

Repensar la interculturalidad en la Escuela Normal desde la perspectiva hermenéutica analógica

Echeverría Valenzuela, Víctor Joel

2022

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5375>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por
Decreto Presidencial del 3 de abril de 1981



REPENSAR LA INTERCULTURALIDAD EN LA
ESCUELA NORMAL DESDE LA PERSPECTIVA
HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Director del Trabajo

DR. JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

presenta

VÍCTOR JOEL ECHEVERRÍA VALENZUELA

Puebla, Pue.

2022

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I CONTEXTUALIDAD QUE DA SENTIDO	13
Introducción	13
I.1 Marginación y rezago: Guerrero y la Montaña	13
I.2 Tlapa: singularidad del territorio.....	16
I.3 La Escuela Normal Regional de la Montaña	18
I.4 Glosario.....	18
Conclusión.....	19
CAPÍTULO II POR LA METÁFORA DEL VIAJERO...NO LA DEL MINERO	21
Introducción	21
II.1 La cultura.....	21
II.2 Polisemia intercultural	24
II.3 Globalización y migración, tendencias del origen conceptual	25
II.4 Relacionalidad: epicentro categorial de los procesos interculturales	27
II.4.1 Diálogo analógico, dimensión relacional intersubjetiva.....	29
II.4.2 Tensión reflexiva, dimensión relacional dialéctica.....	31
II.4.3 Diferencia-identidad, dimensión relacional ontológica	33
II.4.4 Contextualidad-universalidad, dimensión relacional epistemológica	36
II.5 Resistencia y alternativas otras.....	37
II.5.1 Decolonialidad.....	38
II.5.2 Comunalidad.....	41
II.5.3 El Buen vivir.....	44
Conclusión.....	47
CAPÍTULO III DE LA INTERPRETACIÓN A LA COMPRENSIÓN: “PARTE IGUAL, PARTE DIFERENTE”	50
Introducción	50
III.1 El mensajero...de los dioses, los mortales y moradores del inframundo	51
III.2 Analogía: Proportio y Phrónesis.....	54
III.3 Hermenéutica analógica	54
III.3.1 Hermenéutica analógica y su dialéctica propia.....	57
Conclusión.....	58
CAPÍTULO IV TRANSICIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN	60
Introducción	60

IV.1 Terrenalizar la interculturalidad... hacia una nueva racionalidad pedagógica	61
IV.2 Enfoque intercultural bilingüe en las escuelas normales	64
IV.3 La interculturalidad en la actual reforma constitucional	68
Conclusión.....	70
CAPÍTULO V LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENRM (EXPLICACIÓN METODOLÓGICA)	71
Introducción	71
V.1 Procedimiento en la construcción del problema de investigación.	73
V.2 Lógicas teórico/conceptuales de la interculturalidad.	74
V.2.1 De la matriz cultural a la atribución analógica.	75
V.2.2 Proceso de construcción de las categorías teóricas.....	76
V.2.3 ¿Alternativas o complementación?	77
V.3 ¿Cómo se arribó a la hermenéutica analógica?.....	78
V.4 Procedimiento de transición al modelo educativo	79
V.4.1 Primeras referencias al campo de la educación.....	79
V.4.2 Hacia el enfoque intercultural y el actual anclaje jurídico	80
V.5 Recuperar sentires y pensares de estudiantes y docentes	81
V.5.1 Aplicación de la entrevista	82
V.5.2 Procedimiento para el análisis de datos	83
Conclusión.....	85
CAPÍTULO VI HALLAZGOS	87
Introducción	87
VI.1 Relacionalidad.....	87
VI.2 Intersubjetivos	90
VI.3 Conflictividad reflexiva.....	93
VI.4 Ontológicos	100
VI.5 Epistémicos	105
VI.6 Contexto que da sentido	106
VI.7 Discriminación racial	107
Conclusión.....	110
CONCLUSIONES	112
REFERENCIAS.....	120

RESUMEN

Mediante el abordaje epistemológico y metodológico de la hermenéutica analógica, se investigó cómo se vive la interculturalidad en la Escuela Normal Regional de la Montaña y su relación con las condiciones de marginación social y riqueza cultural del contexto que le da sentido. Resalta la construcción de cuatro categorías teóricas derivadas de la “relacionalidad” como epicentro filosófico/ontológico, y la aplicación de la entrevista semiestructurada a tres estudiantes y tres docentes de diferentes identidades culturales y áreas lingüísticas. Los datos obtenidos del sentir y pensar de los actores se interpretaron mediante el análisis categorial, la lectura teórica, y el bricolaje de tipo analógico; y a la luz del cuerpo teórico/conceptual, se formularon los hallazgos y conclusiones en las que se definió una aproximación hacia un nuevo enfoque intercultural analógico para la formación docente.

INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal Regional de la Montaña (ENRM) ubicada en la ciudad de Tlapa de Comonfort del estado de Guerrero, es una institución formadora de docentes que imparte las licenciaturas de preescolar y primaria con enfoque intercultural bilingüe. Cuenta con 357 estudiantes en el ciclo escolar 2021-2022 pertenecientes a las áreas lingüísticas: Me'Phaa, Tu Un Savi, Náhuatl, Mñonday, monolingües mestizos hablantes del español y sólo siete docentes bilingües de una planta académica de 37, muy por debajo del *“promedio nacional que asciende al 51%”* (Colectivo Nacional, 2021, p. 19). Lo anterior, se deriva de que la ENRM en sus primeros 10 años de vida (1994-2004) estuvo sujeta al modelo homogéneo y estandarizado del currículo nacional, hasta que en 2004 se le designó oficialmente como una institución con enfoque intercultural bilingüe. Quien escribe esta tesis no es oriundo de la región ni del estado, ni hablante de alguna lengua originaria, soy profesor normalista egresado en 1982 con experiencias en escuelas de educación básica en los estados de Querétaro, Estado de México y Puebla, y desde 1996 laboro en la ENRM.

Los nuevos currículos (2004, 2012 y 2018) fueron orientados hacia una formación para atender a las niñas y niños indígenas de las escuelas de educación básica, a los pueblos y culturas originarias *“...quienes generalmente sufren diversos tipos de discriminación, al igual que las culturas urbanas, las rurales, las afrodescendientes.”* (Colectivo Nacional, 2021, p. 15). Es un enfoque en el que se percibe la intencionalidad de la cultura dominante (mestiza), porque aparece con un discurso institucionalizado que se mueve en los límites de la interculturalidad romantizada y angelical (Sartorello, 2016), al justificar la diversidad cultural funcional y negar los escenarios de conflictos y disputas por la hegemonía pedagógica y cultural.

Además, la interpretación y las prácticas sobre el enfoque intercultural en la escuela normal, se constriñen al uso de la lengua indígena, muestras artísticas, exposiciones de vestimenta y ritualidades de las comunidades. Esto configura una expresión de la concepción folklorizada de las relaciones culturales, dejando de lado la reflexión de las cosmovisiones como horizonte ontológico y epistémico en el currículo. En sí, es un enfoque que desarrolla las competencias lingüísticas (entronizadas por la

política educativa neoliberal) e interculturales como estrategia central de lo pedagógicamente dado.

Cuando los estudiantes exhiben sus danzas, cantos y ceremonias comunitarias, se crea un ambiente por querer mostrarse hacia el Otro desde la identidad propia; así lo enfatiza Fornet-Betancourt con “...*las llamadas culturas nacionales [...] que pretendemos precisamente presentar lo propio/nuestro como una herencia nacional...*” (2011, p. 641) quiénes junto con los docentes bilingües, hacen un esfuerzo en el escenario escolar para ser reconocidos y valorados por el Otro, principalmente por los mestizos. Así se tiene que “...*en el día de las lenguas indígenas, en el día de los pueblos originarios o la mujer indígena, los compañeros bilingües empiezan a darse a conocer para hacerse presentes: ¡Mírame, existo! ¡Aquí estoy!*” (N1012G comunicación personal, 2019). Pero lamentablemente, el Otro se dedica a observar con desdén, apatía, incomprensión y falta de aprecio hacia su cultura. Estas actitudes generan un ambiente de tensión que se transfieren a los distintos espacios de la vida escolar, provocando confrontaciones soterradas que gradualmente se visibilizan en las relaciones del aula.

El currículo oficial privilegia el discurso de tolerancia y respeto entre culturas, que no necesariamente conlleva a una aceptación, reconocimiento y aprecio de la cultura del Otro (Beuchot, 2005), ni a ningún encuentro que combata las asimetrías y promueva equidad e igualdad plena en las relaciones humanas.

