América Latina es un desafío complejo que requiere un enfoque integral. La educación, cuando se imparte con un enfoque de interculturalidad crítica, puede ser una herramienta poderosa para promover la salud mental de los reclusos. Esta educación no solo proporciona conocimientos, sino que también promueve la comprensión cultural y la empatía, reduciendo el estigma y fomentando un ambiente más saludable y respetuoso en las cárceles. La interculturalidad crítica y la educación en el sistema penitenciario son elementos clave para la rehabilitación y la reintegración de los reclusos, lo cual puede contribuir a reducir la reincidencia y mejorar la calidad de vida de quienes cumplen condena en América Latina.



³ Anna de Simone y Augusto Méndez, "Efectos de un programa virtual de mindfulness en los niveles de ansiedad de las colaboradoras de una revista online", *Conducta Científica*, vol. 5, no. 1, 2022, pp. 31-48.

⁴ Julián Ochoa-García y Humberto Martínez-Camacho, "La función de la biblioteca penitenciaria en la reinsertión social de los internos del Complejo Penitenciario Puente Grande, Jalisco, México", *Información, cultura y sociedad*, no. 43, 2020, pp. 161-176.

Populismo mediático e interculturalidad política en México

Amílcar Peñúñuri Soto

Universidad de Sonora, México

amilcar.penunuri@unison.mx

ORCID: 0000-0003-1890-3761

EL PRESENTE TRABAJO INTENTA TRAZAR UNA LÍNEA argumentativa para analizar los diferentes esfuerzos del populismo mediático en su intención de establecer una narrativa con tintes y aspiraciones pedagógicas, de referentes político-culturales, claramente dirigidas a un sector ideológico y emocional de la ciudadanía, así como el proceso de edificación de un lenguaje claramente en oposición y hasta cierto punto confrontacional con otras dimensiones y formas de analizar el imaginario público.

De alguna manera, hablamos de diferentes acercamientos y estilos de apropiación, uso, disfrute, gozo o padecimiento de las claves, símbolos y rituales cultura política nacional, que se alejan de la manera más rápida posible de intentar siquiera, generar formas de entendimiento, diálogo, interacción o simplemente, el desear reconocer desde la perspectiva del otro, disímiles formas de acercamiento, pensar, reflexionar o experimentar la esfera de lo político.

Para seguir avanzando, es importante definir los dos conceptos que aparecen en el título del presente artículo. En primer lugar, entendemos el concepto de populismo mediático como una serie de expresiones, concepciones, valoraciones y formas de establecer una estrategia política-comunicacional en concordancia con una sucesión de formas de concebir lo político con base en una reducción de la complejidad del sistema político mismo, caricaturizando la realidad con la finalidad de conectar; si bien es cierto, con algunas dosis y contenidos informativos legítimos, datos y estadísticas, en ocasiones incuestionables de la situación nacional, también encontramos que sus principales esfuerzos están más encaminados en penetrar en el ámbito de las emociones, la moralidad pública, el enojo, el escarnio,



(comprensible o no) y el apoyo entusiasta a un proyecto político que se puede encontrar cercano o lejano al poder mismo, utilizando una retórica que lo detona todo, de dura confrontación, de choque de orden cultural y de clara diferenciación entre dos mundos que en el discurso aparecen irreconciliables, detonando cualquier posibilidad de dialogicidad.

Cuando nos referimos a interculturalidad política, tendríamos que referirnos al concepto de cultura política, la cual definimos como un conjunto de creencias, concepciones, actitudes, expectativas, valoraciones, emociones, ideas, clichés, estereotipos, símbolos, que van moldeando nuestra visión del mundo político o cualquier referente ligado a sus actores, instituciones, rituales, procesos de construcción de su legitimidad, entre otros. Es así como, si bien no es común ni existe consenso académico sobre el concepto, podríamos definir como el proceso de dialogicidad, de entendimiento, sobre todo en estos tiempos de abierta disputa por la interpretación social del entorno, de otros códigos sobre los cuales procesar la realidad y la experiencia política, así como nuestras concepciones, actitudes, creencias y valoraciones del estado de las cosas, la autoridad, la forma de conducir los destinos de lo público, de ejercer las libertades democráticas y de quienes deben acceder o no al poder político.

De alguna manera se encuentra en debate el concepto cultural de “pueblo” que vuelve por sus fueros en la era del populismo político y mediático, en ocasiones en contrapartida del concepto mismo de ciudadanía o de sociedad civil organizada, este último elemento, germen de fuerte descalificación ante la idea de la innecesaria aparición de posibles mediadores entre el liderazgo populista y el pueblo. Entonces, hablamos de un conflicto no menor, que da fuego y enciende las bases sociales de los grupos antagónicos y en los que a menudo poco se sabe qué factores, ideas o acciones son más inflamables.

En esta hoguera de las vanidades políticas de intereses y pasiones, parafraseando a Hirshmann, el escenario de la batalla intercultural, no se analiza como tal y se le otorgan otras categorías que buscan encontrar formas de legitimidad plena, deslegitimando, claro está, a quien no se encuentre desde el universo mismo del quien cree poseer la verdad, la razón y por lo tanto, las razones para utilizar toda su fuerza discursiva, e incluso violencia simbólica, estructural para marginar, estigmatizar, castigar y reprimir a su contraparte, en un juego en el que, al parecer, quien decide la prevalencia del otro, es la posición dominante en el tablero político-electoral, o quien obtenga de la descalificación misma del adversario como legítimo participante en el juego político, la mejor parte.

Vamos a intentar explicarnos y a establecer los razonamientos que acompañan la presente reflexión de los detonantes de la polarización cultural política, que se ubica, no desde la llegada del actual grupo hegemónico en el poder, sino desde tiempo atrás. Es decir, la extrema conflictividad simbólica y



discursiva política ligada a las diferentes escaramuzas en las que los referentes culturales políticos se encuentran en al parecer irreconciliables, dinamitando cualquier proceso de dialogicidad, se hicieron más que evidentes ante la posibilidad real de la llegada de la izquierda al poder, no necesariamente en 1988, cuando el fenómeno fue muy distinto, con una ruptura desde el régimen y la corriente nacionalista revolucionaria del PRI, con la posterior y tardía adhesión de la izquierda al ofrecer el PMS al movimiento del Frente Democrático Nacional la candidatura de Heberto Castillo, generó otro tipo de movilización y de discurso más o menos homogenizante entre los apoyadores o no del régimen. Tampoco lo vemos necesariamente en 1994, ni mucho menos en la elección del 2000, sino en el año 2006, cuando más allá de la amenaza de cambio sustancial en el orden político tras el sexenio de la “alternancia”, el estilo particular del candidato Andrés Manuel López Obrador fue configurando un escenario más idóneo para establecer alrededor de su figura filias y fobias, pero en esta ocasión no necesariamente entre adherentes del régimen y la oposición, sino distinciones esenciales sobre las visiones del mundo, del estado de las cosas, de la moralidad política, de las razones de la injusticia social, de la desigualdad.

Lo anterior, no en clave semiblebiscitaria, como ocurrió en otros procesos electorales en que había que derrotar al partido de Estado y al desgastado orden pos revolucionario, sino ahora con una connotación más de clase, en que la concepción de élite social y pueblo versus élites va confeccionando un discurso sumamente atractivo para muchos, con simplificaciones extraídas de la cultura popular de “pirruris”, “fifís” vs “pueblo”, similar a un guion emanado de alguna cinta mexicana de los años cuarenta o cincuenta dirigida por Ismael Rodríguez.

Al igual que otros procesos políticos, en otras latitudes, hay episodios de la historia que van detonando y acelerando el tono y la dirección del debate público, sucedió en la Norteamérica de Obama en 2008, con el ascenso de Trump, en la Inglaterra de Johnson, en la Hungría de Orban o en la Rusia de Putin, entre otros ejemplos en que diferentes contextos van dibujando líneas similares de acción, liderazgo y sobre todo, forman parte medular del diseño de la arquitectura de los saberes y nociones sobre la política a través de la subversión de los modelos tradicionales de comunicación política, destronando a los líderes de opinión, a los periodistas y cualquier elemento de intermediación en la interpretación de la realidad entre el gobernante y sus gobernados.

Nos encontramos ante un tren imparable en que la lógica de los nuevos medios, la velocidad de las redes sociales, el predominio de la imagen reemplazando casi en su totalidad a la palabra o la utilización retórica de figuras convertidas en clichés para reforzar imágenes mentales, de espectáculo y vulgar propaganda de la información que conlleva la estética y la dinámica misma de los cada vez más importantes e influyentes espacios y plataformas del populismo mediático



en México, representan una amenaza para la autenticidad y credibilidad de la prensa en general en un país cuya lucha por crear condiciones para lograr su independencia del poder político ha sido larga, costosa, casi siempre cuesta arriba.

Pero no sólo eso, el populismo mediático, fenómeno emergente en México, pese a compartir como afirmábamos líneas atrás, patrones de conducta muy similares a los de otras latitudes, como el modelo estadounidense de estridentismo mediático, tiene características muy especiales, que en el contexto histórico, político y social de su aparición, genera una serie de consecuencias negativas y deformaciones del proceso comunicacional nacional, afectando seriamente la convivencia colectiva, entre otras formas deseables de educación cívica y por supuesto, la generación de espacios de acercamiento entre diferentes culturas políticas, ya que se cae en la mitificación que absolutamente todo lo que mueve o podría mover al imaginario social e individual al manifestar un acuerdo o desacuerdo con el régimen o con el sistema político son intereses, privilegios insospechables, desentendiéndose otras posibles causas derivadas de otras alternativas de pensar lo público.

En el caso del presidente Andrés Manuel López Obrador, su producto comunicacional llamado coloquialmente “La Mañanera” (una conferencia que se reproduce en decenas de espacios de Internet, así como en la televisión pública nacional de lunes a viernes a partir de las 7 de la mañana, sin horario de terminación, pero que en promedio bordea las dos horas cuarenta minutos de duración), ha logrado imponer el ritmo y la agenda de la política nacional con una estrategia similar con la que exitosamente lanzó en 2000, cuando llegó a ser Jefe de Gobierno de la Ciudad de México. No obstante, en pleno auge de las redes sociales y de una serie de comunicadores afines por convicción o por razones de monetización afines al discurso presidencial, su mensaje encuentra en decenas de bocinas de amplificación, otro producto adicional, el análisis y la generación de momentos posteriores de catarsis y de plena identidad política-cultural, edifica verdaderas trincheras mediáticas desde donde se definen las incursiones bélicas discursivas hacia los “no alineados” al discurso oficial, en una especie de “guerra santa laica”, pero que obtiene muchas de su lenguaje de una especie de fundamentalismo político en ascenso, un tanto desconocido para nuestros rituales para entender lo público.

En nuestro trabajo de investigación titulado “El populismo mediático en México, una amenaza para la democracia y la autenticidad del proceso de comunicación política”, investigación desarrollada por un servidor y registrada ante la Academia de Comunicación Política de la Universidad de Sonora, hemos dado un seguimiento de análisis discursivo a los que consideramos principales apoyadores mediáticos del presidente López Obrador en la plataforma YouTube, encontrado varios elementos inquietantes, antes descritos, tras cientos de



horas de seguimiento de espacios como “Campechanenando”, “Sin Censura”, “El Chapucero”, entre otros.

Conclusiones

Es justo que todas las voces tengan un espacio de expresión. Lo que sucede con la nueva especie de neoapologistas del presidencialismo, es que parecen más interesados en monetizar con el indiscutible carisma del ejecutivo, con titulares sensacionalistas, que en ocasiones nada tienen que ver con sus contenidos, creando un círculo vicioso en el que, al reforzar el culto a la personalidad, al subrayar el carácter del primer mandatario como central e indispensable en la larga historia de la transición democrática en nuestro país, desdeñan en los hechos el esfuerzo de toda una colectividad que independientemente que esté o no ahora con las políticas públicas impulsadas por el presidente, desestima, ridiculiza, nulifica, humilla y aplasta cualquier posibilidad de disenso, y por lo tanto, margina vía el escarnio otras formas de interculturalidad política. Mientras, sus audiencias, los aplauden, reproduciendo las mismas conductas en su interacción con otros ciudadanos y los siguen como si estuvieran en auténtico trance emocional, dinamitando, junto con la también energizada acera de enfrente, cualquier iniciativa de educación cívica incluyente.

Sugerencias de lectura para profundizar en el asunto

ENLI, Gunn, *Mediated Authenticity: How the Media Constructs Reality*. Peter Lang International Publishing Inc., 2015.

Ferry, Jean-Marc y Dominique Wolton, *El nuevo espacio público. La comunicación política: construcción de un modelo*. Gedisa, 1995.

MUIRHEAD, R. Roseblum N., *A Lot of People are Saying*. Princeton University Press, 2019.

PECK, Reece, *Fox Populism*. Cambridge University Press, 2018.

SUNSTEIN Cass R., *#Republic. Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton University Press, 2017.



Poblamiento e interacciones socioculturales en el Valle de Guadalupe, Baja California

Rogelio Everth Ruiz Ríos

Universidad Autónoma de Baja California, México

[aukaroger@hotmail.com](mailto:aucaroger@hotmail.com)

ORCID: 0000-0002-4714-0903

HOY DÍA SE RECONOCE AL VALLE DE GUADALUPE (en adelante VDG) como la principal zona de producción y comercialización vitivinícola del país. Desde fines del decenio de 1990, este enclave agrícola y turístico ubicado en las cercanías del puerto de Ensenada, Baja California, a poca distancia de la frontera con Estados Unidos de América (en lo sucesivo EUA), recibe masivas cantidades de visitantes en busca de las experiencias gastronómicas y enológicas que ahí se ofrecen. Al margen de las glamurosas actividades recreativas que en el imaginario social mexicano presupone ese rincón geográfico, la historia de su poblamiento y de las relaciones sociales entre las comunidades con presencia histórica en ese lugar, resulta compleja, diversa y conflictiva como caja de resonancia de los procesos y cambios acontecidos en México en los dos últimos siglos.

Las interacciones sociales, políticas, culturales, económicas y ambientales en el VDG atraviesan por la convivencia en distintos períodos, de cinco asentamientos humanos correspondientes a tres grupos étnicos: kumiay, ruso y “mestizo”, en los que se aprecian formas de organización comunitaria, a los que se han sumado nuevos(as) agentes a causa de las prácticas turísticas y comerciales implementadas en las dos décadas más recientes. Las dinámicas demográficas en el VDG continúan transformando el paisaje natural y cultural en medio de disputas y negociaciones por el manejo de los elementos naturales, los cambios en el



uso de suelo, las presiones agrarias, el flujo de capitales, los planes de desarrollo agroindustrial, las migraciones y tensiones identitarias.