Hay estudiantes que llegan de pueblos enclavados en las zonas más agrestes de la región, los unen fuertes lazos comunitarios y empatizan entre ellos para protegerse ante sus dificultades lingüísticas al querer expresarse y comprender conceptos, lecturas y nuevos significados del idioma español. Otros, presentan problemas en el dominio de su lengua originaria y apropiación de su identidad cultural, son los provenientes de cabeceras municipales con fuerte influencia mestiza. Este fenómeno cada vez se acrecienta en las nuevas generaciones como consecuencia de los procesos migratorios y la presión social del contexto que acelera la pérdida del uso de la lengua y los valores comunitarios.

Existen también, procesos de identidad cultural no contemplados en el enfoque oficial ni por las referencias etnográficas tradicionales, como es la aparición y presencia de un nuevo sujeto cultural en la Montaña: el indígena urbano (Sartorello, 2016) oriundo

de la ciudad de Tlapa y que ha estado la mayor parte de su vida ahí. Ellos aprendieron la lengua originaria de sus padres y viejos abuelos en casa y con sus amistades en el barrio de su localidad, pero insertos desde niños en ambientes en el que predomina el mestizaje y la enseñanza occidentalizada por los 15 años de escolaridad previa a su ingreso a la escuela normal. En una ciudad en el que la minoría impone su hegemonía cultural, política y lingüística, y donde hablar una lengua originaria simboliza la estigmatización, la exclusión y la violencia simbólica, cultural y estructural. Los estudiantes indígenas urbanos son los nuevos sujetos sociales que como bien dice García Canclini, se someten a esa *“hibridez cultural”* (Adèle, 2018, p. 36). A la vez, presentan severas limitaciones por no vivir, sentir y participar cotidianamente en las prácticas sociales y no perciben la complejidad de las cosmovisiones, los sistemas de cargo y tradiciones comunitarias.

El aula se convierte en un espacio de comunicación, interacción y tensiones con estudiantes de diversos grupos culturales y las nuevas identidades que se construyen derivadas de la población migrante, de los jornaleros agrícolas, los grupos excluidos y vulnerables, los tipos de familias por creencias religiosas, los de descendencia afroamericana y los nativos digitales de los pueblos originarios que configuran una diferenciación intergeneracional inocultable social y culturalmente (García Canclini en Adèle, 2018).

Los docentes mestizos imponen en el proceso formativo, la subjetividad e intencionalidad de su visión eurocéntrica: estilos de enseñanza y de aprendizaje; abordaje de saberes, conocimientos y posturas epistémicas que devienen de una concepción diferente a las cosmovisiones de los pueblos originarios. Dicha hegemonía mestiza, subyace en las relaciones intersubjetivas entre los actores de la comunidad normalista, es decir, la subordinación de los estudiantes indígenas a las posiciones pedagógicas de los docentes monolingües. Un hecho recurrente, son las cargas de trabajo para los docentes bilingües que atienden los talleres en el cierre de la jornada diaria, se percibe un ambiente de discriminación hacia ellos, más de las veces soterrada; pero también, abierta y descarnada. Los docentes bilingües absorben la carga de un discurso intercultural confuso y disperso que impone la mayoría de los docentes mestizos.

En la escuela normal son escasos los espacios de intercambio experiencial, pedagógico y de reflexión crítica de las relaciones interculturales; en consecuencia, son evidentes las limitaciones en la comprensión de las cosmovisiones, el enfoque epistémico y teórico/conceptual. Con esto, se alienta la narrativa intercultural en un relativismo extremo (Beuchot, 2005), es decir, en el que todas las visiones y prácticas son válidas porque forman parte de esta concepción “armoniosa” de la diversidad funcional y de respeto a usos y costumbres. Por lo tanto, hay una dispersión semántica en las maneras de enunciar, interpretar y comprender lo intercultural en todo el proceso formativo.

Por otro lado, se minimizan las tensiones al no reconocer las dimensiones conflictivas por la hegemonía cultural entre el estudiantado y los docentes mestizos con los bilingües. Un ejemplo de ello, son los patrones de conducta observada en relaciones de poder y trato social que los estudiantes mestizos dan a los estudiantes indígenas provenientes de las comunidades de la Alta Montaña. Señalar que los efectos de los encuentros y desencuentros por la composición pluricultural de la comunidad normalista, es mucho más compleja de lo que se ve a simple vista. Dicha resistencia para aceptar las tensiones es porque el estudio y concepción pedagógica de la interculturalidad curricular, pierde de vista la exclusión de las mayorías indígenas en las relaciones económicas, políticas, sociales, epistémicas y culturales en la región de la Montaña y en el contexto más cercano de la escuela normal: la ciudad de Tlapa.

De igual manera, se pretende dar cuenta cómo el sentido contextual complejiza el escenario pluricultural al dejar en la indefensión al sector mayoritario y más vulnerable de la población. Prueba de ello, son los hechos manifiestos de discriminación racial contra identidades culturales originarias y prácticas sociales de sus pueblos. Un racismo que lastima la dignidad, pero que lamentablemente también se prolonga al interior de las propias culturas originarias: *“Porque debo decirte que no solo la lengua Occidental discrimina, sino también hay una discriminación entre las propias lenguas de la región”* (N1003S comunicación personal, 2019). La discriminación racial se percibe en oficinas públicas, en áreas de atención y servicios, hospitales, iglesias, mercados, bancos y centros de enseñanza. En este contexto, la escuela normal es reflejo de estas conductas sociales y aún no se ve cómo enfrentarlas desde los procesos curriculares y formativos.

Los jóvenes egresados de la escuela normal obtienen bajos resultados en la evaluación y requerimientos para el ingreso a la docencia, al igual, hay opiniones adversas de los maestros en servicio que dan cuenta del desempeño de los estudiantes normalistas en las escuelas de prácticas. Las razones que sobresalen: la falta de un verdadero currículo y enfoque epistémico intercultural pertinente y autónomo que responda a las exigencias pedagógicas situadas; no existe coordinación y sinergia entre los distintos actores educativos, sociales y culturales que intervienen en los procesos formativos; percepción de una parálisis en los ánimos de los diferentes actores escolares que no alcanzan a dimensionar la necesidad de una reorientación del enfoque intercultural, y la necesidad de un profundo cambio en las prácticas docentes al interior de la escuela normal.

Dado lo anterior, el enfoque intercultural atraviesa por una crisis de diversas dimensiones: en un relativismo extremo que abre diversas concepciones epistémicas, teóricas/conceptuales aceptadas todas por igual; en la visión folklorizada e indigenizada de tradiciones y experiencias comunitarias en escenarios escolares; en cursos curriculares que docentes y estudiantes asumen a pie juntillas, y no consideran las condiciones culturales que gravitan en torno a la escuela. Estos y otros acontecimientos no favorecen un horizonte intercultural de intercambio epistémico y diálogo intersubjetivo de saberes para la formación de los futuros docentes.

Al definir la problemática, se justifica porque hay una mayor claridad en la necesidad de abordar de otra manera el significado pedagógico y social de la interculturalidad; una mejor pertinencia del enfoque en la formación docente y una reconstrucción epistémica y contextual de su praxis para saber interpretar y comprender los escenarios deseables y posibles; de igual manera, se alienta el respeto a la diferencia e identidad del Otro, la convivencia y la relación de alteridad, así como, el reconocimiento de tensiones por la hegemonía cultural. Al reconstruir nuestro referente conceptual y contextual de lo intercultural, se tiene la oportunidad de que los procesos de formación docente en la escuela, estén orientados para cumplir los propósitos y fines de la educación de las niñas y niños indígenas de la región.

Lo contrario, sería persistir en relaciones interculturales que seguirán sosteniéndose bajo la inercia de la simulación; continuar un discurso romantizado y

tradicional del enfoque intercultural del programa oficial que promueve una realidad virtual del deber ser; seguir con posturas acríticas que no permiten el análisis holístico de la problemática intercultural en la escuela normal y la relación con el contexto que le da sentido; prolongar el deterioro de las relaciones humanas, sociales y culturales de los distintos actores de la comunidad normalista; se abren nuevas brechas derivadas de la complejidad en la formación intercultural, y se pierde la oportunidad de tomar una iniciativa que ponga un alto a la confusión y relativismo conceptual y de praxis que se percibe actualmente en la institución. Es decir, si no se atiende, se cancela la posibilidad de que la ENRM reoriente la formación de sus futuros docentes para dar mayor sentido a la misión educativa que tiene.

De lo anterior, se plantea como *pregunta de investigación*: **¿Cómo se vive la interculturalidad en la Escuela Normal Regional de la Montaña y su relación con el contexto que le da sentido?**; esta interrogante, deriva a manera de *objetivo general*: **comprender los procesos interculturales desde la perspectiva hermenéutica analógica en la escuela normal y su relación con el contexto, a través de los sentires y pensares de estudiantes y docentes.**

Para dar respuesta a la interrogante, arriba expuesta, se traza un recorrido que transita por *tres objetivos particulares*: **1.- Analizar los aportes teóricos/conceptuales de la interculturalidad y la hermenéutica analógica; 2.- Recuperar los sentires y pensares de estudiantes y docentes sobre la interculturalidad y su relación contextual; y, 3.- Definir aproximaciones de un nuevo enfoque intercultural para la formación inicial de docentes.**

Esta investigación da cuenta de las adversas condiciones materiales, económicas y sociales que prevalecen en la región de la Montaña y la ciudad de Tlapa. Se expone la riqueza cultural ancestral y espiritual de los pueblos originarios, ritualidades y mitos que se inscriben en lo que López Austin y Johanna Broda (2001) designan como el “núcleo duro” de cosmovisiones con fuerte vigencia mesoamericana. Se registra la historicidad de la escuela normal, datos oficiales y reflexiones político sociales que le dieron origen; así como, las transiciones administrativas, curriculares y políticas internas entre autoridades, docentes y estudiantes.

Hay una posición teórico/conceptual por el carácter polisémico de la interculturalidad. Se formulan cuatro categorías de análisis desde la “relacionalidad” como la categoría filosófica/ontológica que deviene de las cosmovisiones indígenas, a la vez, se registran tendencias teóricas y de praxis social en resistencia que, de manera alterna y/o complementaria se plantean de forma especular a la interculturalidad. Se argumenta con amplia precisión, que la hermenéutica analógica y su dialéctica propia es el soporte y anclaje filosófico, teórico y metodológico que transversaliza la investigación. De igual manera, se documenta la transición de la interculturalidad hacia el campo de la educación, las reformas constitucionales y en el enfoque formativo de docentes bilingües en las escuelas normales interculturales.

Con respecto a la metodología se abordaron: las formulaciones y reflexiones hasta llegar al problema de investigación, pregunta y objetivos; los procesos de construcción de las categorías teóricas/conceptuales a partir de la matriz cultural; los caminos filosóficos y epistémicos para arribar a la hermenéutica analógica en el sentido de su dualidad como ejercicio teórico y práctico, “*docens y utens*” (Beuchot, 1997, p. 14); el procedimiento de transición de la interculturalidad al campo de las políticas educativas; los procesos detallados sobre la aplicación de la entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes, transcripción, tratamiento e interpretación de los datos mediante el análisis categorial, el análisis como lectura teórica, y el bricolaje analógico; la construcción de hallazgos, mediante la relación de lo encontrado en las entrevistas con los análisis e interpretaciones realizadas a la luz de los aportes teóricos/conceptuales, y las conclusiones, resultado de los procesos arriba mencionados para dar respuesta a la pregunta, al objetivo general y los objetivos particulares de la investigación.

CAPÍTULO I CONTEXTUALIDAD QUE DA SENTIDO

Introducción

Descripción general con datos relevantes y representativos de las complejas y agudas condiciones económicas, sociales, educativas y culturales por las que atraviesa la región de la Montaña y la ciudad de Tlapa. Ambas configuran el contexto que le da sentido a los procesos interculturales de la escuela normal. Se hace referencia a estadísticas sobre servicios básicos y situación de pobreza del estado de Guerrero para inferir la dimensión de los niveles de marginación contextual. La Montaña comprende a municipios de menor índice de desarrollo humano del estado y del país conforme a los resultados del Informe anual del Centro de Derechos Humanos “Tlachinollan” y las cifras porcentuales del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) sobre situación de pobreza y pobreza extrema. Se destacan aspectos significativos y testimonios de estudios regionales sobre los movimientos migratorios de lo jornaleros agrícolas, feminicidios, venta de niñas y violación a los derechos humanos; así como, las principales variables que sostienen la economía: remesas; ingresos de la burocracia, transferencias directas de políticas públicas asistencialistas, precariedad mercantil y siembra de estupefacientes.

Se presenta una explicación sustentada con indicadores sobre porcentajes de déficit en servicios básicos, analfabetismo, nutrición, escolaridad y conectividad del municipio de Tlapa. Se caracterizan sus niveles de hacinamiento exponencial, nuevas identidades culturales, conflictos por la hegemonía política y social, desigualdades y discriminación racial. A la vez, se muestran generalidades del potencial histórico identitario, su riqueza cultural y la pervivencia de las costumbres y cosmovisiones ancestrales. Y se finaliza, con una serie de testimonios de la historicidad, datos estadísticos y procesos relevantes de lo que hoy constituye la Escuela Normal Regional de la Montaña.

I.1 Marginación y rezago: Guerrero y la Montaña

De acuerdo a las estadísticas de CONEVAL “...*Carencia por acceso a los servicios de salud 33.5% [...] Rezago educativo 26.6% [...] Carencia por acceso a la alimentación nutritiva y de calidad 36.1% [...] Población en situación de pobreza extrema 25.5% [...]*”

Población en situación de pobreza 66.4%". (<https://www.coneval>, 2020), el estado de Guerrero presenta condiciones que lo hace ser uno de los más desiguales y marginados de México. La Montaña tiene tres áreas geográficas culturalmente diferenciadas: los Me' Phaa y Na Savi en la Alta Montaña; los Náhuatl en el Centro y Baja Montaña, y las poblaciones predominantemente mestizas en el territorio denominado la Cañada y en algunas cabeceras municipales como Olinalá y Tlaxiataquilla. Cabe señalar las históricas vinculaciones sociales y culturales con la Costa Chica, de tal manera que hay una territorialidad denominada Costa-Montaña. En ésta región limítrofe se encuentra la población afroméxicana que mantiene y sostiene una caracterización identitaria de fuerte raigambre cultural; actualmente a nivel nacional, Guerrero encabeza la población reconocida con 303, 923 habitantes (INEGI, 2020). Sin embargo, a pesar de las características de riqueza natural de la Costa-Montaña, los niveles de pobreza, exclusión y rezago, no distan mucho de los porcentajes de marginación que hay en la Alta y Baja Montaña.

Con mayoría de población indígena está considerada la zona geográfica de menor índice de desarrollo humano en el estado y el país, con *"rangos de vulnerabilidad que van desde el 65% y hasta el 80% de la población total"* (XXII informe Tlachinollan, 2017, p. 210). Municipios emblemáticos por sus porcentajes de población en situación de pobreza: *"Cochoapa el Grande 99.3%, Metlatonoc 98.4%, Acatepec 97.6% y Atlixnac 96.5%"* (<https://coneval>, 2015) dan cuenta de las difíciles y complejas condiciones de vida de la región donde provienen los estudiantes de la escuela normal. Los índices de cobertura educativa, eficiencia terminal y niveles de aprovechamiento escolar se mantienen en los últimos lugares y los primeros en reprobación y deserción escolar en el estado; es decir, la Montaña guerrerense tiene uno de los mayores rezagos educativos de todo el país.

Hay un desplazamiento migratorio de miles de jornaleros agrícolas capturados bajo un sistema de enganchamiento en condiciones de semiesclavitud laboral y traslado inhumano, y no hay certeza estadística confiable debido a la infinidad de movimientos que no se reportan. La Asociación de Jornaleros Agrícolas sólo alcanza a documentar una parte de la expulsión de indígenas hacia entidades del Norte y Noroeste del país, quienes por temporadas al año y junto con su familia, abandonan sus comunidades para

someterse a la sobreexplotación de su fuerza de trabajo y a precarias condiciones materiales de existencia, con la única salida de poder sobrevivir al regresar a la cotidianidad en la región. (Tlachinollan, XXIII informe 2017).

El mismo Centro de Derechos Humanos de la Montaña “Tlachinollan”, ha documentado aberrantes e indignantes testimonios de violencias hacia la mujer indígena:

Rosa vivió cinco años con su concubino, se separaron ocho meses antes de su feminicidio el cual fue perpetrado el 24 de agosto de 2014 [...] durante la noche cuatro sujetos -entre ellos su concubino- se introdujeron al interior de su domicilio, la agredieron sexualmente, con navaja le cortaron varias partes de su cuerpo y orejas, realizando siete lesiones. La herida mortal que produjo su muerte fue un golpe con un martillo que le ocasionó traumatismo craneal. A su pequeña hija la aventaron contra la pared de adobe, provocándole una fractura de parental derecho [...] Encontraron el cuerpo de la joven sin vida. Tenía amontonada la ropa encima de la cama, solo se asomaban sus pies. Su pequeña hija abrazaba a su madre mientras sangraba de la nariz, boca y orejas. (XXIV Informe Tlachinollan, 2018, p. 403)

Este hecho documentado, da cuenta de la dimensión humana y social que crea subjetividades de miedo, vulnerabilidad y fragilidad en las condiciones de existencia de la mujer indígena. Si tomamos en cuenta que el 70 % de estudiantes en la escuela normal son mujeres, junto al maltrato físico y psicológico, explotación laboral, prostitución, y testimonios como “...*fijese maestro que tan solo aquí en este pequeño pueblo de Zilacayotitlán, se suicidaron varias muchachitas en un par de años, consumieron Gramoxone un herbicida para las siembras.*” (N1015L/ Comunicación personal, 2019), configuran un escenario de gran preocupación; pero también, la necesaria atención curricular de estudios de género y empoderamiento pedagógico, social y político de las futuras maestras de la región.