La población kumiay

Corresponde a la gente kumiay el reconocimiento de pueblo originario de la región, quienes llamaban a este lugar *Oja Cuñur*,¹ y que a partir de mediados del siglo XX se congregan en dos comunidades: San José de la Zorra y San Antonio Necua. El primero de estos asentamientos se sitúa en las proximidades del valle, mientras que el segundo se ubica dentro de sus límites geográficos. Hasta los años de 1940 la gente kumiay todavía podía subsistir de la caza y recolección, aunque a partir de inicios del siglo XIX vieron restringida y amenazada esa forma de vida, primero, por la instalación en 1834 de una misión de la orden dominica nombrada Misión de Nuestra Señora de Guadalupe del Norte, que dio pie al nombre actual del lugar; y luego, por la privatización de la tierra y su deslinde en ranchos bajo el auspicio de las leyes de desamortización y de denuncia de terrenos baldíos decretadas por los gobiernos liberales.

Las interacciones entre la gente kumiay y los grupos colonizadores de origen europeo y mestizo se tornaron más regulares conforme avanzó la ocupación de sus territorios ancestrales. Los grupos colonizadores novohispanos y mexicanos caracterizaron a la gente kumiay de varias maneras según la tesitura de sus relaciones. De tal modo que se les identificó en un amplio espectro que iba desde considerarles “dóciles” o “flojos” hasta “altaneros, revoltosos, rebeldes” o “guerreros”.² Estas identidades heterorreferenciadas, es decir, endilgadas por agentes externos al propio grupo, eran inestables y circunstanciales, lo cual da cuenta de las tensas relaciones existentes entre colonizadores y pobladores originarios. Un hecho significativo fue la insurrección indígena ocurrida en febrero de 1840, que puso fin a la misión. Entrado el siglo XX, a raíz del contacto con personas del ejido, de la colonia rusa y de otras procedencias, la población kumiay continuó siendo estigmatizada por sus vecinos de manera peyorativa al señalársele de rijosa, pendenciera y “bárbara”. Las interacciones socioculturales, en especial en el campo laboral, fueron en aumento debido a que hombres y mujeres kumiay se contrataron en las comunidades vecinas para emplearse en actividades agropecuarias. Adicional a ello, convivieron en festividades, en las aulas y en cada espacio de negociación con el Estado y con otros agentes con poder económico y político como las instancias burocráticas, los sindicatos y el comercio. Un dato relevante es el hecho de que hubo personas de origen ruso que aprendieron la lengua kumiay y viceversa, en función del escaso

¹ Peveril Meigs, *The Dominican Mission Frontier of Lower Californian*. University of California Press, 1935.

² María Ruiz, “El valle de Guadalupe, siglo XIX”, *Calafia*, vol. 10, no. 4, 2000.



dominio que tenían del español ambas partes y de la interacción propiciada por el empleo de personal kumiay para trabajar en la colonia rusa.

La colonia rusa

Al iniciar el siglo XX, además de los kumiay, en el VDG un puñado de personas “mestizas” vivía en los ranchos creados al amparo de las leyes de desamortización, donde se dedicaban a la agricultura extensiva y la crianza de ganado mayor. En ese escenario, en el marco de las leyes de colonización y naturalización vigentes desde el decenio de 1880, un grupo de aproximadamente 40 familias rusas devotas de un culto religioso denominado molokano fundó, en 1905, una colonia agrícola en el predio que perteneció a la misión dominica. Hacia 1910, la colonia contaba con un número de alrededor de 280 habitantes, que decreció de manera notable en los años posteriores hasta verse reducida a unas pocas decenas de personas después de 1958 cuando grupos agraristas tomaron las tierras en el VDG. La colonia rusa era de tipo endogámica, por lo cual limitaban sus contactos con otros grupos humanos al ámbito laboral y comercial, si bien, las relaciones sociales propiciadas en los espacios jurídicos, educativos, económicos y culturales en los que se vieron conminados a participar, ya fuera por coerción del Estado mexicano o por sus compromisos económicos, afectaron su pretendido aislamiento.

El Estado mexicano les presionó desde un primer momento para establecer una escuela en el poblado y para que sus infantes recibieran instrucción dentro del sistema educativo oficial. En virtud de que en la colonia rusa se buscaba recrear su forma vida campesina, edificaron una aldea que reprodujo elementos arquitectónicos y urbanos comunes en su tierra de origen. Por tal razón, aún hoy es posible advertir en los restos de ese asentamiento, el trazo urbano del modelo *Strassendorf*, que significa “la aldea de una calle”, en torno a la cual se sitúan las casas habitación y los huertos. Además de la amplia y recta calle que atravesaba el poblado ruso, en el presente todavía se observan algunas viejas casas, varias de ellas en ruinas, alineadas en torno a esa vialidad. Junto a estos restos se conserva el recinto donde efectuaban sus ceremonias religiosas y el cementerio.³ En este último sitio continúan en pie varias lápidas con inscripciones en alfabeto cirílico, que cada vez están más circundadas por sepulcros con cruces y rótulos en español donde las familias del poblado Francisco Zarco han enterrado a sus seres queridos. La colonia rusa comenzó a diezmar en población a causa de la emigración de sus habitantes más jóvenes hacia los centros urbanos en ambos lados de la frontera. La toma de tierras de



³ Rogelio Ruiz Ríos, “La colonia rusa en el Valle de Guadalupe: una utopía alcanzada por el futuro”, en *Comunidades, utopías y futuros: debates para el siglo XXI* (coord. José Eduardo Zárate). El Colegio de Michoacán, 2022, pp. 23-50.

1950 aceleró este proceso, quedando tan solo personas descendientes de estas familias que emparentaron con gente “mexicana”.

El Porvenir

En 1938, un conjunto de familias procedentes de otros puntos de Baja California, de México y repatriadas de EUA, establecieron el ejido El Porvenir en las proximidades de la colonia rusa y de la comunidad kumiay de San José de la Zorra, por tal razón suscitó temores de afectación entre las y los habitantes de esos poblados. El fundo legal del ejido se situó sobre la superficie de algunos de los ranchos creados en el siglo XIX al cobijo de las leyes desamortizadoras. La comunidad de San José de la Zorra fue conminada por las autoridades agrarias para anexarse al ejido como una medida para preservar su territorio. Más tarde, en 1959, el gobierno permitió una ampliación de la zona ejidal. Una de las primeras acciones instrumentadas en el ejido fue la apertura de una escuela primaria donde, además de la niñez de ese asentamiento, se atendió a la infancia de la colonia rusa. Una de las tareas prioritarias encomendadas al docente que atendía la escuela consistió en organizar los desfiles y actos cívicos conmemorativos del Estado nación como son la independencia y la revolución. Según testimonios recabados entre personas que vivieron en el ejido desde sus años iniciales, el profesor promovió que en los desfiles se representara la “mexicanidad” de manera explícita a través de las prendas de vestir, los peinados y la música con la que se ambientaban los actos. Por otro lado, desde las instancias gubernamentales, se incentivó la organización de asociaciones femeniles, juveniles y de actividades deportivas. Tocante a las relaciones con las comunidades vecinas, la gente de mayor arraigo en el ejido señalaba que convivían en las festividades. Sin embargo, no dejaron de señalar ciertas actitudes discriminatorias asumidas por integrantes de la colonia rusa.

Francisco Zarco

El poblado Francisco Zarco nació de la toma de tierras ejecutada por grupos agraristas el 11 de julio de 1958. Ese día las y los solicitantes de tierras tomaron las parcelas de los remanentes de la colonia rusa y de otros pequeños propietarios de origen mexicano, colocando banderas mexicanas para reivindicar la “recuperación” de las tierras para beneficio de la gente “mexicana”. El objetivo era que se creara otro ejido, pero se encontraron con la oposición del gobierno y de organizaciones de la iniciativa privada. A los pocos días de posesionarse de los terrenos, el ejército mexicano desalojó a la mayor parte de solicitantes de tierras y los trasladaron lejos de la localidad. Sin embargo, en el VDG permanecieron algunos contingentes que en los meses siguientes gestiona-



ron con las autoridades la dotación de lotes que dieron forma al mencionado poblado Francisco Zarco, cuyo fundo legal se le reconoció en 1960.

De cualquier manera, en las inmediaciones del VDG, cerca del asentamiento kumiay de San Antonio Necua, se fundó poco después el ejido Ignacio Zaragoza. La toma de tierras fue un acontecimiento determinante para que emigrara la mayor parte de las familias rusas que aún permanecían en la colonia. La población del ejido El Porvenir y del Francisco Zarco cambió la composición demográfica del VDG al constituirse en mayoría la población “mestiza” o “mexicana”, a diferencia de los años precedentes al decenio de 1940 en que predominaban las personas de origen ruso y kumiay.

Relaciones intercomunitarias

Las y los habitantes del Francisco Zarco y del El Porvenir constituyeron la principal reserva de mano de obra para las empresas agroindustriales, dedicadas a la vitivinicultura y el olivo, y en menor grado a las hortalizas, que desde fines de los años de 1950 arribaron gradualmente al VDG. Otra opción para emplearse la encontraron en las fábricas de procesamiento de alimentos, conocidas en la región como “cane-rías”, situadas en el vecino puerto de El Sauzal. En distintos momentos la población kumiay también participó de esas dinámicas laborales.

Durante años persistieron los enconos en el VDG entre quienes reivindicaban derechos anteriores sobre esas tierras como fue el caso de las personas descendientes de la colonia rusa, de las familias propietarias de los ranchos, e incluso, del ejido El Porvenir, quienes designaban a la gente del Francisco Zarco como “invasores” o “paracaídas”. En la actualidad, dado el crecimiento poblacional, la diversificación de actividades económicas y el auge turístico y comercial experimentado en el VDG, estas rencillas de data histórica perdieron relevancia para dar paso a enconos sociales contemporáneos. Por un lado, hay sectores de la iniciativa privada y organizaciones ciudadanas que defienden una “vocación agrícola” del valle, donde exaltan una imagen idílica que perciben está en riesgo ante la voracidad de ciertos inversionistas coludidos con políticos que optan por realizar conciertos masivos, construir desarrollos inmobiliarios y operar giros comerciales destinados al ocio y el entretenimiento distantes a la imagen relajada, bucólica y sofisticada con la que se representan la vitivinicultura y la cocina gourmet.



Pedagogía de la Memoria: una necesidad ante el pasado reciente mexicano

Daniel Ceceña Aispuro

Universidad Autónoma de Baja California, México

daniel.cecena23@uabc.edu.mx

ORCID: 0009-0005-4668-9637

Blanca Patricia Leyva Aispuro

Universidad de Sonora, México

EN MAYO DE 2023, SE REALIZÓ en la Universidad de Sonora el *Ciclo de Conferencias: A 50 años de la Liga Comunista 23 de septiembre*, en el que se discutió la experiencia de la guerrilla en México a través de testimonios, la literatura y la investigación histórica. En uno de esos encuentros, la Dra. Alicia de los Ríos, ella misma hija de desaparecidos durante el proceso de llamada guerra sucia de los 70,¹ expuso la trágica historia de los jóvenes que integraron LC23S² en Ciudad Juárez. Ante ella, se sentó un público compuesto de estudiantes de la Escuela Normal en Educación Física de Sonora, que mostró poco o casi nulo interés por el tema, a pesar de que en su enorme mayoría dijo no tener idea de ese periodo de la contrainsurgencia en México.³

¿Por qué este desinterés por la historia reciente de México? ¿Cómo es posible que estudiantes normalistas, quienes en esos tiempos fueron actores políticos y sociales claves, no vinculen sus luchas con las luchas del pasado? ¿Cómo hacer entender a un alumnado que no se especializa en esos temas, que este periodo histórico tiene repercusión en su vida diaria? Estas fueron algunas de las preguntas

¹ Se le conoce como guerra sucia al periodo histórico comprendido entre 1965 y 1990 en el que ocurrieron graves violaciones de derechos humanos, a través de la violencia estatal contra, no solo la insurgencia armada, sino contra la disidencia magisterial, de clase sindical, estudiantil, sexo-genérica, entre otras.

² Liga Comunista 23 de Septiembre.

³ En los últimos años, historiadores como Camilo Vicente y Fritz Glockner, entre otros, han propuesto otros términos para nombrar este proceso como lo es el de la contrainsurgencia.



y planteamientos, y a decir de la misma Dra. Alicia de los Ríos, la necesidad que tenemos los académicos de bajar y llevar la conversación a estos espacios. Este artículo surge como una reflexión de los retos que encontramos como docentes de historia, al momento de enseñar temas de violencia estatal y pasado traumático, pero pensando en un contexto educación media y media superior, como se ha planteado en los nuevos planes de estudio de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Repensar el presente

Es a partir del 2018, con el establecimiento de la Comisión para el Acceso a la Verdad de la Guerra Sucia,⁴ que el estudio, análisis e interpretación de este periodo desborda los espacios académicos y se vuelve a la discusión y a la política pública. Desde ahí se ha argumentado la pertinencia (o no) de voltear a ver y recordar a estos grupos que fueron oprimidos y que estaban olvidados por las narrativas oficiales, así como de plantear la importancia del rol que tuvieron en la creación del México moderno.

Este recuerdo implica modificaciones a los discursos hegemónicos, lo que a su vez genera rechazo de las clases dominantes que pueden ver en estos cambios un nuevo paradigma dentro de la sociedad, poniendo en riesgo su posición. De la misma manera, la lucha contra el olvido y (re)significación de las memorias subalternas que durante tantos años permanecieron ocultas implica replantear el pasado y el presente. Estas luchas públicas por la memoria se dan desde distintos ámbitos del discurso público (debates televisivos, columnas de opinión en los periódicos de circulación local y nacional); desde los lugares mismos (cambio de nombre de lugares y marcación de espacios tocados por la violencia); así como desde los distintos espacios formativos y pedagógicos.

Los libros de texto

Entre los objetivos de este material está el impulsar el pensamiento y la reflexión crítica y la participación ciudadana, se toma en consideración el contexto de nuestro país y presentan al alumno una visión real del mundo con la que ellos puedan identificarse, para así solucionar problemáticas y transformar su entorno. Estos materiales toman en cuenta a minorías y grupos sociales vulnerables que anteriormente habían sido invisibilizados, fomentando un espíritu inclusivo, empático y solidario en el alumnado.

Para la educación básica, el pasado reciente se aborda a través de cómo las comunidades han transformado y construido su historia por medio de movimientos sociales. En secundaria se tocan temas como los movimientos feministas, políticas



⁴ Oficialmente Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las violaciones graves a los derechos humanos cometidas de 1965 a 1990.

discriminatorias, procesos de descolonización, el movimiento estudiantil de 1968 y el EZLN. Mientras que en preparatoria, al no tener libros de textos para todos los sistemas y subsistemas de educación media superior, se busca explicar el desarrollo histórico de la segunda mitad del siglo XX para articularlos con la historia de México, con la de su comunidad y región. Se busca explicar la formación del presidencialismo mexicano constituido por un partido único, corporativo, autoritario y clientelar, para que el alumno interprete la trayectoria política de México durante el siglo XX y asuma la importancia de los valores y prácticas democráticas.⁵

El debate público

En agosto de 2022, se filtró a los medios de comunicación un borrador de los libros de texto de la NEM. Rápidamente, varios personajes académicos y periodistas se lanzaron a criticarlos. De manera general, argumentaron primeramente que la educación funciona meramente como un vehículo para la movilidad socio-económica, por lo que las lógicas decoloniales son inútiles en el país.⁶ En una segunda instancia, se planteó que la idea de que la escuela reproduce modelos de opresión impuestos por las élites es una tontería.⁷ Un tercer periodista se burló al llamar “pendejillos de indias” a los estudiantes y sin argumentos se lanzó contra la posibilidad de que los alumnos cuestionen críticamente las jerarquías sociales.⁸ Estos tres ejemplos son solo algunos de las muchas opiniones que se publicaron en esos días.

Un año después, con los libros de texto ya presentados en su totalidad por el gobierno, la crítica argumentó que los contenidos están sustentados en la ideologización, por eso se retoma y *ensalsa* a los movimientos guerrilleros y estudiantiles de los años sesenta y setenta en la materia de Historia.⁹ Particularmente la COPAR-MEX señaló que,¹⁰ al mencionar los asesinatos de dos empresarios por la guerrilla, el Estado modifica la historia y matiza los hechos violentos que deben ser tomados con seriedad, ya que es el sector empresarial el que genera empleos, desarrollo social y económico que se traduce en calidad de vida, por lo que no se puede deformar la historia y atacar al empresariado.¹¹

Resalta especialmente el descontento de algunos personajes de los medios de comunicación y del sector empresarial ante la preocupación que les ocasiona

⁵ Véase Secretaría de Educación Pública, México. Coordinación Sectorial del Fortalecimiento Académico, *Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo*. Conciencia Histórica. 2023.

⁶ Denise Dresser, “Los nuevos súbditos”, en *Diario de Yucatán*, 22 de agosto, 2022.

⁷ Jesús Silva-Herzog, “La escuela del régimen”, *Pausa.Mx2022*, 22 de agosto, 2022.

⁸ Carlos Marín, “Escuela mexicana de mediocridad”, *Milenio*, 24 de agosto, 2022.

⁹ Azul Alzaga, Óscar Camacho y Alina Duarte, “¿Educación Comunista en México? | En RE”, en Canal Red Latinoamérica, 11 de agosto, 2023. (Archivo de video en Youtube).

¹⁰ Confederación Patronal de la República Mexicana.

¹¹ “¿Quiénes fueron los empresarios Eugenio Garza Sada y Fernando Aranguren?”, *Players of life*, 14 de agosto, 2023.



el hecho de reevaluar la forma en la que vemos el pasado reciente, en el cual la huella de éstos es aún muy perceptible. El temor de que se juzgue el pasado con otro lente es palpable. Son pues, las aulas un espacio donde se disputa la memoria, un espacio de convergencia política que tiene repercusiones en las formas de crear conciencia, entender y vivir en sociedad y de repensar el presente.

La experiencia latinoamericana

Esta experiencia nos resulta útil para entender no solo la importancia,¹² sino también las dificultades a la hora de implementar este enfoque educativo en las aulas. En Argentina, por ejemplo, la memoria que se trataba de enseñar se enfrentó con diversidades de memorias que se oponían a aquellas que buscaban resignificar. Entre las más extremas se encontraron aquellas que legitimaban lo acontecido durante la dictadura militar. A pesar de esto la idea se mantuvo en transmitir las experiencias vividas a las nuevas generaciones y a su vez generar las actitudes para que lo ocurrido no se repitiese jamás.

La formación y creación de los contenidos curriculares que aborden estos temas es otro punto de conflicto. En Chile, si bien se estableció de forma oficial que la educación debería de tratar el tema de la violación de derechos humanos acontecidas en la época dictatorial, el modelo impuesto dio prioridad al relato macroeconómico en el contexto neoliberal, para retratar una aparente situación positiva que tapó las políticas represivas que posibilitaron su implementación y puso el dedo sobre la situación económica que se vivió durante el gobierno de la Unidad Popular.

Si bien estas experiencias no reflejan una mínima parte, este proceso de adecuación pedagógica ha sido un poco difícil. Pero queda claro que la enseñanza de los Derechos Humanos por medio de la memoria es una deuda que necesita ser saldada en la región. La educación es un vehículo privilegiado por el cual podemos seguir democratizando la sociedad.

Pedagogía de la memoria

México, al igual que el resto de los países, sufrió la violencia de estado, de ahí la importancia de retomar estos temas en la educación, a través de la pedagogía de la memoria. Para nosotros existe una vinculación entre el pasado reciente y los procesos de creación de ciudadanía. La escuela es la institución clave para la transmisión de conocimientos específicos así como de valores y reglas sociales, por lo que la hace idónea para la construcción de identidades colectivas, en las



¹² Nos referimos aquí a la experiencia latinoamericana ya que por su historia dictatorial y procesos transicionales, estos países llevan más camino recorrido en este sentido.

cuales desarrollar ideas como la de los derechos humanos universales y la democracia participativa.

El académico Joan Pagès va más allá, para él la escuela y los saberes que se imparten en ella deben tener como propósito el de crear ciudadanía, ya que esto es un problema de todas las ramas del conocimiento, de la política educativa, curricular, de los docentes y de los investigadores. En este sentido, las instituciones educativas dotan al alumno de un sentido de pertenencia dentro de un grupo social. Y aunque dentro de este grupo existan diferentes creencias y formas de pensar, los estudiantes aprenden a resolver conflictos, empatizar y respetar a los demás, siendo sujetos activos dentro de esta comunidad escolar, para después serlo en la sociedad.

El uso de la memoria como método para tratar el pasado reciente y la violencia política se centra en la no repetición de los eventos, en lo que engloba la ya famosa frase *nunca más*.¹³ Los alumnos, al trabajar con la memoria, identifican en qué forma los derechos humanos son vulnerados y en cómo la sociedad se organiza para defenderlos, para que este empiece a construir y ejercer su ciudadanía. Por lo tanto, es un tipo de enseñanza que no solo aporta conocimiento, sino que contribuye a la formación ciudadana.

Conclusiones

Ciertamente la memoria es una herramienta de suma importancia para el profesorado de historia y la creación de ciudadanía. Dándole el uso correcto, podemos captar la atención de los alumnos y alumnas, ayudarlos a conectar con la historia y a través de ella reforzar la importancia del respeto a los valores universales.

Por supuesto que estos son temas delicados de enseñar, por lo que se debe hacer de manera respetuosa y con objetivos bien definidos, como que los alumnos reflexionen sobre lo que ha llevado a esos intentos de olvido y silencio, y la importancia de escuchar y dar voz a todos aquellos que han sido invisibilizados, con la esperanza de que en un futuro ya a nadie se le intente callar.

¹³ Expresión popularizada en los proceso transicionales de la Argentina posdictatorial. Ganó popularidad al ser el nombre del informe final de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) que logró enjuiciar y condenar a algunos miembros militares del Proceso de Reorganización Nacional.



Construcción de ciudadanía mexicana: entre condiciones y contradicciones

Víctor Hugo Gaytán Martínez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

victor.gaytan@uacj.mx

ORCID: 0000-0002-2810-6929

1

ENTRE LA CONDICIÓN DE LA IDEA Y LO REAL en la ciudadanía hay una distancia epistemológica y pragmática extensa. La distancia, inconmensurable por las características y la complejidad entre lo que debería ser y lo que *realmente* es, arrastra, al que medita sobre este asunto, a cierto grado de pesimismo traducido en gestos de desesperación y desasosiego. ¡La impotencia parece atraparnos!

Si el llamado a la complejidad no basta como razón del pensamiento, es preciso revisar el trabajo de Luis Dumont sobre el sistema de castas en la India:¹ el *Homo Hierarchicus*. En una mirada que ha sido normada con cierto tipo de estructuras cognitivas y culturales, la lectura de Dumont puede parecer hasta increíble. Tanta luz puede cegarnos, como al que va saliendo de la caverna. ¿Pero esto no ha sucedido siempre?; es decir, que, al leer la complejidad del sistema de castas, sus relaciones e interacciones y la forma de ordenarse, más bien se ve una realidad que ya ha estado presente en muchos de los países del mundo, esto es, que la luz ha estado, pero que la hemos evitado.

En el *Homo Hierarchicus* se encuentran descripciones que ponen en cuestión la normalización de estructuras cognitivas enfocadas en un referente homogéneo: la sociedad. Distinta a la visión de las castas, cada ser humano tiene su valor y su poder; la sociedad moderna –única– abstrae al individuo de su propio yo para llevarlo a la generalización de lo que *siempre* no es. Por supuesto que, en estas cuestiones,



¹ Louis Dumont, *Homo Hierarchicus: Ensayo sobre el sistema de castas*. Aguilar, 1970.

la lógica jurídica formal puede quedar lejos, por eso es por lo que algunos países adoptan el sistema de usos y costumbres.

La respuesta de los regímenes democráticos liberales (que no siempre son tan liberales y mucho menos democráticos) está próxima al vacío, pues se opta por conjeturar un *ciudadano igual*, moral, política y económicamente, con similares características, que responderá a la misma lógica de socialización y convivencia. Asimismo, se visualiza un ser humano, ciudadano, o como le quieran llamar, idealizado, en el que recaen las esperanzas futuras –por ejemplo, la juventud–.

Con Dumont, de forma general, queda claro que no hay esencia nacional; por ejemplo, no hay un único mexicano, a pesar de la distinción que nos descubre Samuel Ramos respecto a la inseguridad generalizada del ciudadano en sí mismo. Con Dumont observamos que, como la India, México posee características complejas que ni la propia democracia puede satisfacer. Desde los grupos indígenas, que de por sí varían; más los problemas que enfrenta la comunidad LGBTTTIQ; más lo que cada ciudadano representa por sí mismo: todo ello provoca una cierta necesidad de orden, pero, al mismo tiempo, un referente, una idea, que visualice que México no es *uno* y que *muchos* no significa sólo números, sino diversidad, necesidad, pluralidad.

Si queremos acomodar todas las piezas de este rompecabezas por medio de un régimen llamado democrático, habría que pensar en una idea menos impositiva y más abierta respecto a lo que representamos, ahora sí, en la generalidad: una pluralidad. Esto evoca, por ejemplo, hacia ideas del filósofo anarquista Max Stirner respecto a cómo se alaba al estado y al que se le faculta para imponer el orden. ¿No habría qué pensar si no nos queremos deshacer del Estado: en una nueva idea de orden que obedezca a la pluralidad y no a la particularidad de unos cuantos? Porque hay que decirlo: el espacio político ya es de un número delimitado de participantes y los asientos de toma de decisiones parecen estar apartados (una cúpula política gira, se revuelca en su propio espacio y lo ensucia hasta crearnos la idea de que a este lugar “ya lo chupó el diablo” y que por eso “ya debo tocarlo”, porque “ya está maldito”; sí, me refiero a los espacios de gobierno, las instituciones).

El miedo es una de las cadenas para realizar la metamorfosis. La inseguridad, que con Hobbes nos parece clara, sobre la idea de que “el hombre es naturalmente malo”, y que con Rousseau recuperamos chispas de esperanza para darle la bondad a ese humano que se corrompe por la sociedad, es así la espina en el zapato. La moralización, otra espina, acecha al individuo más o menos preparado para la crítica y éste termina por emitir juicios que podrían no corresponder a lo real, a lo actual.

Seguro que deseamos un mundo perfecto, pero también somos realistas; *Un mundo feliz*, como el de Huxley –algo paradójicamente caótico, por cierto– no es lo más indicado. Podemos pensar, más bien, en un mundo en el que no haga falta gritar para ser visto; en el que, por supuesto, la jerarquía parece inevitable, pero el



abuso no tiene por qué estar presente. Y si parece que se toma distancia entre lo que es y lo que debe ser, pensemos que esto es lo de hoy: la violencia sobre grupos vulnerables que, para ya no apostar por la pluralidad, se busca eliminar por medio de “estrategias del progreso y de desarrollo nacional y global” (porque aunque se pierde –vidas, ecosistema–, también se gana –desarrollo y progreso–; observación que queda más clara con Zizek en *Viviendo en el final de los tiempos*); y, así, mediante los gritos organizados por los que se solicita ayuda de los que supondríamos seríamos, o somos, los “horizontales”, hacemos oídos sordos.

Al final de todo ¿qué decimos sobre el ciudadano real, el de hoy? Las perspectivas teóricas más básicas dirían que el ciudadano es una hipótesis, pues debe cumplir ciertas características idealizadas y necesarias para participar en el espacio público. Otros dirían que cualquiera es ciudadano, siempre y cuando pertenezca a determinado territorio o espacio geográfico y sea por lo menos nombrado en la ley; otros apostarían por los ciudadanos del mundo, el cosmopolita, y, sobre esta idea, otros hablarían de un cosmopolitismo subalterno, contestatario a la dinámica homogeneizadora y alternativo a una dinámica opresora de los más vulnerables. Comprendo que se puede coincidir de mejor forma con el análisis de las castas, tomando la idea de que en la “diversidad” aparecen los diversos, aunque desaparezcan en las decisiones, en los beneficios.

2

(...) *La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día.*

Eduardo Galeano

Antes, se había dicho que podían existir muchas posiciones sobre la ciudadanía (cosmopolita, cosmopolita subversiva, jurídica o legal). Ahora, se debe hacer mención, para adelantar y abordar las distintas ciudadanías, de otras posibilidades. Por ejemplo, si hablamos de un ciudadano imaginario, nos estaríamos refiriendo al que es idealizado, al esperado sobre cualquier otro ciudadano: el que se adapta de forma congruente a un régimen; si hablamos del ciudadano precario, pensaríamos en aquel que, entre diversas necesidades, carece de las ventajas para, incluso, sostenerse en un sistema excluyente, que no brinda apoyo económico o social para personas que *verdaderamente* lo necesitan.

Este ciudadano podría asemejarse al ciudadano desigual (social y económicamente), pero esta última categoría es más amplia en el sentido de que incluye otras categorías como el género y la etnia. Hasta aquí vemos que las subcategorías de la ciudadanía pertenecen a diferentes clases. Por un lado, una ideal y, por otro,



una real. Esto, por supuesto, se puede observar en el contexto mexicano. El ciudadano imaginario, el ideal, es representado fervientemente en el derecho positivo; el segundo (el precario desigual) es observado en las calles, en los barrios, en las pequeñas casas de lámina y en los sin casa, *entre otros puentes y camas de cartón*.

Otra realidad, contrastante, seguro es el ciudadano mirrey; este ciudadano es capaz de todo –e incapaz de nada, pues vive a la deriva de lo que para los mortales es tan simple como servirse un vaso de agua–; sin embargo, también es desigual en cuanto a la comparación con los precarios, pues hace y deshace lo que las tarjetas de crédito, sostenidas con los impuestos salidos de los sombreros mágicos de *los de arriba*, permiten.

México, además de ser un país multiétnico o, mejor dicho, transcultural, es un país en el que caben varias categorías de ciudadanía. Ciudadanías con contrastes, con diferencias, con ventajas y desventajas; unos avanzan por escaleras a pasos lentos para llegar a la cima (o por lo menos a un primer piso) y otros suben por elevadores, que hasta se permiten o se dan el lujo de estar en la parte baja para echar un ojo de “cómo vamos avanzando”, pero que fácilmente se ubican en el piso 50 de la oficina principal, dando órdenes con un solo clic o con el chasquido de los dedos.