Los feminicidios y el sistema patriarcal desgarran la corporeidad (Sánchez, 2021), dramáticamente van al alza sin que se avizore la intervención del Estado mexicano para frenar la flagrante crisis humanitaria que viven las mujeres indígenas de la región. En su condición de género, es vulnerada desde la propia comunidad ante un sistema que se encubre en la falsa narrativa de los “usos y costumbres”, a la vez, la venta de niñas y mujeres jóvenes para imponer matrimonios a cambio de dinero sin el consentimiento de ellas y en violación al más elemental derecho a la vida. Aunado a lo anterior, los datos de Coneval y Tlachinollan (2015, 2017 y 2019) arrojan los más altos niveles de

desempleo, desnutrición y mortalidad materna e infantil, abandono familiar, alcoholismo y analfabetismo.

Los habitantes de la Montaña se sostienen principalmente por las remesas de los indocumentados que trabajan en Estados Unidos; de la precaria actividad comercial informal que compite con los acaparadores tradicionales y las cadenas de autoservicio nacional; de los ingresos de la burocracia principalmente maestros y trabajadores de salud; de las políticas asistencialistas del gobierno; de la economía proveniente de las familias que se van como jornaleros, y de los recursos obtenidos por sembradíos de amapola y mariguana.

En otro orden, *“La Región de la Montaña [...] es también el escenario de significativas prácticas rituales que revelan la herencia ancestral [...]. Culturas [...] resultantes de complejos procesos históricos que [...] son variaciones que parten del ‘núcleo duro’ de la tradición cultural mesoamericana”* (Broda, 2001, p. 16). Hay actos rituales que de forma muy similar comparten los grupos originarios: la subida a montes, cerros y elevaciones en la noche del último día del año para sentir la espiritualidad de la vida y saber *“como pintará el año nuevo”* (Martínez, 2021, p.108). Su ritualidad mítica como la petición de lluvias que expresa la alegría del ciclo agrícola, su fiesta y las semillas bendecidas en ceremonias mantienen eso que López Austin y Johanna Broda (2001) denominan actos culturales del “núcleo duro”, al igual, que en la ritualidad de sucesión de autoridades comunitarias constituyen ese ethos que configura su estilo moral, estético y la actitud ante la vida. Para su reflexión nos quedamos con una potente interrogante que escribe Mario O. Martínez: *“¿Es posible transitar de una Montaña multicultural a una Montaña intercultural?”* (2021, p. 267).

I.2 Tlapa: singularidad del territorio

El “Corazón de la Montaña” -como es conocida la ciudad de Tlapa- es la localidad de mayor concentración demográfica, tiene una población municipal de 96,125 habitantes (<https://datamexico.org>, 2020). En un área geográfica muy restringida por el relieve confluyen la población mestiza, la de pueblos originarios y las nuevas identidades imbricadas por la “hibridez cultural” (García Canclini en Adèle, 2018), *“...a partir de los años setenta del siglo XX la migración hacia Tlapa, de todos los municipios de la región, se ha intensificado”* (Martínez, 2021, p. 270). Es el contexto inmediato de la escuela

normal, es un hacinamiento de inmigrantes de la Alta y Baja Montaña que en los últimos 30 años tuvo un crecimiento exponencial y generó la creación indiscriminada de barrios y colonias sin planeación urbana, convirtiéndola en la ciudad guerrerense con mayor demanda de servicios básicos:

...el 11.6% no tiene acceso a alcantarillado [...] 9.3% no cuenta con red de suministro de agua [...] la tasa de analfabetismo promedio es del 16.4% [...] el nivel de escolaridad de la población de 15 años y más es de 25.9% de primaria y 28.8% de secundaria [...] servicio de conectividad en vivienda es del 23.6% y el 21.9% disponen de computadora. (<https://datamexico.org>, 2020).

Los datos estadísticos muestran, que el continuo crecimiento migratorio interno y la creación de colonias periféricas, impiden cubrir totalmente servicios esenciales como agua potable y alcantarillado en la ciudad y municipio que es el epicentro social y cultural de toda la Montaña. Los niveles de escolaridad y el porcentaje de conectividad dan cuenta de una sociedad con amplios rezagos, condiciones de marginación y pobreza, que no se verán resueltos en un futuro cercano.

Es importante recordar que *“Tlapa ha sido desde tiempos remotos el centro de la Mixteca-Nahua-Tlapaneca. La compleja topografía de la región y la ubicación de algún modo privilegiada de Tlapa, la hicieron concentrar el liderazgo político, económico, administrativo y religioso.”* (Martínez, 2021, p. 267) Tlapa es un territorio de conflictos sociales, económicos y políticos de gran envergadura, ahí se manifiesta la complejidad y el enfrentamiento entre culturales. Sus disputas por la hegemonía crean un escenario en el que se vive y se sienten las actitudes de discriminación racial contra los sectores indígenas más pobres. *“... aquí se condensan y sintetizan todos los cambios ocurridos en los últimos años, ciudad anárquica que refleja el conjunto de situaciones que le dan vitalidad a la región”* (Martínez, 2021, p. 267). Paulatinamente, la ciudad de Tlapa se convirtió en el territorio de concentración de miles de jóvenes provenientes de la Alta y Baja Montaña, sin posibilidades de trabajo en sus comunidades, no dejan de trasladarse a la ciudad en búsqueda de opciones de estudio y de empleo (Martínez, 2021).

Sin embargo, la coexistencia de los grupos originarios y las nuevas identidades en un mismo espacio geográfico, también generan áreas de oportunidad en el que confluyen la riqueza cultural, el intercambio de saberes ancestrales, el diálogo comunitario, formas independientes de resistencia y organización social y los encuentros

interculturales. En los barrios y colonias se percibe el intercambio de cosmovisiones y múltiples formas de recrear la vida familiar y social; los sonidos y el color festivo están impregnado por las ritualidades, mitos y maneras de organizar socialmente a la nueva comunidad urbana que los habita. Existen corredores ceremoniales, pirámides y vestigios prehispánicos aún sin ser visibilizados por falta de inversión. Hace cuatro décadas fue descubierta Teopantecuanitlán, la zona arqueológica de la cultura Olmeca encontrada en los límites geográficos de la Montaña Baja con la región Norte.

I.3 La Escuela Normal Regional de la Montaña

El 28 de octubre de 1994, en precarias y provisionales instalaciones de la ciudad de Tlapa, se realizó el acto inaugural del “Modulo-Tlapa” de la Escuela Normal Urbana Federal “Rafael Ramírez (ENUF)” ubicada en la ciudad de Chilpancingo, Gro. Antecede todo un proceso de ardua gestión del director fundador Lucas Mosso Vásquez. También, se tienen testimonios que desde finales de la década de los ochentas, el *“Movimiento Magisterial Democrático de la Montaña exigió en su pliego de peticiones la fundación de una escuela formadora de docentes”* (N1006J/ Comunicación personal, 2019). De igual modo, se cruzan distintas voces que coinciden que la fundación del Módulo-Tlapa, al igual que el Instituto Tecnológico Superior de la Montaña y el Consejo Regional de la Montaña creados por los mismos tiempos, *“fueron estrategias de seguridad nacional para amortiguar un posible alzamiento, derivado de lo ocurrido el primero de enero de ese año en Chiapas, cuando apareció el levantamiento militar del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)”* (N1011G/ Comunicación personal, 2019).

El 28 de mayo de 1998 se separa de la ENUF y adquiere el estatus de Escuela Normal Regional de la Montaña. En ese entonces, ciclo escolar 1997-1998 la Licenciatura en Educación Primaria tuvo una matrícula de 292 estudiantes (Archivos de control escolar, 2021). Provenían de Tlapa, de algunos municipios de la Cañada y de la Alta Montaña y una fuerte presencia de estudiantes de otras regiones del estado. La planta docente era mestiza, no había formación de docentes bilingües aunque se sabía que algunos estudiantes y un par de docentes dominaban una lengua originaria.