En estas condiciones, ¿cómo se construye ciudadanía? ¿Es posible construirla? La respuesta a esta segunda pregunta, a mi parecer, es positiva. La ciudadanía se ha construido a través del tiempo. Pero ¿qué tipos de ciudadanos se construyen? Aquí el problema. Se pueden ver, por lo menos, dos formas principales: fundamentalmente, el ojo está puesto en los ciudadanos desiguales–precarios, es decir, en aquellos que están formados siempre *menos* y que se les engaña como en la metáfora del escalón –a subir uno y sentirse realizado sin poder hacer uso del elevador–; y también el ojo se pone en aquellos que, para nada, como dijo alguna vez Paulo Freire, serán educados para ser pobres: los formados “de *más*”.

¿Quién los construye? Se podría pensar que el Estado, a través de sus instituciones en su posición hegemónica. Si bien la sociedad contribuye a la formación de la ciudadanía, desde una perspectiva sistémica, pensaría que aquella es sólo la salida de lo que entra por el Estado. ¿Cómo se construye? Como todo proceso, donde participan diversos elementos. Las instituciones, sus edificios, sus espacios o los documentos que son el contenido formal son componentes para formar ciudadanos conforme a una cuestión pensada desde el referente estatal.

Pensaríamos también que, si el Estado coordinara tanto lo que “piensa”, a través de sus instituciones, como lo que escribe a través de las constituciones, programas y leyes, estaríamos en la dirección correcta del ciudadano imaginado; sin embargo, encontramos la incongruencia de que ni las instituciones forman para aquello ni que la realidad es abordada críticamente.

No sugeriré respuestas para decir por dónde dirigirnos, porque sinceramente no las tengo; sólo diré lo que seguramente ya se ha dicho: que entre lo imaginado



y lo que se hace hay una gran distancia; que quienes *hacen/dirigen* no necesariamente piensan para coincidir con lo imaginado; y que el “qué”, el “quién” y el “cómo” son pensados por unos cuantos para decir y decidir qué, quién y cómo; que lo demás desafortunadamente sirve de consuelo, como decir que la pluralidad, el pensamiento de *los otros*, también es tomado en cuenta. Sí, nos hacen el favor de prestarnos oídos, pero nuestro lápiz no escribe en el libreto de la obra que tantas veces hemos pensado, soñado, descrito: el que nos ha hecho vibrar.

Por supuesto que hay esfuerzos que más o menos esbozan una salida, como las políticas o agendas que proponen los más desfavorecidos; sin embargo, hasta estos pueden resultar, en cierta medida, precarios. No hay más que no contener los esfuerzos desde nuestros espacios “para no dejar sólo al Estado”; siempre y cuando este no nos obstruya o nos excluya.

Así, por último, no con la misma profundidad de las palabras de Galeano, me gustaría terminar esta reflexión en una secuencia que seguro ha puesto más espinas de las que ha quitado; ni una sola identidad, ni un solo ciudadano:

Estamos, pero no somos,
porque vamos siendo
dejando de ser
y siendo sin saber.
“La verdad está ahí afuera”
Eppur si muove
(«y sin embargo, se mueve»).



Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014 (detalle).

Referente curricular de la educación inicial chilena: su respuesta a la interculturalidad

Giannina Flores-Meza

Universidad Católica del Maule/Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

gflores@ucm.cl

ORCID: 0000-0003-4839-3619

Lorena Garrido-González

Universidad Católica del Maule/Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

lgarridog@ucm.cl

ORCID: 0000-0003-3860-3854

EN LA ACTUALIDAD, UNO DE LOS GRANDES TEMAS en educación es la interculturalidad y cómo esta se ha hecho presente en ella, así también la forma en que la educación está dando respuesta a la diversidad étnica, cultural, religiosa, como otras existentes entre niños, niñas y estudiantes que conviven día a día en establecimientos que entregan educación. Esta es una preocupación no solo de un sector, es una inquietud desde el primer nivel educativo chileno.

Primero, se debe señalar que el primer nivel educativo en Chile es la educación parvularia o educación inicial, la cual recibe niños y niñas desde los 84 días de nacimiento hasta los 6 años, dividido en tres niveles educativos. Esta se encuentra a cargo de profesionales de la educación, llamados/as educadores/as de párvulos y a su vez es impartida, por medio de diferentes administraciones e instituciones educativas, lo cual hace que sea muy diversa de acuerdo al contexto en el cual se desarrolle, lo que también ha hecho que exista cada día una mayor presencia de interculturalidad, por lo que cabe preguntarse ¿cómo la educación inicial chilena ha dado respuesta a la interculturalidad existente en el nivel?, sin duda todo debie-



se partir desde su referente curricular, como marco orientador no sólo de aprendizajes, sino también como un garante de inclusión educativa.

El año 2001, se publica por primera vez un referente curricular de manera específica para este primer nivel educativo, dicho referente lleva por nombre Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), a cargo del Ministerio de Educación (MINEDUC). Dicho referente llega a orientar y ampliar los aprendizajes de los niños y niñas que asisten a la educación inicial. Estas se sustentan bajo orientaciones valóricas que se “basan en la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”,¹ siendo dicha información es parte de lo establecido dentro de la Convención de los Derechos del Niño.² Por otra parte, en BCEP se otorga relevancia al contexto cultural de niños/as y sus familias y a la importancia de ello en su identidad.³ MINEDUC rescata “el respeto y valorización de la diversidad étnica, lingüística y cultural de las diversas comunidades del país hace necesario su reconocimiento e incorporación en la construcción e implementación curricular”,⁴ también reflejado dentro los aprendizajes esperados para niños y niñas de la educación inicial, sobre todo de segundo ciclo con especial énfasis en los núcleos de identidad y convivencia.

Ya desde dicho referente, las familias son parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando desde ellas su diversidad de manera general y enmarcándolas como la primera educadora de sus hijos/as. No menos importante es la relación del/la niño/a con el medio y la cultura en la cual se desenvuelven, ya que forma en ellos/as su identidad personal y social.

De acuerdo con lo expuesto, como marco orientador y como guía para este nivel educativo, las BCEP se acercaban a dar respuesta a las necesidades de la época, sin embargo, no se nombra ni se referencia de manera específica el concepto de interculturalidad.

En el año 2009, dentro del contexto de la Ley 20370, que establece la Ley General de Educación, en el Art. 3ero, letra l: se inicia un reconocimiento explícito de esta materia, “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”, provocando un efecto dentro de las normativas que de ahí en adelante se establecen, instituyendo el reconcomien- do de la interculturalidad dentro del sistema educacional chileno, dentro de ellos el nivel de educación parvularia, donde se estipula dentro de la misma ley, en el contexto del artículo 28 que explicita las ordenanzas para la educación inicial del país en la letra e), señalando que deberá ser promotora para el desarrollo de “actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física”.



¹ Ministerio de Educación, "Bases Curriculares de la Educación Parvularia", 2001, en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/240/MONO-40.pdf?sequence=1>

² UNICEF, Convención de los Derechos del Niño, 1989.

³ BCEP, 2001.

⁴ "Bases curriculares...", p. 14.

Un paso importante en la educación chilena y que también afecta de manera directa a la educación inicial, es la promulgación de la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, en la cual se establece que "el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión".⁵ Esta nueva ley en educación remece varias aristas, sin embargo, para la educación inicial más que merecerla, la impulsa a continuar y potenciar el trabajo normativo que ya se había comenzado en pro de la incorporación y validación de la interculturalidad dentro del nivel, llevando a las BCEP a dar mayor énfasis al respeto e inclusión de ella, las cuales en esta oportunidad se encuentran enmarcadas bajo los lineamientos de la Subsecretaría de Educación Parvularia (SDEP).

Pero ¿cómo lo antes mencionado se hace visible en este nuevo referente? Aún más, en Chile se reconocen trece pueblos originarios, contemplando el afrodescendiente chileno y, por otra parte, debe tenerse presente el aumento significativo de la migración desde comienzos del año 2000, lo cual ha incrementado la demanda en educación inicial de familias extranjeras. Cabe preguntarse a su vez ¿las BCEP responden a la interculturalidad actual en el nivel educativo en cuestión? La educación parvularia chilena posee grandes posibilidades de entregar una educación contextualizada gracias a la flexibilidad que ofrece su referente curricular, el cual garantiza una respuesta a las necesidades e intereses de niños, niñas y sus familias de manera inclusiva de acuerdo a la diversidad intercultural, realidad actual de las aulas de educación inicial, esto evidenciado y visible al establecer de manera específica dentro de sus fundamentos el enfoque de derechos y la inclusión declarándola como "orientación valórica central de la educación parvularia".⁶ Pero dando respuesta a las preguntas establecidas anteriormente, se puede mencionar que esta vez, el nuevo referente de acuerdo a la misma SDEP "destaca elementos que responden a nuevos requerimientos y énfasis de formación para la primera infancia, tales como la inclusión social, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros".⁷

Por otra parte, la familia pasa a tomar un rol de mayor relevancia, al ser considerada dentro de la labor educativa y como un contexto para el aprendizaje, el cual la consolida como el primer educador al nuevamente estableciéndola como tal, también reconoce su diversidad de creencias y costumbres, entregando un soporte valórico y cultural.

Dentro de los objetivos de aprendizajes que propone el nuevo referente curricular se encuentran (al igual que el anterior) aquellos orientados a apreciar la diver-

⁵ Ley 20.845 de Inclusión Escolar, 2015, p. 1.

⁶ Subsecretaría de Educación Parvularia, "Bases Curriculares Educación Parvularia", 2018, p. 22, en https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

⁷ *Ibid.*, p. 9.



sidad, pero esta vez se incorpora dentro del núcleo de lenguaje verbal, expresar en lengua indígena de la comunidad donde vive, así como reconocer lenguas maternas de sus compañeros/as diferentes al castellano.⁸ En la misma línea, dentro del núcleo de Convivencia y Ciudadanía, si bien no aparece de manera explícito el concepto de interculturalidad, se habla de un valor y reconocimiento de la diversidad, el cual pudiese entenderse como un concepto amplio que lo incorpora dentro de ello, más el problema está en que queda susceptible a interpretaciones personales.

Como complemento a los aspectos contenidos dentro del referente curricular que orientan un reconocimiento y trabajo inclusivo de la interculturalidad, la educación inicial se ha ido nutriendo de orientaciones respecto a esta labor educativa, teniendo siempre como marco orientador las B CEP. Entre los documentos orientadores, se pueden mencionar: Hacia la interculturalidad en los jardines infantiles, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (2008); Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural MINEDUC (2016); Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula del MINEDUC (2018); Orientaciones para la acogida de niñas y niños extranjeros en la Educación Parvularia SDEP (s.f).

Si existen además del referente curricular otros apoyos orientadores ¿esto es suficiente para una educación intercultural inclusiva en el primer nivel educativo chileno? La respuesta pudiese orientarse. Primero, es necesario comprender que interculturalidad no solo refiere a pueblos originarios, la interculturalidad en Chile es mucho más rica de lo que se piensa y se ha ido nutriendo día a día con la llegada de extranjeros e hijos de extranjeros que se incorporan al nivel inicial. Segundo, un rol clave lo ejercen las casas formadoras en este caso las universidades que dictan la carrera de educación parvularia, las cuales se deben entregar herramientas a los/as futuros/as educadores/as de párvulos para poder planificar, intencionar, ejecutar prácticas educativas que potencien la interculturalidad, trabajando por medio de la inclusión, relevando el respeto que se merecen todas las culturas con las cuales se convive a diario, esto se puede fundamentar de acuerdo a lo mencionado por Miguel Friz y sus colegas, respecto a la “escasa preparación que los futuros profesores estarían recibiendo en materia de diversidad cultural”.⁹ Tercero, se debe apoyar de manera directa y no solo teórico-normativo a la/el educador/a de párvulos/as dentro de su práctica educativa, para que potencie la interculturalidad por medio de una participación activa de niños/as y sus familias en forma permanente, por medio de experiencias de aprendizaje que trasciendan en el tiempo. Por otro lado, interviniendo los espacios educativos dentro y fuera del



⁸ *Ibid.*

⁹ Miguel Friz, Karla Morales, Valeria Sumonte, Ximena Colipán, Mónica Manhey y Carolina Aroca, "Construir la identidad profesional docente desde las experiencias interculturales", *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, vol. 47, no. 7, 2022, pp. 284-292.

aula de manera habitual, no solo en fechas importantes o reconocidas a nivel nacional. Haciendo partícipe frecuentemente a las familias y comunidades que pertenezcan a diversas culturas, etnias y nacionalidades no solo presentes dentro de un nivel educativo específico. Finalmente, lo antes señalado se puede establecer por medio de no solo un currículum estandarizado, sino por uno que responda a las necesidades, intereses, características y contexto, del lugar, espacio y realidad en la cual se está desarrollando la educación parvularia, considerando la flexibilidad que posee el referente curricular antes señalada.

Sin duda, es un desafío que se suma a muchos otros ya que posee la educación inicial chilena, pero al ser garantes de los derechos de los/as niños/as, no se puede olvidar desde dónde nacen los fundamentos del referente educativo (principal orientador educativo hasta los 6 años de edad) lo cual es reconocer a cada niño y niña como sujeto de derechos.



Olivia Vivanco. De la serie: *De Paso*, 2014.



Promoción de derechos humanos en la niñez y juventud migrante a través del cuento

Sandra Elizabeth Barrientos Téllez

Universidad Autónoma de Baja California, México

sandra.barrientos@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0002-0130-9857

Jared Alejandra Tapia Quiñones

Universidad Autónoma de Baja California, México

tapia.jared@uabc.edu.mx

Migración y educación

LA MIGRACIÓN SE ENTIENDE COMO el desplazamiento de seres humanos de su lugar de origen hacia otro distinto, ya sea de forma temporal o definitiva. La Organización Internacional para las Migraciones la define como “movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país”.¹ Este fenómeno social es retomado en el marco de la agenda 2030, particularmente el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 10 de las Naciones Unidas, organismo que en su informe actual reporta:

El año 2022 fue testigo del mayor número de refugiados (34.6 millones de personas) jamás documentado. Este año también se muestra letal para los migrantes, ya que se han registrado casi 7,000 muertes en todo el mundo. Para reducir la desigualdad tanto dentro de los países como entre ellos es necesario distribuir equitativamente los recursos, invertir en la enseñanza y el desarrollo de capacidades, implementar medidas de protección social, luchar contra la



¹ Organización Internacional para las Migraciones, “Derecho internacional sobre migración”. 2019.

discriminación, apoyar a los grupos marginados y fomentar la cooperación internacional para un comercio y sistemas financieros justos.²

En este sentido, podemos establecer que niñas, niños y jóvenes migrantes se encuentran en condiciones de alta vulnerabilidad y tiene consecuencias en diversos aspectos de su vida, particularmente en el ámbito educativo. Por esta razón es importante conocer que en México, principalmente en las ciudades fronterizas, el tránsito de migrantes es alto; lo que da como resultado grandes cantidades de niños y jóvenes sin la posibilidad de recibir educación en las condiciones que requieren.

Durante el periodo de la pandemia por COVID-19, los escenarios, las necesidades así como las dificultades en materia educativa que experimentaron las niñas, niños y adolescentes en condición migrante se agudizaron. El objetivo general de este trabajo de intervención fue promover los derechos humanos en niñas, niños y jóvenes migrantes a través del cuento como estrategia didáctica-literaria.

El presente proyecto es resultado de la investigación desarrollada durante los años 2020-2021, con el cual se buscó encontrar diversas alternativas hacia la educación migrante y así poder mejorar el nivel de vida de la población infantil y juvenil, enfocado en el reconocimiento de sus derechos humanos a través del cuento. El cual se llevó a cabo a través del programa Escuela Digital para la niñez migrante y refugiada, mismo que se impartió dentro del albergue Embajadores de Jesús, ubicado en la ciudad de Tijuana, Baja California, México.

Es común que niñas, niños y adolescentes migrantes se vean afectados durante el proceso de integración educativa. En muchas ocasiones las estrategias educativas no son las más pertinentes para considerar dentro de un mismo contexto la diversidad de idiomas, culturas y educación que se pueden ver reflejadas en los espacios áulicos. Por esta razón, se debe realizar una valoración constante que refleje un cambio en los contenidos curriculares, materiales, estrategias didácticas y actividades. La idea central buscó implementar un proyecto dentro del cual las niñas, niños y adolescentes sin la posibilidad de acudir a una institución educativa, tuvieran la oportunidad de obtener un aprendizaje en derechos humanos, con la intención de otorgar herramientas las cuales pudieran ser útiles mientras se definía su situación migratoria.

Por otra parte, las docentes tuvieron la oportunidad de una participación activa, aportando su conocimiento y experiencia, colaborando en el diseño de pedagogías alternativas que fueron implementadas específicamente para el contexto donde se desarrolló.

² Naciones Unidas, "Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta".



El papel de la investigación-acción

La investigación-acción dentro del aula es un método para identificar problemáticas y al mismo tiempo construir la solución pertinente, para ello se integra un grupo entre docentes altamente capacitados, con vocación, sensibilidad; debido a que ellos son los principales protagonistas de este proyecto en conjunto con el estudiantado, puesto que se encuentran una gran parte del tiempo dentro del aula y tienen la oportunidad directamente de observar las necesidades; el horizonte, es realizar investigación para encontrar una solución a un problema, es por eso que la IA (investigación-acción en el aula) se enfoca en la co-construcción de estrategias para que el docente tenga una participación directa y activa. En definitiva, la investigación dentro del aula permite planificar y actuar a partir de la observación y reflexión continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.³

A partir de este enfoque metodológico cualitativo, se logró reconocer las necesidades de niñas, niños y jóvenes; y así poder abordar el tema con las herramientas que facilitaran la comprensión del grupo. Como parte del resultado se desarrolló un cuadernillo de trabajo, con el cual las y los alumnos pudieron realizar actividades relacionadas con la promoción de derechos humanos. Entre ellas se pueden mencionar: identificar en cuentos cortos los derechos humanos, escribir su propio cuento basado en alguna experiencia personal, cuáles son sus derechos y cómo exigir que sean respetados, así como también a donde pueden acudir en caso de que no se respeten, entre otras. Estas actividades siempre fueron acompañadas de imágenes, así como también se proyectaron videos, cuando la actividad lo requirió para obtener una mayor comprensión del grupo.

Dentro de las temáticas abordadas, se puso énfasis en las siguientes:

- Definición general de derechos humanos.
- ¿Qué son? ¿Para qué sirven? ¿Cuáles son mis derechos en México?
- Imágenes que representaran derechos fundamentales
- Lectura de cuentos asociados a los derechos humanos
- Redacción de cuentos
- Ejercicios didácticos para reforzar los aprendizajes

Derechos humanos a través del cuento

El cuento, sin lugar a dudas, es atractivo para niños y jóvenes, cualquiera que sea su contexto, debido a que a través de historias se puede lograr una conexión con sus



³ Mariano de Jesús Pérez-Van-Leenden, "La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017)". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. Pontificia Universidad Javeriana, vol. 12, no. 24, 2019, pp. 177-192.

vivencias. Los relatos contienen una serie de elementos que potencializan las experiencias durante la infancia e incluso mantienen un significado profundo en la adultez.

En el proceso de investigación-acción de este proyecto, se comprendió que al aplicar diversas actividades, sobre todo lúdicas, registramos a partir de distintas observaciones que el cuento fue lo más atractivo para niñas, niños y jóvenes. Por lo regular, las sesiones de trabajo se desarrollaron a partir de un diálogo con las niñas y los niños, este intercambio iniciaba con alguna pregunta generadora que propicia la reflexión sobre el tema a tratar.

Al inicio una pregunta sencilla como: “¿Nos pueden dar un ejemplo de alguna situación en la cual no se respetaron sus derechos humanos?”, implicó una serie de respuestas cortas y con silencios abismales. Más tarde, el grupo obtuvo mayor fluidez al poder explicar a detalle sus experiencias previas y posteriores a su llegada a la frontera. De esta forma, la utilización de cuentos se convirtió paulatinamente en un parteaguas para todo el grupo. La mayoría se sintió identificado con alguna de las historias. Además, se realizaron actividades en las cuales se comentaban grupalmente nuevos cuentos e historias, o incluso, se proyectaron películas asociadas al cuento. El objetivo era que al finalizar siempre se realizaban dinámicas en las cuales identificaran de manera explícita aquellos derechos que formaban parte de la sesión.

Conclusión: Interculturalidad en contextos migratorios

Para la población nacida en la frontera entre México y Estados Unidos, la influencia cultural norteamericana es significativa. Hablar de interculturalidad en espacios educativos en estos contextos sigue manteniendo una visión fuertemente funcionalista. La retórica del discurso político se centra en acrecentar las virtudes de la migración nacional a partir de la “cultura del esfuerzo”, dando como resultado un imaginario que genera tensiones permanentes con la población migrante internacional. La interculturalidad solamente entendida como un espacio de convergencia de distintas culturas, tiene que dar paso a nuevas perspectivas que no busquen la integración, sino el diálogo y la construcción de espacios comunes. Que parta del respeto a la diferencia, y la construcción de una sociedad más cercana a la realidad vivida.



Evaluación de la educación superior en México: Desafíos y propuestas frente al paradigma intercultural

Elizabeth Martínez Buenabad

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

buenabad27@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-5026-6814

Antonella Fagetti

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

antonellafagetti@yahoo.com.mx

ORCID: 0000-0003-4768-1176

DURANTE LAS DOS ÚLTIMAS DÉCADAS HEMOS SIDO TESTIGOS, de algún modo, de una producción cuantiosa sobre proyectos, programas concernientes a la educación escolarizada, así como de políticas en educación intercultural e inclusiva, principalmente dirigidas a las poblaciones indígenas y más recientemente a las afrodescendientes. En este sentido, en materia educativa se han establecido distintas propuestas para responder al enfoque intercultural. Entre ellos se creó en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), dependencia de la Secretaría de Educación Pública, la cual se planteó como objetivo central impulsar, coordinar y evaluar que el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos los niveles y modalidades de estudio.

Dos años después, en 2003, se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En su Artículo 11, esta ley señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica y en consecuencia se modificó la Ley General de Educación que contempla en su Artículo 7, fracción 4ta: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento



de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”¹. Pero, lamentablemente, es innegable que pocos han sido los cambios de fondo a la hora de sus aplicaciones correspondientes.

La práctica educativa cotidiana evidencia los vacíos y retos que acusa el sistema de enseñanza y más aún en lo concerniente a la evaluación de la educación superior y su correlación con los diversos contextos socioculturales que caracterizan a las regiones de América Latina y muy en particular a México. Por lo tanto, el propósito del presente artículo es reflexionar a la luz de las recientes modificaciones hechas a la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) y su vínculo con el paradigma de la interculturalidad, cuáles son las expectativas y compromisos que plantea la actual política del gobierno federal en el marco de la Propuesta de Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES).

¿Qué se entiende por interculturalidad?

Para adentrarnos en materia intercultural, quienes suscribimos el presente artículo nos proponemos partir del trabajo de Jorge Tirzo y Juana Hernández, quienes plantean que a pesar de tantos debates y discusiones teóricas sobre la interculturalidad es complejo responder con precisión qué se entiende por ésta: “Podríamos contestar con definiciones, enunciados que contengan los conceptos precisos; sin embargo, esto no es así, cada que ensayamos una posible respuesta, encontramos contenidas nuevas rutas de reflexión”².

Es decir, nos encontramos ante un concepto polisémico. Además de que es necesario acotar que la interculturalidad, generalmente, es un término que se asocia al ámbito de la educación y específicamente a la educación formal indígena. Ahora bien, si revisamos los estudios generados en los últimos años sobre interculturalidad y educación en América Latina, tenemos como resultado que los únicos que necesitan interculturalidad son los pueblos originarios o los migrantes indígenas en las ciudades, de este modo no requiere de interculturalidad, el grupo hegemónico, no requieren de interculturalidad las clases medias, mestizas, sino los pueblos originarios y esto por supuesto es paradójico, hablando de un sujeto que históricamente ha sido condenado a una interculturalidad impuesta, colonial.

Interculturalidad y evaluación en educación superior

Por lo que respecta a la educación superior, la UNESCO establece que ésta tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas

¹ Ley General de Educación, 2003.

² Jorge Tirzo Gómez y Juana Guadalupe Hernández, “Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores”, *Cuicuilco*, no. 48, enero-junio de 2010, p. 12.



polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente [...] por lo que debería centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar.³

Sin embargo, este campo sigue estrechamente ligado sobre ciertos sectores de las sociedades como los pueblos indígenas y, en fechas más recientes, vinculado a población afrodescendiente; en menor medida se identifican propuestas que abarquen una multiplicidad de condiciones de la(s) diversidad(es) y su presencia e incidencia en la transformación de la educación superior. Así, uno de los retos mayúsculos que enfrenta este nivel de escolaridad es el correspondiente a su evaluación: ¿Qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿a quiénes evaluar? Estas son algunas de las interrogantes que con frecuencia se plantean los funcionarios y directivos sobre la evaluación escolar, pero también quienes participan directamente en las instituciones de educación superior (ES).

Para el caso mexicano, en el marco de los acuerdos tomados por el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES) y bajo su coordinación, se convocó al diseño del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES). Se trató de un proceso amplio e incluyente en el que participaron todos los actores de la educación superior y en el que se desarrollaron diversos esquemas de consulta, destacando las áreas de mejora sobre las cuales se centra la propuesta de Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.⁴ Sin embargo, es necesario y apremiante que el sistema educativo nacional comience a reconocer y aprovechar la diversidad sociocultural como un recurso de aprendizaje, como un método de enseñanza bajo un enfoque transversal y no problematizarla o estigmatizarla. Debe admitir que la diversidad cultural, étnica, lingüística, de género, sexual, de cosmovisiones y religiones, de edades y de clases sociales es una característica inherente a toda sociedad contemporánea.

Por otra parte, tampoco se pueden obviar los fenómenos de migración que cada vez se intensifican, recordando que cuando una persona o comunidad se desplaza de su territorio de origen, independiente a las causas que provoquen su movilidad, migran no solamente seres humanos sino saberes, lenguas, costumbres y, por ende, los procesos de reterritorialización conllevan resignificaciones identitarias y aquí es muy importante detenernos. Resulta muy difícil hablar de los problemas que afectan la calidad de la educación de manera generalizada. Por ello, sin asumir una postura netamente romántica, pero sí idealista, proponer y practicar la educación intercultural significará participar en la construcción activa de un mundo más humano, más justo, más solidario y democrático, pero



³ UNESCO. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO, París, 5-8 de julio de 2010.

⁴ *Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. 2022.

para lograr esta transformación social y cultural se requiere de cambios severos y ajustes en las estructuras de los distintos Estados-nación y tener presente que no todo se resolverá en la escuela. Si bien, desde los movimientos sociales impulsados por poblaciones indígenas en América Latina (Ecuador, Brasil, Perú, Bolivia, Nicaragua, Guatemala etc.) incluido México, ha habido avances significativos en lo relativo a propuestas de modelos educativos autonómicos que entraron en correlación con sus demandas locales, de tierra, de reconocimiento a sus saberes ancestrales, inspiradas, (más allá del Convenio OIT-169), en propuestas educativas que buscan reintegrar la relación sociedad-naturaleza y el derecho a la autogestión y la autonomía, todavía falta un camino largo por recorrer.

Desafíos del SEAES

El sistema educativo actual no responde a las demandas de la ciudadanía, a las necesidades de las instituciones de educación superior ni a las nuevas políticas públicas de educación superior, incluyendo los desafíos hacia el futuro.⁵ En consecuencia, con compromiso social, el SEAES propone una evaluación encaminada a la formación de sociedades equitativas, justas y democráticas con apego a los Objetivos del Desarrollo Sostenible, pero además considerando la composición diversa del aula, la institución, docentes, y crear puentes y pautas de interacción entre los diversos actores sociales reconociendo el valor de la diversidad sociocultural que caracteriza a nuestro país y esto hay que destacarlo porque el actual Gobierno Federal, en la historia de las políticas de evaluación educativa en México, pretende posicionar el paradigma intercultural con una mirada que traspasa el campo de lo indígena.

No obstante, lograrlo es una responsabilidad compartida entre todas y todos los que conformamos esta nación. Desde luego que ello conlleva grandes retos y desafíos. En principio, ¿cómo brindar una educación intercultural, con sentido de pertinencia, a quienes la demanden, sin importar el nivel de escolaridad y el subsistema educativo? Y de igual manera, ¿cómo poner en marcha un sistema de evaluación que contemple, además del perfil sociocultural de estudiantes y docentes, el amplio abanico de instituciones educativas de distintos sectores y subsectores, sin recetas ni modelos homogéneos?