En agosto de 2004, a la escuela normal se le asigna un nuevo programa de estudios con enfoque intercultural bilingüe y se abre una etapa en el que los estudiantes de nuevo ingreso se distribuyen proporcionalmente en Náhuatl, Me´Phaa, Na Savi, y

mestizos. En el ciclo escolar 2006-2007 se dio inicio a la licenciatura en educación preescolar con enfoque intercultural bilingüe, en el año de 2005, bajo un acuerdo con las nuevas autoridades educativas de la Secretaría de Educación, se abre un proceso de participación democrática de estudiantes y docentes en la elección interna del director y demás autoridades escolares, proceso que se realiza cada tres años y se mantiene hasta hoy.

En este ciclo escolar 2021-2022 se aplica el programa de estudios 2018, cuenta con una *“matrícula de 357 estudiantes donde el 70 % son mujeres”* (Archivos de control escolar, 2021). En su gran mayoría los estudiantes provienen de familias de escasos recursos, y son originarios de comunidades enclavadas en la Alta y Baja Montaña y de colonias populares de Tlapa. Es un estudiantado muy activo en las reivindicaciones propias de la lucha estudiantil y social en la región, y de fuerte presencia y vinculación con los estudiantes normalistas de Ayotzinapa.

Conclusión

La región de la Montaña y la ciudad de Tlapa, tienen los más bajos índices de desarrollo humano del estado. Las estadísticas de CONEVAL y los informes del Centro de Derechos Humanos “Tlachinollan”, dan cuenta de los porcentajes de la población en situación de pobreza extrema, déficit nutricional, precariedad económica, rezago social y educativo y deterioro creciente de la calidad de vida. A la vez, se configura una crisis humanitaria y de violación constante a los derechos humanos de la mujer indígena: violencias físicas y psicológicas, explotación laboral, desempleo, mortalidad materno/infantil, abandono familiar, venta de niñas y adolescentes y atrocidades al derecho a la vida por feminicidios y suicidios.

El municipio de Tlapa se acerca a los cien mil habitantes, es un hacinamiento descomunal derivado de una explosión demográfica, inmigración estacionada y traslado continuo de jóvenes en la búsqueda de oportunidades de empleo y estudio. Tlapa es la ciudad de mayor demanda de servicios en el estado, con profundo rezago social, baja escolaridad, magros porcentajes de conectividad digital y de computadoras por hogar. Es un territorio en permanente tensión y conflictos políticos, electorales, sociales, disputas por tierras y violencias estructurales. Con una hegemonía lingüística y cultural del mestizaje y escenarios complejos por la confluencia de nuevas identidades derivadas

de los oleajes migratorios, indígenas urbanos, nativos digitales, afroamericanos y grupos de mayor vulnerabilidad social.

A la vez, la Región y Tlapa, contienen una extraordinaria riqueza cultural, que pervive como “núcleo duro” de costumbres ancestrales heredadas del esplendor mesoamericano: mitos, ritualidades, saberes, centros ceremoniales, vestigios prehispánicos y cosmovisiones que se recrean en la música, danza, festividades y convivencias familiares, en barrios y en colonias donde cohabitan todos los grupos originarios, mestizos y nuevas identidades culturales.

Este es el contexto que crea subjetividades y le da sentido a una escuela normal formadora de docentes bilingües, institución que acoge a jóvenes de todas las áreas lingüísticas, con una planta docente mayoritariamente mestiza y amplio porcentaje de mujeres en su población estudiantil.

CAPÍTULO II POR LA METÁFORA DEL VIAJERO...NO LA DEL MINERO

Introducción

En la perspectiva teórica, la cultura es la matriz genealógica del objeto de estudio. En el estado del conocimiento la polisemia de la interculturalidad deviene de distintas posturas filosóficas, epistemológicas, éticas y pedagógicas, así como, de campos del saber y origen disciplinar de sus autores y escuelas de pensamiento. Lo intercultural como cosmovisión ontológica y epistémica; la interculturalidad en el sentido teórico y metodológico, y el interculturalismo como política pública (Gutiérrez, 2016a) son significaciones que aparecen en la prolífica textualidad. Las raíces conceptuales de la interculturalidad provienen de las migraciones, desplazamientos forzados, de la globalización económica, social y digital, de las luchas y resistencias de los pueblos originarios del Sur continental, así como, en la construcción de nuevas identidades generadas por las imbricaciones culturales contemporáneas. “Relacionalidad” es el epicentro categorial de la interculturalidad, de ella, se derivan las nuevas categorías y dimensiones: “Diálogo analógico (relacionalidad intersubjetiva)”; “Tensional reflexiva (relacionalidad dialéctica)”; “Diferencia-identidad (relacionalidad ontológica)”, y “Contextualidad-universalidad (relacionalidad epistémica)”.

Al final del presente capítulo, se establece desde una posición crítica la complementariedad de las “alternativas otras” con los procesos interculturales, mismas que están ancladas: en la apuesta filosófica y emancipatoria del giro decolonial que emana del pensamiento latinoamericano; de la comunalidad como construcción sociocultural que tiene sus orígenes en la ancestralidad de los pueblos indígenas de Oaxaca, y el Buen vivir, como formulación filosófica, teórica y normativa del despliegue experiencial de las luchas y resistencias principalmente de los pueblos de Bolivia y Ecuador.

II.1 La cultura

Son múltiples significados dependiendo de la tradición histórica y de las humanidades en la que destaca la antropología, su relativización se ha conducido al extremo que, ahora en el lenguaje coloquial se habla de una cultura cotidiana, escolar, deportiva, de la legalidad, de valores, de paz, entre muchas otras. Lo contrario, es su semántica que

tradicionalmente seguimos heredando de la visión eurocéntrica derivada de la historia de la Grecia antigua y Occidente europeo (Beuchot, 2005).

El concepto de cultura se asocia a diversas expresiones artísticas: pintura, escultura, literatura, danza, música y arte en lo general. También hay una aceptación al señalar costumbres, tradiciones, ritos, objetos, vestimentas, gastronomías y lenguas de los pueblos originarios. Al arribar y penetrar en su conceptualización, se coincide con Bolívar Echeverría al significar a la cultura como “...*el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad.*” (2001, p. 187). Bolívar Echeverría da cuenta, que la razón inherente a la cultura es su carácter social e histórico, de esa transición de la animalidad para acceder a la humanidad (Beuchot, 2005).

La cultura pone al hombre de cara y de frente a la naturaleza, es el ser social que la transforma y la hace para sí. El sujeto en el centro de la sociedad porque es a través de ella como la cultura se generaliza a todos los ámbitos de la relación y la comunicación humana. Lo interesante de la idea de Bolívar Echeverría, es la creación que hace el hombre a partir de lo natural, sintetiza la cultura como: “*trasnaturalización*” (2001, p.145), porque recrea y transforma en su praxis la capacidad creadora del ser. La cultura es producida por la humanidad a través de su evolución en el desarrollo mismo de la civilización.

A mediados del siglo pasado, Kroeber y Kluckon formularon que “...*la cultura consiste en formas de comportamiento explícitas e implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituyen el patrimonio singularizador de los grupos humanos incluida su plasmación en objetos [...] los valores vinculados a ellas...*” (Rojas, 2000, p. 62). Al señalar que la cultura se manifiesta como conducta social que se adquiere y se transmite por medio de significados y representaciones del grupo cultural (ideas, productos y valores históricamente determinados), ambos autores mantienen un sentido más cercano a definiciones contemporáneas y a la vez, alejada de las concepciones reduccionistas propias de su época.

La cultura es relación material y espiritual, natural y social de la humanidad en sus procesos concretos mediados por los momentos históricos. Es ese ir y venir de tensiones

que construyen su identidad propia y que la acerca como cosmovisión en el proceso civilizatorio (Beuchot, 2005). Se concibe la cultura como una producción histórico social que transforma al ser y su entorno. *“La producción significativa y el consumo del producto lingüístico son lo más cultural; la palabra es por esencia comunicación, y a través de ella se realiza de manera más propia la vida cultural”* (Beuchot, 2005, p.11). Son los significados producidos en sociedad lo que caracteriza con mayor fuerza los horizontes de la cultura; con esta idea, se prioriza la subjetividad del ser social, del grupo humano que le da sentido a su entorno natural y social. La cultura como complejidad social y expresión de significados (Salas, 2006), valores, normas, representaciones simbólicas que los individuos tienen del mundo y de sí mismos para transformar el contexto natural y social. En el mismo sentido, Devereux inscribe a la cultura como un proceso intersubjetivo de hombres en relación con otros en sociedad (Rojas, 2000), es la cultura objetivada la que mantiene una fuerte influencia en la personalidad del individuo social. Desde la filosofía de la praxis la cultura humaniza la naturaleza y naturaliza al hombre (Beuchot, 2005), esta posición dialéctica mantiene en constante desarrollo la relación del sujeto social con la realidad natural del medio que habita.

En otra mirada con perspectiva crítica de la relación marxismo y cultura, William Roseberry sostiene que:

...se trata de un materialismo que parte no de la naturaleza o de una estructura económica postulada, sino de la población humana. No empieza por la materia, sino por lo social, concebido como material [...] Aquí, la propia cultura adquiere un sentido material. El tipo de materialismo propuesto, entonces, no es aquel que se apropia de la cultura y la conciencia, y las subsume [...] sino aquel que empieza con determinada población y determinadas circunstancias materiales que la confrontan, e incluye a la cultura y la conciencia entre las circunstancias materiales por analizar (2014, p. 42-43).

Es un análisis teórico, de reflexión en la praxis que rompe la linealidad de la ortodoxia y el dogma marxista, en el que la cultura deja de ser determinada por la relación estructura/superestructura y se abre a la criticidad de la producción de significados, subjetividades e interpretaciones culturales y su relación dialéctica con la actividad material humana.

II.2 Polisemia intercultural

En las ciencias sociales y humanas, el uso del lenguaje y la especificidad de la terminología dan pie a significados y nociones que orientan la reflexión hacia una estructura de pensamiento. La concepción de lo intercultural se puede acercar o distanciar de otras interpretaciones dependiendo de la postura filosófica y epistemológica que se asuma. La primera afrenta intelectual es penetrar en las “aguas profundas” de su diferenciación semántica. Una propuesta conceptualmente interesante es la que hace Daniel Gutiérrez: *“intercultural (enfoque), interculturalidad (teórico-metodológico), interculturalismo (políticas)”* (2016a, P. 19).

Lo intercultural es posicionarse desde la dimensión filosófica y epistémica, nos *“remite a la cosmo-visión (visión del orden: cosmos) con la que se percibe y concibe en un lugar y momento dado la naturaleza humana y su entorno...”* (Gutiérrez, 2016a, p. 21), lo intercultural orienta el pensamiento del encuentro, del intercambio y relación entre culturas desde sus propias maneras de ver la vida y el mundo. A diferencia, la interculturalidad define las visiones del campo teórico y metodológico, es *“...esa mirada y visión a través de los cuales se busca indagar y reflexionar sobre las formulaciones hipotéticas de esa cosmovisión...”* (Gutiérrez, 2016a, p. 21), la interculturalidad contempla diversas construcciones de pensamiento e ideas articuladas en la teoría que le da contenido y significado conceptual, y a la vez, plantea desde que “lente” se mira la construcción teórica, es decir, con qué metodología se abordan las relaciones de las identidades culturales. Es por ello que en el estado del conocimiento, se encuentran distintos conceptos y significados determinados por la visión teórica y metodológica de las relaciones entre los grupos culturales.

El interculturalismo define *“...la dimensión ideológica, política, militante y/o aplicable de ideas y visiones del mundo...”* (Gutiérrez, 2016a, p. 22), es mediante el interculturalismo como se diseña el ejercicio práctico de la concepción intercultural desde el Estado, gobierno y políticas educativas. Se promueven currículos y programas de estudio que en última instancia auspician la tolerancia, respeto y diálogo entre culturas, pero en escenarios de inequidad, desigualdad y asimetrías. En su sentido estricto y *“En otras palabras, salvo ocasionalmente, se puede aseverar que no ha habido, ni hay*

políticas públicas estatales interculturales en el país, y ello incluye todas las intenciones políticas de aplicarlo al ámbito de las prácticas educativas...” (Gutiérrez, 2016a, p. 24).

En la narrativa expuesta, se construyen y recrean distintas miradas de acuerdo a las posturas filosóficas, epistemológicas, éticas y pedagógicas; así como, a los campos del conocimiento y origen disciplinar de sus autores y escuelas de pensamiento. Así tenemos a la interculturalidad: que enaltece y promueve las relaciones de justicia y armonía como derecho y respeto a la diversidad cultural (Jiménez, 2009); como campo problemático (Santos, 2016); como intersubjetividad (Ricoeur, 2005); como diálogo (Salas, 2006); como proyecto social (CGEBI-SEP, 2006); como encuentro de culturas (González, 2017); como espacio estratégico para promover el respeto a la diversidad cultural (de la cruz, 2016); como hibridez cultural y proceso comunicacional (García Canclini en Adèle, 2018); como ejercicio práctico y teórico de vida y de interpretación de la propia cultura (Fornet-Betancourt, 2011); como concepto descriptivo que define políticas de asistencia social propias del multiculturalismo neoliberal (Zemelman, 2007); como proyecto crítico: político, social, ético y epistémico que se construye desde la gente (Walsh, 2012), y como modelo que domestica la diferencia y es pieza ideológica del capital (Zizek, 2008a), entre otros.

La multiplicidad de significados instala una polisemia que complejiza la idea de pretender conciliar una concepción única, absoluta y aceptable, es decir, caer en la tentación de la univocidad como tampoco aceptar la dispersión conceptual que arroja a un relativismo extremo sin sentido, es decir, al de la equivocidad (Beuchot, 2017). Pero dicha diferenciación, permite establecer una interesante y desafiante relación interpretativa y de comprensión entre la interculturalidad y la perspectiva hermenéutica analógica.

II.3 Globalización y migración, tendencias del origen conceptual

En García Canclini, encontramos lo intercultural en un horizonte conceptual que tiene como soporte la interdependencia cultural de la globalización social y económica de las naciones y pueblos, en los procesos migratorios, en el encuentro interdisciplinario del campo de la epistemología y en las edades de vida generacional (Adèle, 2018). Los propios referentes en Europa ante el desplazamiento masivo de migraciones forzadas de africanos y más reciente de las zonas de guerra en Siria y Oriente Medio, dan cuenta

de los orígenes y acuñamiento del concepto de interculturalidad y las políticas públicas y educativas de atención implementadas por algunos gobiernos europeos.

O los acontecimientos cercanos en la frontera Norte de México a la llegada de miles de centroamericanos, ahitianos, africanos y nacionales. En ese sentido, se plantea que lo intercultural debe hacernos repensar la teoría social y las relaciones humanas en la actualidad. García Canclini observó en la frontera, la marcada pluralidad cultural en las ciudades urbanas y su cruzamiento en la sobrevivencia cotidiana como cultura popular. Creó la categoría de “*hibridación*” (Adèle, 2018, p. 34) como ese proceso intercultural derivado de la globalización y como respuesta contemporánea a la modernidad.

La hibridación cultural en los territorios específicos de encuentro y vida cotidiana de los grupos culturales, no significa una nueva identidad fusionada como síntesis superadora que concilia e incorpora las propiedades inmanentistas de cada cultura (Beuchot, 2019). No es así, en el proceso se genera todo un campo problemático de contradicciones y conflictos, esto último es lo que permitió a García Canclini esta transición de la hibridez cultural a lo intercultural en su peculiaridad conceptual. Deviene de un conjunto de tensiones vividas en el territorio de encuentros, resistencias, discriminaciones, tolerancias y aceptaciones de culturas (Adèle, 2018). Un proceso complejo y dramático de las relaciones nacionales y transnacionales que hacen que la hibridación, evite la segregación multicultural y se convierta en el mejor de los casos en interculturalidad.

En la experiencia fronteriza, García Canclini estableció desde los años 90 su propio laboratorio antropológico y social en Tijuana, Baja California (Adèle, 2018), y a pesar de una mirada cargada aún de esa posmodernidad eurocéntrica que invadió a la intelectualidad latinoamericana en el siglo pasado, dio avances teóricos relevantes que le permitió el salto de la hibridación cultural hacia el concepto intercultural (que entre otros, incorporó las tensiones y contradicciones con los procesos de comunicación social).

De forma especular, el contexto más cercano de nuestro objeto de estudio es la ciudad de Tlapa, Guerrero, con jóvenes migrantes que constituyen sujetos históricos frágiles y vulnerables (Adèle, 2018), y como gravitación sociopolítica que determina

nuevas formas de identidades culturales. En una ciudad con precariedades múltiples, ellos son quienes soportan las tensiones en el encuentro cultural, pero a la vez, proyectan resistencias y orientan lo intercultural en el contexto inmediato. Este ejemplo vivo puede ser ese otro laboratorio para construir una nueva postura: procesos interculturales analógicos que desde el diálogo de saberes, intersubjetivos y de ruptura epistémica se orienten hacia la descolonización del conocimiento y pensamiento. Es decir, con los pueblos originarios, la migración interna, la interdependencia transnacional con los grupos migrantes en Estados Unidos y las identidades culturales urbanizadas en su hibridez-mestizaje, se pueden crear las bases epistémicas y sociopedagógicas hacia un nuevo enfoque intercultural que afirme una visión holística crítica y transformadora.