Por lo tanto, otro de los desafíos que enfrenta la evaluación en educación superior en México será el de transitar de una evaluación cuantitativa a una más integral, en la que el orden cualitativo debe ser fundamental. Si pretendemos interculturalizar las instituciones de ES en México, es importante abordar el tema de la evaluación educativa y su vínculo con la interculturalidad de fondo y no de manera superflua, para ello será vital partir de las necesidades locales y particulares de las poblaciones indígenas y afrodescendientes respecto a sus

⁵ *Política Nacional...*



sistemas de conocimiento en diálogo con prácticas culturales de poblaciones no indígenas. Si bien, en la coyuntura actual, la interculturalidad se está impulsando en todos los niveles educativos en el país y en distintos ámbitos, enfrenta el reto de la deconstrucción conceptual, de cambio de enfoque, de prácticas, en suma, de relaciones sociales, por lo que su impulso debe atenderse de forma crítica y decolonial para toda sociedad.⁶

Por su parte, la evaluación educativa en México tendrá que cuidar o evitar caer en acciones afirmativas, de tal modo que hay que cambiar el rostro, objetivos y resultados de las evaluaciones tradicionales que solamente miden de manera cuantitativa y sesgada, desde una perspectiva raquítica, lo que obliga a cumplir únicamente con parámetros exigidos por organismos e instituciones internacionales como la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, entre otros. Otro aspecto no menos importante es el de recuperar, analizar y revalorizar el potencial de la evaluación —rural, urbano, del sistema que sea— y junto con él implementar procesos de autoevaluación, no para penalizar, no para castigar, no para jerarquizar en un esquema salarial, sino como insumos de la planeación. Bajo estos criterios el SEAES propone una serie de opciones a elegir para una autoevaluación. Insistimos que hoy día responde más a criterios cualitativos que cuantitativos; por citar algunas, enunciaremos las siguientes: coevaluación, evaluaciones externas, diagnósticas, formativas, sumativas, acreditación, certificación. Todas atendiendo a criterios de contextualización, objetividad, imparcialidad, replicabilidad, transparencia, sentido ético y carácter no oneroso.⁷

Otro eje transversal y por ende no menos importante es el de la relación entre el sistema educativo superior y las inequidades de género, realidades que se agudizan y enfrentan las estudiantes indígenas al momento de hacer efectivo su derecho a la educación. Siguen existiendo desventajas claras en el acceso y la permanencia de las jóvenes indígenas en el sistema escolar, que están más afectadas por la discriminación estructural. Por ello se debe valorar la equidad de género como una importante fuente de diversidad.

Reflexión final

Consideramos que son varios los retos y desafíos que debes enfrentar el SEAES para lograr una evaluación histórica, objetiva, seria y congruente con respecto al enfoque intercultural en México, en la que prive un sentido de pertinencia, un reconocimiento a la diversidad de diversidades y en la que se transite a medir cualitativamente distintos criterios interseccionales que sumen a lo estadístico.



⁶ Catherine E. Walsh, "Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas", *Visao global*, vol. 15, no. 1-2, 2012, pp. 61-74.

⁷ *Política Nacional...*

Reflexiones sobre la migración en Chile y la educación superior

Bárbara Gómez-Vilches

Universidad de Chile, Chile
barbara.gomez.vi@ug.uchile.cl
ORCID: 0009-0001-4124-7750

Preámbulo¹

ESTOY ABSORTA OBSERVANDO una de las fotografías ganadoras que tomó el fotodocumentalista colombiano Federico Ríos en el concurso *Picture Of The Year 2023*, la cual muestra la hazaña que realizan millones de migrantes, quienes atraviesan más de 100 km de selva en el Tapón de Darién para cruzar desde Colombia a Panamá y así llegar a México, donde estarán más cerca de Estados Unidos, su destino final.

La imagen es realmente estremecedora: en ella aparece un hombre de unos 46 años (Ángel García), lleva una polera sin mangas, un pantalón de buzo y botas de agua. En sus brazos tiene a una niña de unos 6 años (Sarah) la cual está cubierta de barro al igual que él, de pies a cabeza. Él la está ayudando a traspasar unos árboles caídos que hay en Darién luego de que Sarah se extravió de su madre (Dayry) en el camino y Ángel la ayudó a continuar la ruta sin siquiera conocerla, la acogió porque su madre tenía los pies rotos de tanto caminar. Fue ahí que se perdieron la una de la otra.

Sarah y su madre son venezolanas y, en la búsqueda de una mejor vida, Dayry decidió en 2022 atravesar el desierto de Atacama a pie para llegar a Chile; sin embargo, no pudo sostener su vida como cajera y conductora de taxi, por lo tanto regresó a Venezuela y de ahí partieron a la selva, donde todo se hizo más complejo y doloroso.

¹ La autora agradece la lectura y comentarios realizados a este trabajo por la Dra. María Loreto Mora Olate, docente del curso electivo Currículo y migración en la escuela en el programa de Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.



Esta historia es parte del reportaje que hicieron Julie Turkewitz y Federico Ríos para *New York Times* y palparon en carne propia el vertiginoso viaje que tienen que hacer familias completas para abandonar sus lugares de origen y así huir ya sea de la inestabilidad económica de su país, la guerra, el hambre, entre otras razones.²

Al igual que Sarah y su madre, muchas mujeres, hombres, niños, niñas y adolescentes tienen que adentrarse en la odisea de migrar a lugares que muchas veces están permeados por la burocracia, el racismo y la falta de humanidad. Bajo ese prisma, niñas, niños y adolescentes (desde ahora NNA) migran con sus familias y se someten a una doble posible amenaza de sus derechos, pues “no se les considera su opinión al momento de iniciar el proceso migratorio, o porque se ven expuestos a ser separados de sus padres durante el viaje, o porque pueden ser víctimas de discriminación en el país al cual llegan”.³

En ese sentido, los NNA que ingresan a un territorio desconocido, donde hay pocas prácticas sociales interculturales y con normativas migratorias incipientes, como es el caso de Chile, se enfrentan a una realidad muy enmarañada, llena de precariedad y poca empatía. Desde esta perspectiva, la institución que les acoge es la escuela pública y a partir de ahí comienzan las gestiones para ingresar al sistema educativo. En los niveles básicos y hasta los primeros años de la educación secundaria, no hay mucho problema; los obstáculos comienzan a evidenciarse cuando los jóvenes quieren continuar estudios superiores y su visa temporaria, además de la ausencia de RUN chileno,⁴ les inhabilita a postular a beneficios socioeconómicos que les permita financiar la educación terciaria.

Es por eso que se plantea como objetivo de este artículo, proponer una mirada crítica de las políticas migratorias y educativas que hay en Chile con relación a las posibilidades que tienen las y los jóvenes migrantes para acceder y financiar sus estudios superiores y cómo el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), que ministerialmente están mandatados a restituir el ingreso a la educación superior mediante un cupo supernumerario de las instituciones superiores, se ven condicionados por las políticas existentes y las y los estudiantes migrantes quedan sin ningún tipo de solución al respecto.

Antecedentes

En los últimos años, las cifras de migración han aumentado en diferentes regiones del mundo. De acuerdo con los datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la población migrante de América Latina y el Caribe ha experimen-



² Reportaje completo: “Una niña y un sueño se perdieron en la selva”, *The New York Times*, 9 de noviembre de 2022, en <https://www.nytimes.com/es/2022/11/09/espanol/darien-selva-estados-unidos.html>

³ Daniela Cecilia Fuenzalida Fuenzalida, *Niños, niñas y adolescentes migrantes en Chile: Derecho y Justicia* (tesis de maestría, dir. Fabiola Lathrop Gómez). Universidad de Chile, 2017.

⁴ Rol Único Nacional.

tado el mayor crecimiento relativo entre el año 2000 y 2020 con un 72 por ciento.⁵ Conforme a lo anterior, se desprenden varias interrogantes sobre todo en la forma que tienen las diferentes naciones para proteger a la población infantil y juvenil, quienes son muchas veces vulnerados en sus derechos básicos y de acuerdo a ello Rolando Poblete hace referencia a que todos los derechos sociales poseen un rol fundamental para cualquier persona,⁶ sin embargo “no se puede desconocer que la educación constituye un campo significativo para el trabajo con la infancia migrante”,⁷ y las y los adolescentes, una vez finalizada la educación secundaria, se quedan con pocas alternativas para continuar estudios.

En Latinoamérica no todos los países de la región reconocen en sus marcos normativos como derecho el acceso a la educación superior, no así países como Argentina, Bolivia, Brasil y Guatemala, los cuales contemplan el acceso a estudios postsecundarios independientemente de su condición migratoria.

La actual Ley de Migración y Extranjería chilena del 2021 que reemplazó a la anterior normativa de 1975, en su artículo número 17 establece el acceso a la educación: el Estado se encarga de articular normativamente el ingreso de las NNA al sistema escolar chileno tanto en el nivel de Básica, Media y Educación Superior.

En ese sentido, los y las estudiantes que serán parte del sistema educativo chileno deben primero apostillar los certificados de estudio en el país de origen. Si no se cuenta con ello, las y los estudiantes deben realizar exámenes libres coordinados por cada liceo y luego ingresar esa información al sistema.

Por otro lado, la regularización migratoria involucra los trámites de la Visa de Estudiantes e Identificador Provisorio (IPE), la Visa Temporaria (VT) y la Permanencia Definitiva (PD) que se solicitan al Departamento de Extranjería y Migración. Para poder alcanzar esta última (PD), se necesita contar un año con la Visa Temporaria para luego solicitar la residencia, no obstante dicho trámite está tomando más de 24 meses,⁸ y muchos estudiantes no logran obtener los beneficios económicos que les permitirían continuar sus estudios terciarios en el tiempo correspondiente, pues para obtener el beneficio de la Gratuidad o la Beca Juan Gómez Millas, que es la única a la cual pueden postular las y los estudiantes migrantes, se requiere contar con la residencia definitiva o haber hecho los cuatro años de Enseñanza Media en Chile y contar con una visa temporaria.⁹ Pese a que la mayoría cumple con los requisitos socioeconómicos, la regulación migratoria del visado burocratiza

⁵ Comisión Económica para América Latina, *Tercer Foro Internacional sobre Estadísticas de Migración*, 2022.

⁶ Rolando Poblete Melis, “Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada”, *Estudios pedagógicos*, vol. 45, no. 3, 2019, pp. 353-368.

⁷ *Ibid*, p. 354.

⁸ La Ley 21325 en su Artículo 79 sostiene que se podrá otorgar la residencia definitiva a los extranjeros titulares de un permiso de residencia temporal que admita su postulación y que hayan residido en el país en tal calidad por lo menos durante veinticuatro meses.

⁹ Art. 8°, inc. a del decreto 333.



el proceso que deja a un grupo importante de estudiantes sin poder continuar con sus estudios superiores.

Programa PACE y la mediación de la migración

El Programa PACE nace en 2014 como una iniciativa del Ministerio de Educación para habilitar el acceso a la educación terciaria de estudiantes de enseñanza media que provienen de escuelas públicas para luego asegurarles un cupo en alguna de las 29 instituciones de educación superior que están adscritas al programa. Por consiguiente, este programa promueve el desarrollo de habilidades en estudiantes de tercero y cuarto medio, además de entregar herramientas psicoeducativas y académicas para el tránsito de la enseñanza media a la superior. Una vez dentro de la educación superior vía cupo PACE,¹⁰ son acompañados los dos primeros años en los mismos ámbitos.

En consideración con lo anterior, es importante destacar que este programa, además de trabajar con establecimientos públicos de alto nivel de vulnerabilidad, incluye a una matrícula migrante amplia que a veces supedita a las comunidades educativas a utilizar las herramientas básicas para generar espacios inclusivos y efectivos.

Esto hace que los diferentes equipos PACE se vean limitados normativamente para poder ser un real aporte a estos estudiantes. Por ejemplo, un estudiante de cuarto medio que está en proceso de tramitación de su permanencia definitiva (PD), al contar con RUT provisorio esto sólo le habilita para inscribirse en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), y no podrá continuar el proceso de tránsito a la educación superior a través del llenado del Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS) que le permite postular a los beneficios estudiantiles, pues este sólo acepta el RUN chileno.

Es así como varios estudiantes migrantes que han obtenido el cupo PACE se ven angustiados ante la incertidumbre de matricularse en alguna institución de interés, pues no tienen los recursos económicos para pagar matrícula y/o arancel. Esto genera que las posibilidades de pensar en proseguir estudios superiores sea más complejo en el futuro, principalmente porque muchos de estos estudiantes priorizan trabajar y generar ingresos para sus familias y los estudios se posponen quebrantando sus trayectorias académicas.



¹⁰ Los requisitos para obtener este cupo y acceder a la educación superior, obviando el puntaje de la prueba PAES son: haber cursado tercero y cuarto medio en un establecimiento educacional que participe en el programa PACE, y haber egresado el año 2023 de cuarto medio de un establecimiento que cumpla esa misma condición; encontrarse dentro del 15% superior del puntaje ranking de notas del establecimiento de egreso, u obtener un puntaje ranking de notas igual o superior a 749 puntos a nivel nacional, para el proceso de admisión 2024 y finalmente rendir la PAES obligatorias de Comprensión lectora y Matemáticas, además de una de las pruebas electivas (historia y ciencias sociales, o ciencias).

Conclusiones

La migración es una realidad permanente, muchas veces dolorosa e injusta y, por ende, no se puede obviar su existencia y la falta de comprensión sistémica de la experiencia de migrar. Es fundamental que los estados y naciones desarrollen más prácticas interculturales para no denostar al sujeto migrante y así cargarle la impronta de ser una molestia. Ellas y ellos tienen todo el derecho de desplazarse por el lugar que mejor les acomode, y las regiones que les reciben deben ampliar su visión multicultural para no caer en racismo y xenofobia. Es por eso que las políticas públicas y las instituciones a cargo de gestionar los procesos de migrar deben ser consistentes con la entrega de información y que se habiliten más espacios de articulación entre las escuelas y el Ministerio de Educación de Chile con respecto al ingreso al sistema educativo de estudiantes migrantes y su proceso de escolarización inclusiva y con enfoque de derecho.

Hay que considerar que la información que llega a las familias migrantes es escasa y por lo general los procesos se vuelven más lentos, imposibilitando a las y los estudiantes a hacer uso de su derecho a estudiar en la educación superior. Cuando dicha información llega, muchas veces proviene de diferentes fuentes que pueden llegar a ser inconsistentes y, por lo tanto, crean confusión en quien requiere estar al tanto de los procesos migratorios y educacionales.

Es preponderante que exista un trabajo articulado entre las comunidades educativas y las instituciones legales que gestan las normativas relacionadas con la migración, pues en muchas ocasiones las escuelas no están habilitadas tanto epistemológicamente (aún tenemos un currículum muy colonialista) como con el capital humano necesario para poder entregar la información y acompañar a cada estudiante a sentirse parte de una colectividad. Es ahí donde programas como PACE viene a resolver en cierto grado esta problemática, ya que dentro del mandato ministerial está la de ser una fuente de apoyo informativo y constante con las comunidades educativas, realizando charlas, entregando material y trabajando con conjunto con organizaciones como el Servicio Jesuita Migrante que permiten una detección temprana de estudiantes que se encuentran en diferentes situaciones migratorias. Sin embargo, siguen siendo soluciones insuficientes para un problema macro que aún debe perfeccionarse.

Las profesoras y profesores, como sujetos epistémico-sociales también deben empoderarse con esta información para así tener prácticas pedagógicas más interculturales y resolver cuestiones más casuísticas de este fenómeno y de esta forma sean un canal que amplíe la convivencia social y cultural entre jóvenes que se encauzan en un mismo río.



Atención educativa en contextos migratorios

Yara Amparo López López

Sistema Educativo de Baja California, México
amparolopez@adm.edubc.mx
ORCID: 0009-0001-4758-1848

Reyna Isabel Roa Rivera

Universidad Autónoma de Baja California, México
reyna.roa@uabc.edu.mx
ORCID: 0000-0002-7700-6107

ABORDAR A LA MIGRACIÓN DESDE UN ENFOQUE humanista es dar cuenta de su evolución y enriquecimiento social y cultural ante los hechos históricos; ciudadanos migrantes en busca de seguridad y espacios dignos para vivir. En este acto de migrar, la Organización Internacional para las Migraciones y el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (2019), refieren que migrar es desplazarse de un territorio de un Estado a otro, o dentro del mismo, el cual toma ciertas características, tal como migración forzada o voluntaria, migración permanente o temporal.¹

En este orden de ideas, el informe de la Organización Internacional para las Migraciones marca un antecedente evolutivo sobre la migración y los desplazamientos por situaciones sociales, económicas, políticas y de seguridad en sus países de origen. Simplemente, de los 281 millones de migrantes internacionales (3.6 % de la población mundial), 52 % son varones, 48 % mujeres; 60 % personas en edad de trabajar (de entre 15 a 64 años). La cantidad estimada de niños migrantes internacionales fue de 14.6 por ciento.² Un dato notable, Estados Unidos de América



¹ Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (IPPDH) del MERCOSUR, *Derechos humanos de personas migrantes. Manual Regional*. 2019, p. 20.

² Organización Internacional para las Migraciones (OIM), *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. P. 11.

ocupa el primer lugar entre los principales países de destino, con más de 51 millones de migrantes internacionales.³ De igual circunstancia, con cerca de 11 millones de personas, México es el mayor corredor hacia los Estados Unidos de América.⁴

Más allá de todo lo anterior, la decisión de migrar está relacionada con el proyecto de las personas que deciden ir en búsqueda de sus derechos como migrantes, cumplir metas personales, económicas y de seguridad, “[...] la columna vertebral de los temas migratorios siempre debe estar direccionada y fortalecida en la protección de los derechos de la población migrante, más allá de los intereses económicos, políticos y laborales de los países receptores”.⁵

Infantes migrantes en edad escolar

En cuanto a los flujos migratorios de menores mexicanos y extranjeros en situación migratoria irregular, desde y en tránsito por México con destino a Estados Unidos, la Secretaría de Gobernación, por medio de la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas (UPMRIP), manifestó que de enero a junio de 2023, de los 38,630 menores extranjeros detectados por el Instituto Nacional de Migración, 53.5 % son varones y 46.5 % mujeres. Respecto a la edad, 70 % fueron menores de 0 a 11 años y 30 % de 12 a 17 años. Por lo tanto, las diversas aristas que causan estos efectos en la migración, reflejan la complejidad de la temática, de las corrientes migratorias que suceden en la frontera norte, sobre todo, de infantes en edad escolar movilizados en condiciones desfavorables, pero que traen consigo un bagaje cultural, necesidades afectivas y de identidad psicológica, socioemocional y educativa. Vínculos determinantes que pueden influir en las decisiones y comportamientos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes en las poblaciones de acogida.

La escuela como espacio seguro

La migración internacional, entre sus causas y efectos, genera otros factores asociados a lo educativo y salud mental en los NNA en condición de movilidad. Por lo que UNICEF enfatiza la necesidad del trabajo interinstitucional e intersectorial para garantizar el derecho a la educación de esta población. Sostiene en su discurso, promover la inclusión educativa en las niñas, niños y adolescentes en situación de migración, porque la escuela se convierte es un espacio seguro en muchos sentidos, lo ayuda a rescatar rutinas, sentimientos de pertenencia e identidad, al igual, fortalecer aspectos socioemocionales, académicos y de resiliencia,

³ *Ibid.*, p. 25.

⁴ *Ibid.*, p. 27.

⁵ Jaqueline Coromoto Guillén de Romero, Fabián Gustavo Menéndez Menéndez y Tatiana Katiuska Moreira Chica, “Migración: Como fenómeno social vulnerable y salvaguarda de los derechos humanos”, en *Revista de Ciencias Sociales*, vol. esp. 25, 2019, p. 282.



fundamentales para su presente y futuro. En tal sentido, la escuela se vuelve un lugar integrador de factores de bienestar, un vínculo para la adquisición de conocimientos, aprendizajes y favorecedor para desarrollar actitudes positivas que generan confianza y fortalece su derecho a la educación.⁶

Por eso, las escuelas deben proveer un currículo flexible, adaptable y prácticas educativas que enriquezcan la diversidad cultural e identifiquen la heterogeneidad del proceso migratorio con el que llegan los infantes, rescatar su experiencia en un marco de interculturalidad, con un enfoque de inclusión social, donde se mezclan no solo culturas, también etnias, lenguas, ideologías, religiones y nacionalidades, con signos diferenciados por su diversidad, pero que se adaptan a normas y valores para funcionar en una sociedad.

El programa Binacional de Educación Migrante

En Baja California, el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), concentra estadísticamente la atención educativa migratoria internacional de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, extranjeros, acompañados, no acompañados, que solicitan el servicio educativo. Al igual, promueve la sensibilización en maestros mexicanos sobre la problemática educativa migratoria que comparten México y Estados Unidos. Una formación permanente de maestros bilingües al rescate de la enseñanza de la historia, cultura, valores y tradiciones mexicanas, así como de aprendizajes disciplinarios en perfiles como: alumnos de origen mexicano que radican en Estados Unidos o vivieron la experiencia educativa por un tiempo en Estados Unidos y retornan a México; alumnos de origen estadounidense y están de regreso en México por circunstancias familiares y buscan la inserción educativa. También, está involucrado en los escenarios actuales, donde se observan movimientos de NNA del interior de la República Mexicana y de otras nacionalidades, particularmente de Centroamérica, pretender continuar con los estudios obligatorios de nivel básico en México mientras los tiempos programados en la agenda migratoria del infante acompañado o no acompañado, le permitan cruzan la frontera.

De acuerdo a estadísticas del PROBEM, los datos reflejan una migración internacional de NNA acompañados, no acompañados en edad escolar que promovieron su inserción educativa. En el ciclo escolar 2022-2 2023-1, se recibieron 45,735 alumnos extranjeros, 51 % son de escuelas públicas, 49 % corresponden a privadas. El número de nacionalidades de procedencia de los NNA detectados en las escuelas de nivel básico en los siete municipios de Estado de Baja California, *Preescolar* presentó 35 ciudadanías, *Primaria* registró 69 orígenes y *Secundaria* recibió 53 nacionalidades. Las cinco nacionalidades con mayor presencia de alumnos mi-



⁶ Kleeder José Bracho Pérez, "Integración Intercultural de Niños Inmigrantes en Edad Escolar de la Zona de la Frontera", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 12, no. 2, 2020, pp. 175-182.

grantes, en *Preescolar* fue para Estados Unidos (8,338), Honduras (56), Chile (47), Guatemala (43) y El Salvador (25). En el caso de *Primaria*, a la cabeza Estados Unidos (23,077), Honduras (297), El Salvador (213), Guatemala (151) y Venezuela (134). Para *Secundaria*, la mayoría son originarios de Estados Unidos (12,204), Venezuela (70), El Salvador (69), Honduras (63) y Colombia (60).⁷

La cuestión migratoria de los NNA que atiende el PROBEM enfrenta grandes barreras y desafíos en cuanto a asegurar con equidad y pertinencia sus derechos a la educación básica en México. Las barreras del idioma y su inserción educativa son temas que predominan en la agenda estatal, buscando continuamente mecanismos interseccionales y líneas de acción en atención a los NNA en condición de movilidad para que no interrumpan sus estudios y se incorporen a las escuelas en México, con posibilidad de continuar en Estados Unidos. Además, los retos que implica la formación docente en contextos interculturales áulicos, se impulsan desde su competencia, una constante profesionalización docente en herramientas conceptuales y metodológicas, que de manera directa e indirecta puedan trabajar los materiales didácticos y hacer las adaptaciones curriculares acorde a los perfiles de este importante sector de la población migrante.

Conclusión

La migración internacional está enmarcada y protegida por varios acuerdos, lineamientos, normatividad, protocolos, tratados y pactos, muchos de estos, asociados en sus escritos a fenómenos sociales (culturales, políticos, educativos, económicos, religiosos, entre otros) y naturales que inciden en el dinamismo del flujo migratorio. Estos efectos, también golpean a los NNA que vienen acompañados y no acompañados, donde sus derechos son transgredidos, tal que limitan su acceso a la educación.

La inclusión educativa, implica desde las instituciones, reconocer la diversidad y el valor cultural y lingüístico que generan los NNA en condición de migración al contexto donde se insertan. Es trascendental reconocer y rescatar los aprendizajes previos que traen consigo, porque precisamente propician transformaciones en las prácticas pedagógicas y en el currículo, ayudan a contrarrestar las barreras culturales y del idioma, componentes primordiales para la integración exitosa a la educación formal.

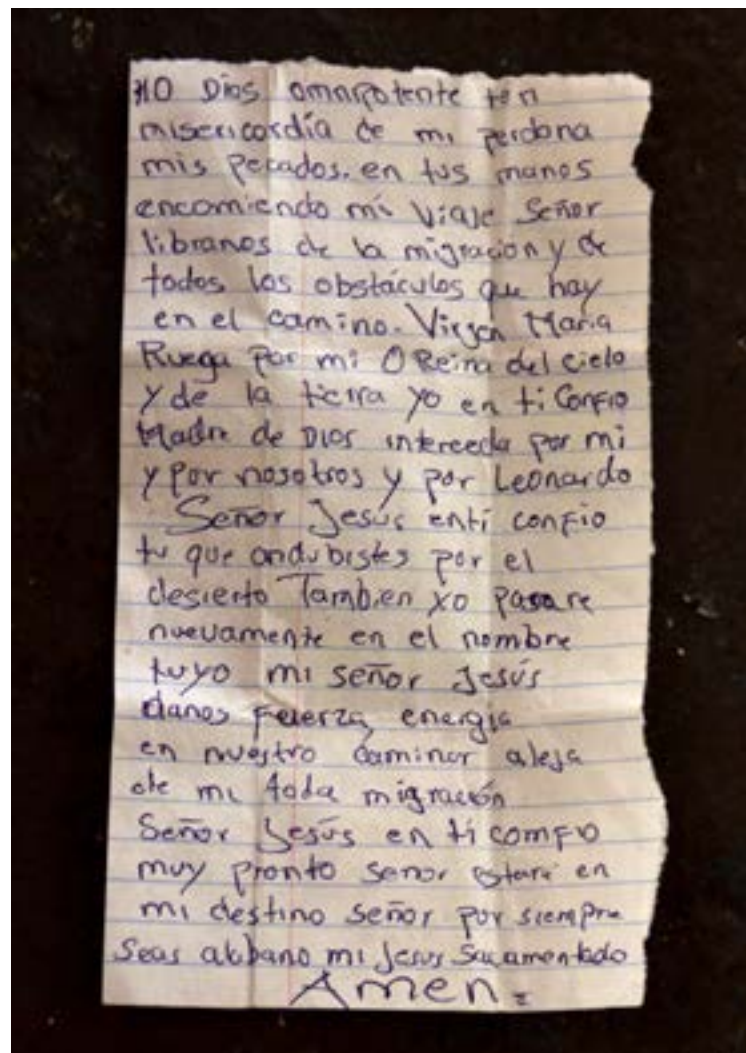
En esta línea, es fundamental trabajar en sinergia interinstitucional e interseccional para la atención a esta población en cuanto al acceso, permanencia y conclusión de los estudios de nivel básico. Así también, estimular y enriquecer los espacios escolares y áulicos con la diversidad de culturas, etnias e identida-

⁷ Programa Binacional de Educación Migrante. *Estadística del Ciclo Escolar 2022-2 – 2023-1*. SE.



des lingüísticas por medio de la formación y práctica docente, así mismo, integrar contenidos curriculares direccionados a la cohesión social y competencia intercultural, hacerlo flexible y pertinente para una población infantil en constante movilidad migratoria.

En conclusión, las circunstancias complejas que rodean a los infantes acompañados o no en condición de migración, por su edad y etapa de desarrollo humano, necesitan un espacio de estabilidad, seguridad y protección, que certifique la aplicabilidad de sus derechos y garantías individuales. En este sentido, México al ser un país receptor, de tránsito permanente o destino, sujeto a políticas migratorias, está obligado a generar acciones y estrategias institucionales dirigidas a mejorar las posibilidades de los NNA en situación de movilidad que ingresaron de manera regular o irregular al país.



Olivia Vivanco. De la serie: *De paso*, 2014 (detalle).

Movilidad humana, cultura digital y comunicación intercultural en la frontera México-EUA

Hugo Méndez-Fierros

Universidad Autónoma de Baja California, México

hugomendez@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0002-0533-7484

Christian Alonso Fernández Huerta

Universidad Autónoma de Baja California, México

christian@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0003-0025-2702

EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DIGITAL es fundamental para el impulso de la comunicación y la educación intercultural en una zona transfronteriza como la de Baja California, que recibe de manera permanente grupos de personas en condición de movilidad transnacional y de movilidad interna, proveniente de otros estados de México, sobre todo en un momento histórico pospandémico, como el que hoy vivimos.

En esta entidad fronteriza, muy poco se ha consolidado en términos de políticas públicas educativas impulsadas por el Estado, en estas materias. Como parte de un proyecto de investigación financiado por la Universidad Autónoma de Baja California, los miembros de un grupo interdisciplinario de investigación nos hemos planteado estudiar las articulaciones entre apropiación tecnológica e interculturalidades en escuelas primarias públicas de Mexicali y Tijuana.

Aquí reportamos algunas reflexiones a la luz de la primera mirada diagnóstica en torno a una de las escuelas elegidas para tal efecto, con el fin de pensar en voz alta la forma en que la cultura digital es condición importante, aunque no única, para la construcción de procesos de comunicación y aprendizaje intercultural. Destacamos la necesidad de recursos digitales para el encuentro y



la comunicación en un espacio que presenta fronteras simbólicas a partir de las barreras idiomáticas.

La escuela primaria Netzahualcóyotl de Mexicali, Baja California, es un espacio educativo multicultural. Enclavada en el antiguo barrio de Pueblo Nuevo, el cual se sitúa a unos pasos del muro que divide a México de Estados Unidos de América, este centro escolar fue fundado en 1919 y se ha caracterizado por recibir estudiantes en condición migratoria desde sus inicios hasta el día de hoy. Suma una larga historia de 104 años en la formación de niñas y niños, actualmente mantiene un modelo educativo que incluye clases de inglés, francés, computación, además de las materias comunes.

La doctora Teresita de Jesús Ruiz Botello desde hace 13 años dirige esta primaria. Según su punto de vista, hay varios factores que distinguen a este centro educativo: por un lado, la zona geográfica contigua a “la línea” y al centro de la ciudad la ha colocado históricamente como una opción para estudiantes provenientes de distintas entidades de nuestro país, de China, Centroamérica, Sudamérica y del Caribe. Por otra parte, destaca la apertura y el carácter inclusivo que define la gestión administrativa en esta escuela primaria: las niñas y los niños migrantes son bien recibidos. La discriminación no es tolerada. La integración cultural es una prioridad. La impartición de varios idiomas se ha convertido en uno de los pilares de la educación promovida en la Netzahualcóyotl. Hay una marcada orientación hacia la educación intercultural.