II.4 Relacionalidad: epicentro categorial de los procesos interculturales

Para asumir una interculturalidad de nuevo tipo, hay que comprender la relacionalidad en su carácter de dimensión filosófica: son las relaciones las que determinan los procesos ontológicos y epistémicos de los pueblos originarios y las identidades culturales. Al igual que los individuos, las culturas necesitan de las relaciones con los Otros para la afirmación de su existencia, estas relaciones se establecen en una gran cantidad de formas diferenciadas que caracterizan el sentido y los alcances de los encuentros y el intercambio entre las mismas. Es a partir de la relación como se concibe una interculturalidad que va más allá del campo de la educación, de los procesos de aprendizaje, la producción y circulación del conocimiento. En este sentido y apelando al campo educativo, la Universidad Intercultural Amawtay Wasi del Ecuador define que:

La educación en esta visión [de la interrelación de diferentes visiones del mundo, P.A] está pensada como aprendizaje para lograr la relacionalidad, la vivencia simbolizada, el lenguaje simbólico, como una manera entre otras de caminar hacia la sabiduría, de acercarse a la comprensión del `bien vivir´(UIAW, 2004, 172-173).

Es decir, con esta matriz categórica: relacionalidad, se establece con mayor sentido la relación del hecho educativo y pedagógico con el lenguaje filosófico, antropológico y ontológico, ampliando y aclarando el significado de las cosmovisiones, los horizontes de vida y la cotidianidad de las culturas.

Atawallpa Oviedo, un intelectual indígena ecuatoriano criticado por su radical postura del “pachamamismo” y “abyayalismo”, y representar *“una imagen arquetípica, descontextualizada y mística de una `civilización andina´ portadora de ontologías*

relacionales y vitalistas” (Medina, 2010), independientemente de la riqueza de los debates en el Sur, no deja de ser una formulación que parte desde su subjetividad, reflexión experiencial y teórica que, da contenido a la profundidad conceptual de la relacionalidad:

Comprendí principalmente que la ontología andina era relacional y que desde ahí se posicionaba frente al mundo y recreaba su realidad. La ontología occidental es en esencia individualista y para el mundo andino es un absurdo, pues el individuo por sí solo no existe sino por las relaciones que establece con múltiples sujetos (no con objetos) [...] lo fundamental son las relacionadas o vincularidades que se mantienen con todos los otros, humanos y no-humanos. Es decir, que la filosofía andina es una ontología relacional. (Oviedo, 2021, p. 5, www.alteridad.com).

En el sentido de que la filosofía de los pueblos originarios es una ontología relacional, porque desde esa relación es como se posiciona frente al mundo, del mismo modo coincide Carlos Viteri al enfatizar que *“Partiendo de una visión del mundo marcada por la relacionalidad de ‘lo material con lo espiritual’”* (2002, p. 3) las cosmovisiones están vinculadas íntimamente a esta relacionalidad, porque son *“...la visión estructurada en la cual los miembros de una comunidad combinan de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en que viven y sobre el cosmos en que sitúan la vida del hombre...”* (Broda, 2001, p. 16); o como lo expone Samuel Villela, la cosmovisión como *“...un concepto integrador, articulador de diversos planos de la existencia, que dan un sentido y coherencia a una forma de vivir, de pensar, aunque también algunas pautas culturales no son uniformes ni exentas de contradicciones.”* (2009, p. 465).

La cosmovisión es un concepto polisémico, como esta postura de que es *“...un hecho histórico de producción de procesos mentales inmersos en decursos de muy larga duración [...] de coherencia relativa [...] con la que una entidad social [...] pretende aprehender el universo en forma holística”* (López, 2015a, p. 44), y el significado que se destaca en la “Propuesta Curricular Base: Para la Formación de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria”, al establecer en el documento que *“Las cosmovisiones forman una de los componentes fundamentales, refiere a aquellos modos en que se asume e interpreta la realidad de vida...”* (Colectivo Nacional, 2021, p. 33). Porque precisamente la relacionalidad (afirmación propia) y las cosmovisiones dan sentido a los otros principios: reciprocidad, complementariedad, pluralidad e integralidad (Colectivo Nacional, 2021).

Coincidente con la reflexión de Atawalpa Oviedo, Daniel Gutiérrez enfoca su mirada acuciosa en la relacionalidad como dimensión epistémica de lo intercultural y en la fuerza del intercambio y diálogo entre las culturas; así: *“la relación con el Otro (alteridad) y lo Otro (entorno): en una sola palabra es el intercambio con lo Otro”* (2016a, p. 38); por eso, hay que distinguir la magnitud espiritual del proceso relacional entre personas o grupos de distintas culturas. En ese encuentro y acercamiento intersubjetivo con el Otro no se pretende homogeneizar lo que se piensa, sino conocer cuáles son las lógicas de su manera de pensar. Es aquí donde se presenta la construcción hermenéutica, difícil para concordar, más bien, para saber cómo es que llega el Otro a su propia interpretación, *“ciertamente habrá grupos que incluso nunca se pongan de acuerdo, pero eso no significa que uno no pueda conocer sus lógicas, sus modos de actuar y sus argumentos a través de una comunicación intercultural.”* (Gutiérrez, 2016a, p. 41).

El desafío es dar contenido y razón suficiente a los procesos interculturales, es identificar el carácter relacional que hace gravitar el encuentro e intercambio y que, en última instancia, define todo el corpus conceptual, sentidos, símbolos y significados. Así, con esta reflexión, cimentamos como núcleo categorial conceptual a la relacionalidad, de la cual se derivan las categorías subsecuentes que al ser complejizadas desde la perspectiva hermenéutica analógica, facilitan la interpretación y comprensión de los procesos interculturales.

II.4.1 Diálogo analógico, dimensión relacional intersubjetiva

El diálogo analógico intercultural parte de la diferencia inscrita en la relacionalidad, de las diferencias entre las culturas que dialogan para encontrar los comunes; de la particularidad y singularidad concreta para identificar y construir las semejanzas y domeñar las tensiones. Pero, esencialmente se sostiene en la lógica de que las diferencias son dinámicas (Gutiérrez, 2016a), de esa diferencia que parte de la misma identidad cultural. Hay que insistir en la reflexión sobre el contenido específico del *“respeto y reconocimiento de la diferencia”* (Gutiérrez, 2016a, p. 16), pero, muy importante considerar que *“En suma, el énfasis se pone en la dimensión relacional y no en la diferencia, pues ésta no es el elemento importante de la interacción...”* (Gutiérrez, 2016b, p. 329) y poner en tela de juicio el discurso oficial que sostiene a la

interculturalidad acrítica y funcional, y desplaza en la vía de los hechos el establecimiento del diálogo intercultural horizontal como expresión de igualdad intersubjetiva en la dimensión relacional de las diferencias.

Precisamente, es en el diálogo analógico intercultural como se puede mediar el conflicto entre culturas y al interior de la misma. Es el uso del lenguaje, el discurso y comunicación que promueve la comprensión y los puntos de equilibrio entre los antagonismos y dicotomías atrapadas en el concepto mismo de lo intercultural: *“valores-normas, derechos humanos-derechos comunitarios, intereses individuales-intereses colectivos”* (Beuchot, 2005, p. 75).

En buena parte de la narrativa oficial, lo intercultural establece el respeto y el derecho a la diversidad, dicho derecho debe de acompañarse con la búsqueda de la equidad social para que el establecimiento del diálogo entre culturas sea equilibrado y proporcionado (Jiménez, 2009), es esta diferencia la que da sentido al lenguaje intercultural, al diálogo y comprensión del Otro.

No se concibe el encuentro entre culturas si este no se da en condiciones existenciales de igualdad, en condiciones simétricas de reconocimiento y aprecio de cada cultura y, en un diálogo fecundo e intersubjetivo que enriquezca a los grupos culturales en este sentido de igualdad. Insistir en esas condiciones materiales y espirituales para instaurar un verdadero diálogo analógico intercultural, atraviesa por aceptar que va más allá de las relaciones vacías, es reconocer al Otro en la alteridad y afirmarse uno mismo en el campo de la diferencia y sus tensiones.

¿El diálogo intercultural se ha mitificado? Se insiste en ese encuentro sociolingüístico del deber-ser para intercambiar discursos de identidades y diferencias entre los grupos culturales. Sin embargo, se debe reconocer que el diálogo cultural no es armónico (Gutiérrez, 2016b), no se ha planteado como un verdadero campo de construcción epistemológica, es un diálogo que no penetra en la ontología del Otro y no crea el ambiente que erradique la discriminación racial.