Antes del terremoto del año 2010, alrededor de 120 niñas y niños provenientes de China y E.U.A. vecindados en la zona del centro histórico de Mexicali asistían a la primaria Netzahualcóyotl. A partir de 2016, el origen de las y los de estudiantes en condición migratoria transnacional ha variado significativamente. Durante los últimos años, fue notoria la recepción de niñez proveniente de Haití; o bien, de Chile y Brasil, quienes en su mayoría son hijas e hijos de personas haitianas. Asimismo, en el último par de años, ha crecido la llegada de niñas y niños provenientes de distintos estados del sur de México.

Miquel Rodrigo Alsina define a la comunicación intercultural como la forma en que personas de diferentes culturas interactúan y se comunican entre sí.¹ Establece que implica la transferencia de significados entre individuos que provienen de contextos culturales diferentes. Para tales efectos, llama la atención sobre la necesidad de contar con habilidades y competencias específicas, ya que las diferencias culturales pueden influir en la manera en que las personas interpretan y comprenden los mensajes. Además, señala la importancia de la empatía, la apertura y el respeto hacia otras culturas como elementos fundamentales para una comunicación intercultural exitosa.

Otro aspecto clave en el concepto de comunicación intercultural de Alsina es la necesidad de superar los estereotipos y prejuicios culturales, y fomentar la com-



¹ Miquel Rodrigo Alsina, “La recepción. Un ámbito para repensar la comunicación”, *Estudios de comunicación*, no. 2, 1993.

M.R. Alsina, “Los estudios de comunicación intercultural”, en *ZER: Revista de Estudios de Comunicación*. Vol. 1, no. 1, 1996.

prensión mutua y el diálogo respetuoso. Resalta la importancia de la adaptación y la flexibilidad en la comunicación para poder responder a las diferencias culturales de manera efectiva.² De ahí que David Coulby, J. Gundara y C. Jones planteen que:

La interculturalidad no es una materia a la que se le pueda dar un horario junto a todas las demás, ni es propia de una sola fase de la educación. La interculturalidad es un tema central que impacta el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas científicas [...] Del mismo modo, es tan vital en la universidad como en el jardín de niños. Si la educación no es intercultural, probablemente no sea educación, sino más bien la inculcación del fundamentalismo nacionalista o religioso [...] El teórico intercultural debe ser capaz de basarse en una variedad de historias, contextos y prácticas y poner uno al lado del otro para facilitar la comprensión y, potencialmente, desarrollo.³

Internet se ha consolidado como una infraestructura que ha permitido nuevas y variadas formas de compartir información, comunicar y expresarse. Esto permite el desarrollo de plataformas socio digitales que han transformado y siguen transformando muchas de las interacciones entre los individuos. A pesar de *mutatis mutandis*, existen permanencias y constantes en las formas de relacionarse entre los sujetos. En este sentido, el impulso a una cultura digital y una educación intercultural tienen el potencial de enriquecer la experiencia educativa y fomentar la inclusión.

Hablar de cultura digital en el contexto actual no refiere necesariamente a la digitalización de la cultura o algunos aspectos de ella, sino a una aparente omnipresencia de lo “digital”; no solo objetivado en plataformas y herramientas, sino latente en los discursos, representaciones e imaginarios que se han generado y reconfigurado por la expansión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en los últimos años y que indudablemente ha incidido en la sociedad y en la cultura en general.

En términos de apropiación tecnológica, las escuelas públicas podrían buscar implementar programas o capacitaciones que permitan a los docentes y estudiantes aprovechar al máximo las herramientas digitales. Esto podría abrir nuevas oportunidades de aprendizaje y ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades tecnológicas fundamentales.

La falta de infraestructura tecnológica representa a la vez un desafío y también una oportunidad para explorar alternativas creativas. Aunque tener acceso a tecnología avanzada puede ser beneficioso, existen otras formas de promover la apropiación tecnológica y la educación intercultural incluso sin una infraestructura tecnológica desarrollada. Esto es muy importante porque las niñas y niños provenientes de China, E.U.A., Haití, Chile y Brasil, que hablan chino mandarín o cantonés,

² *Idem.*

³ David Coulby, Jagdish Gundara y Crispin Jones (ed.), *World Yearbook of Education 97. Intercultural Education*. Kogan Page, 1997.



portugués, inglés o criollo, han generado estrategias de comunicación con sus profesores utilizando dispositivos digitales y usan la aplicación de Google traductor.

En la escuela que se toma como referencia en este artículo, han sido los directivos y profesores con acciones a título personal (fuera de alguna estrategia o política de Estado), así como los estudiantes y sus familias, quienes han corrido con la responsabilidad de aportar a dicha apropiación tecnológica, por contar con equipos de cómputo obsoletos y nula conectividad a Internet en el plantel educativo.

La intersección entre la cultura digital y la educación intercultural puede ser muy valiosa para superar los desafíos de las barreras idiomáticas en la niñez migrante. Los recursos educativos interactivos y multimedia pueden adaptarse y traducirse a diferentes idiomas. Mediante el uso de aplicaciones, plataformas y juegos educativos, los niños migrantes pueden aprender y practicar diferentes idiomas de manera práctica y divertida. Asimismo, las herramientas de comunicación en línea, como videoconferencias y chats, pueden ser utilizadas para promover la interacción y la colaboración entre niños migrantes que hablan diferentes idiomas. Esto fomenta un ambiente de aprendizaje intercultural en el cual los estudiantes pueden compartir y aprender sobre sus respectivas culturas y lenguajes.

La tecnología proporciona acceso a una amplia variedad de recursos educativos en línea que pueden ser beneficiosos para el aprendizaje de los niños en condición migratoria. Pueden acceder a información, investigar sobre su nuevo entorno, aprender sobre diferentes culturas y mantenerse actualizados en sus estudios. Por otra parte, los recursos tecnológicos permiten a la niñez en condición migratoria mantenerse en contacto con sus seres queridos, que pueden estar en otras latitudes. Apropiarse de la tecnología les permite desarrollar habilidades digitales y competencias que serán cada vez más requeridas en el futuro. Esto puede abrir puertas a oportunidades educativas y laborales.

Es evidente que la barrera del idioma está presente, no obstante, los grupos de estudiantes utilizan otros lenguajes para acercarse e interactuar. Las niñas, por ejemplo, utilizan la gastronomía como puente intercultural. Durante el recreo se reúnen algunas de ellas provenientes de otros estados de nuestro país, que también viven en condición de movilidad interna, con estudiantes haitianas, venezolanas o chinas y comparten “el lonche” traído de casa. En el caso de los niños, el juego se ha convertido en el lenguaje que más se utiliza. El fútbol representa un espacio de socialización importante.

Experiencias como las de la comunidad escolar de la primaria Netzahualcóyotl dan cuenta que, a pesar de no tener las condiciones técnicas mínimas requeridas para atender el desarrollo de competencias tecnológicas, los docentes y la niñez utilizan sus propios recursos y medios, muchas veces con apoyo de los padres, directivos y comunidad educativa en general, para ayudar a desarrollar habilidades y competencias digitales y sobre todo generar un ambiente propicio para la inclusión de la niñez migrante.



Niñez migrante: ¿Quiénes acceden a la educación?

Erika Paola Reyes Piñuelas

Universidad Autónoma de Baja California, México

erikareyes@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0002-7156-1548

EL FLUJO DE MIGRANTES EXTRANJEROS Y NACIONALES en la zona fronteriza de Baja California, México ha sido una característica constante a lo largo de la historia. Las personas que se mudan de otras partes de México a esta zona buscan oportunidades de trabajo y una mejor calidad de vida. También son ciudades de paso hacia su destino final, los Estados Unidos; esto ha estado ocurriendo durante décadas y se ha experimentado un crecimiento significativo de su población a lo largo del tiempo.

En cuanto a los migrantes extranjeros, su paso por las ciudades fronterizas se encuentra principalmente relacionado con la contigüidad a Estados Unidos; por décadas, ha habido flujos de personas que intentan cruzar la frontera en condición irregular o ilegal, en busca de mejores oportunidades económicas, y otras más, en busca de asilo o refugio en el vecino país del norte.

Además, la dinámica de la migración ha evolucionado con el tiempo, debido a cambios en las políticas migratorias y las condiciones económicas tanto en México como en EE. UU. En los últimos años ha habido un aumento en la llegada de migrantes centroamericanos y de otras partes del mundo a la región, en busca de asilo en los Estados Unidos, lo que ha generado más desafíos —de los que ya se tenían con los flujos migratorios transnacionales— y cambios en el comportamiento migratorio en las ciudades de Tijuana y Mexicali.

En el caso particular de los niños, niñas y adolescentes migrantes en México, su número se ha incrementado de manera rápida. Desde el 2019, la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) reportó un incremento del 60 % de niñez



no acompañada, mientras que en 2021, la UNICEF a través de su directora ejecutiva, informaba sobre una cifra sin precedentes, en el primer cuatrimestre del año se presentó un aumento de 380 a casi 3,500 infantes migrantes, y la mitad de estos viajan sin sus padres; representan a uno de cada tres desplazados, enfrentándose a los mismos peligros que cualquier migrante de edad adulta, como a la trata y reclutamiento de bandas delictivas, en un viaje que se encuentra lejos de una infancia nutricia, con acceso a la educación, seguridad social o estabilidad (social, familiar, emocional).

Si bien estos flujos de personas migrantes en edad escolar no son recientes, llama la atención el número, la diversidad en cuanto a la cultura e idioma, así como el nivel de vulnerabilidad al que se someten durante su tránsito desde Chiapas hasta la zona fronteriza que colinda con EE. UU. para reunirse con su familia, y los programas de asistencia social, de salud y educativa que ha generado México resultan insuficientes para atender las necesidades de este grupo etario. Francisca Alvarado y Lydia Raesfeld señalan que las políticas mexicanas de atención a la población educativa migrante es coherente con respecto a los fines de la inclusión educativa, con una perspectiva desde los derechos humanos, garantizando el acceso a la educación,¹ sin embargo, esto no tiene como resultado que en los escenarios sociales, este derecho sea para toda la niñez, y sobre todo desde las percepciones de la población vulnerable a la que también van dirigida estas políticas públicas.

En el 2022 con el esfuerzo conjunto de las secretarías de Educación Pública (SEP), de Relaciones Exteriores (SRE), la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Amexcid), el Fondo de las UNICEF y Fondo Conjunto México-Alemania se anuncia que en los estados Baja California, Chihuahua, Puebla y Chiapas, se implementó el *Protocolo de acceso a educación para estudiantes migrantes y refugiados de nivel básico*, derivado del proyecto Inclusión Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración (NNASM), con el propósito de brindar mayor acceso a oportunidades de educación de calidad, y para garantizar uno de los derechos de los niños y niñas previstos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en los tratados internacionales. Con este protocolo se agiliza y facilita el acceso a la educación de cualquier niño o niña en condición de movilidad, se registra en una base de datos que solicita información sobre aspectos generales, inscrito y asignado a un grupo y docente, se asume una inclusión educativa.

Sin embargo, ¿cuántos niños y niñas migrantes o en condición de movilidad se encuentran matriculados en el sistema educativo? Contar con un sistema de



¹ Francisca Alvarado Sevilla y Lydia Raesfeld, “El paradigma de la inclusión en las políticas educativas: Análisis del programa binacional de educación migrante (PROBEM), implementado en escuelas de educación básicas del Estado de Hidalgo, México”, en M. Cabezas e I. Seixas (coords.), *Procesos migratorios y desafíos en el marco del pacto mundial para la migración segura, ordenada y regular*. Universidad de Salamanca. 2023, pp. 69-81.

información sobre las características de esta población permitiría prever estrategias para una mejor inclusión educativa. En el 2016, el INEE publicó las directrices para mejorar la atención de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes, una directriz hacía referencia al desarrollo de un sistema de información educativa unificado y ajustar las normas de control escolar, en el 2018 en un avance de la implementación de estas directrices señalaba en el informe de este mismo instituto que se requería de mayores esfuerzos para lograrlo.

Se sabe de al menos cuatro sistemas de control escolar que dan cuenta de población migrante, el Sistema de Información y Gestión Educativa (Siged) desde la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP; el Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (Sinacem) desde la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la SEP, exclusivo para niñas y niños en situación de migración desde educación indígena; el Sistema Único de Control Escolar de Educación Comunitaria (Sucecom) del Conafe; y Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), que gestiona el INEA. Sin embargo, estos se encuentran desarticulados, la vinculación entre estos es difícil, se registran variables insuficientes que permita brindar una visibilización de la trayectoria escolar.

La educación es fundamental para la integración de los niños migrantes en la sociedad. Al conocer quiénes son estos niños y niñas que llegan a las aulas, se podrá prever la necesidad de recursos educativos adecuados, ajustes razonables, formación al profesorado, directivo, administrativo y de servicio. Su acceso a la escuela garantiza un derecho y apoyo a estos niños y niñas para que puedan tener un mejor futuro. Sin embargo, hay que tener en presente la desigualdad que existe entre los grupos vulnerables, en el que se puede identificar cómo el Estado enfrenta de manera desigual a los diversos flujos migratorios, la relación que se establece con la sociedad local, así como los líderes y organismos que reciben a distintos colectivos y la inserción de la comunidad migrante, deriva en comunidades migrantes fuertes o débiles. Además, pese a los múltiples esfuerzos, la educación no es una realidad para muchos niños y niñas en México. En principio no se logra captar con precisión y oportunidad a toda la niñez. Por citar un ejemplo, si para los niños y niñas migrantes jornaleros que por años de manera sistemática cruzan con sus familias cientos de kilómetros por trabajo, no se ha logrado contar con una sistema de información sensible que registre y dé un seguimiento escolar puntual a esta niñez, quedamos a deber a la niñez circuito, la niñez migrante no acompañada, la niñez de retorno, y más aún la niñez en tránsito, el poder garantizar su derecho a la educación de calidad.

En relación a la necesidad de educar a toda la niñez, surgen desafíos adicionales para su seguimiento, ya que los movimientos de los migrantes son más rápidos que las estrategias de medición actuales. Por ejemplo, identificar



las escuelas en Baja California con un alto número de estudiantes migrantes se convierte en una tarea compleja, dado que no existe un sistema de información de acceso público para este propósito. Las estadísticas se basan en el registro de extranjeros en el control escolar de un mes específico, pero al contrastar esta información con lo que reportan los directores de las escuelas, los números no coinciden. La niñez migrante se desplaza en grupos y su estancia varía según las oportunidades, lo que resalta la necesidad de implementar sistemas de información integrales con variables que permitan comprender y abordar sus necesidades de manera más efectiva.

En concreto, es crucial superar varios obstáculos. Estos incluyen la falta de coordinación y cohesión entre las diversas instituciones y programas que se ocupan de esta población infantil migrante, la carencia de un sistema de información integral y actualizado, la obsolescencia del equipo disponible para su uso, y la ausencia de informes y de acceso público a estas bases de datos.²



Olivia Vivanco. De la serie: *Los días*, 2017 (detalle).



² Teresa de Jesús Rojas Rangel, "Retos para la educación inclusiva de las niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes", en *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, vol. 1, no. 1. 2023, pp. 49-64.