El diálogo analógico intercultural no busca disolver la diferencia y el disenso, porque si bien es cierto que, es a partir de un lenguaje apropiado como se establece una interlocución de respeto y comprensión al Otro (Beuchot, 2005), también es cierto que responde a conflictos discursivos y morales. El propio diálogo mantiene los soportes de

la diferencia y el intercambio que hace posible que “...de la intersubjetividad se pasa a la interculturalidad. Aprender desde la intersubjetividad es la preparación y el camino para lograr una adecuada interculturalidad.” (Ricoeur, 2005, p. 220).

No puede acompañarse este proceso, si el sujeto no se manifiesta en todas las dimensiones; es decir, en un primer momento, la subjetividad sintetiza dichas dimensiones: interiorización, cosmovisión, creencias, representaciones y simbolismos que el sujeto pone de manifiesto en las relaciones con el Otro, precisamente, como bien lo afirma Ricoeur, se va más allá de la interacción y relaciones en un mismo grupo cultural, es una intersubjetividad que marca trascendencia del ser individual y colectivo hacia el encuentro con las otras culturas (Beuchot, 2016).

Esto representa para la interculturalidad un estadio superior, una concepción complejizada por el sujeto y enriquecida por la multiplicidad de significados que contiene la intersubjetividad, como razón de ser y concepción previa que da sentido y apropiación a todas las facetas y dimensiones de los procesos interculturales. En este sentido, el diálogo intercultural se convierte en un discurso ético, con reglas, lógicas, semánticas y con sentido pragmático a partir de la comprensión del Otro y de un lenguaje apropiado (Salas, 2006). El diálogo intercultural incorpora el sentido de la ética y de la crítica de la cultura desde la propia posición (Beuchot, 2005). A decir de Ferry Jean-Marc (1996) “...una ética reconstructiva [...] No es una ética solo pensada para responder a los conflictos inter-étnicos o inter-comunitarios, sino que responde al corazón mismo de la diversidad inherente a las sociedades modernas multiculturales” (Salas, 2006, p. 45).

II.4.2 Tensión reflexiva, dimensión relacional dialéctica

En el encuentro cultural también se presenta la amenaza del desencuentro, la interculturalidad expresa un mundo de tensiones y contradicciones derivadas de las diferencias, como bien se señala: “La interculturalidad es un campo problemático en proceso de construcción [...] es también un campo de batalla atravesado por posiciones ideológicas que amenazan seriamente por reducirla a una metáfora vacía de contenido” (Santos, 2016, p. 211).

Las relaciones interculturales no pueden ser vistas solo como una aspiración angelical y armoniosa entre culturas (Sartorello, 2016), son disputas abiertas y soterradas de conflicto permanente, en esta idea por encontrar “...una teoría de los

conflictos en las sociedades que exigen mediaciones entre una hermenéutica del sentido cultural y un modo pragmático de comprensión de un sujeto-implicado” (Salas, 2006, p. 28). Por eso, se tiene que reconocer que las diferencias se manifiestan en infinidad de desencuentros como parte de esta dialéctica entre culturas diferentes y en conflicto permanente. En el encuentro, la presencia de las tensiones como fenómeno inevitable de los procesos interculturales, es la puesta en escena de cosmovisiones diferentes, de hermenéuticas diferentes, valores, significados, representaciones, simbolismos y subjetividades distintas las que alientan el conflicto. Es así como:

Las identidades se construyen en un proceso de lucha y enfrentamiento y están sujetas a múltiples interpretaciones; la identidad es un viaje de conocimiento, aprendizaje y reconocimiento. Las identidades son construcciones sociales con bases materiales e históricas [...] percepciones de conocimiento, de maneras de ver y sentir, y experiencias vividas del poder y sobre todo, qué conocimiento es legítimo...(Santos, 2016, p. 208)

Reconocerse y apropiarse de la identidad, coloca a las grupos culturales en la reivindicación de la legitimidad de sus saberes epistémicos y de sus cosmovisiones. Esta postura, es la que debe de inscribirse en el imaginario de la comunidad normalista para comprender y asumir que las tensiones y antagonismos forman parte de la vida escolar. Porque Indudablemente los procesos interculturales expresan un mundo de conflictos y contradicciones derivadas de las diferencias, de igual modo, se reconoce que la interculturalidad es la lucha permanente donde el monoculturalismo se disfraza de multiculturalidad, *“El proyecto cultural de la modernidad pretende proyectar su ideal de progreso en las diferentes culturas que lo conforman a través del monoculturalismo de tendencia euro-norteamericana y elitista”* (Jiménez, 2009. P. 52).

Históricamente, así se comporta la racionalidad Occidental con los pueblos originarios al imponer su cultura dominante a los grupos débiles, llegando incluso, a procesos de exclusión extrema que provocan aculturación; es decir: *“...lo que en realidad pretende y realiza es la supresión de las culturas más débiles y las devora anulándolas”* (Beuchot, 2016b, p. 41), asimiladas y pérdida absoluta de la identidad cultural del Otro; aun así, en la buena intención, la multiculturalidad no lo puede resolver, porque *“...se entiende como la existencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde*

se presenta el reconocimiento del Otro como distinto, lo que no significa necesariamente que haya relaciones igualitarias entre los grupos” (CGEIB-SEP, 2006, p. 21).

Lo intercultural también establece el significado y sentido hermenéutico del fenómeno relacional entre las culturas; aquí, entramos en el terreno de las diferentes interpretaciones que hace cada grupo cultural y a la vez, las que se deslizan al interior de las propias identidades. Por lo tanto, se tiene una vasta complejidad en este *“conflicto colectivo de interpretaciones”* (Gutiérrez, 2016a, p. 37). En esta idea conceptual, *“la interculturalidad buscaría analizar, reflexionar, pensar en marcos teóricos rigurosos para estas interpretaciones en conflicto, estas asimetrías colectivas, estos intercambios innegables entre diferentes y su interdependencia”* (Gutiérrez, 2016a, p. 37).

II.4.3 Diferencia-identidad, dimensión relacional ontológica

Somos seres con fuertes particularidades que nos hacen ser diferentes, nos desarrollamos en un ámbito contextual tan penetrante que, con nuestra diferencia del ser nutrimos la particularidad ontológica del grupo cultural al que pertenecemos. Con la misma pasión con que se defiende la identidad queremos salvaguardar nuestra diferencia, ésta *“...se entiende como realidad humana y espacio donde se inscriben las distintas culturas [...] la identidad de los grupos es la existencia y expresión de lo específico que da sentido a la diversidad”* (CGEIB-SEP, 2006, p. 20). Es en la diferencia como nos constituimos y contextualizamos al grupo cultural, es la base de nuestras cosmovisiones y representaciones simbólicas que dan sentido al entendimiento y comprensión de la vida comunitaria y búsqueda de la igualdad. Por ello, la diferencia cultural se pone como la primera disputa para el encuentro con el Otro, se defiende a ultranza, porque dialécticamente dicha diferencia es el sostenimiento de su propia identidad.

Porque si cada identidad está en una relación diferencial, no antagónica, con todas las demás identidades, la identidad en cuestión es puramente diferencial y relacional; en consecuencia, ella presupone no sola la presencia de todas las otras identidades sino también el espacio global que constituye las diferencias como diferencias. (Laclau, 1996, pp.54-55).

Es en el encuentro entre culturas donde se reconoce la diferencia y la identidad con el Otro, en ese reconocimiento a los valores de respeto y de aceptación al Otro,

considerando que es una “...política del reconocimiento. Lo toma de Hegel quien se daba cuenta que todos deseamos ser reconocidos, esto es, valorados y apreciados y no solo tolerados y respetados” (Taylor, 2001, p. 43). En efecto, los seres humanos necesitamos y buscamos en todo el trayecto de nuestra existencia ser aceptados y apreciados por el Otro; esto último, tiene una connotación diferente, cuando en un discurso unilateral basado en la diversidad funcional de respeto a secas y ser tolerantes, se pretenden ocultar las asimetrías y las desigualdades entre los grupos culturales. En el encuentro uno va conociendo y apropiándose de la otra cultura a partir del dominio y del conocimiento de la propia.

La identidad es un proceso complejo y dinámico que le da sentido a la vida de las personas, pero que rebasa las circunstancias individuales, porque la identidad es una construcción histórico-social que se afirma en el reconocimiento del sujeto y su vinculación con el grupo cultural (Beuchot, 2005). Defendemos nuestra identidad porque nos apropiamos de las razones ontológicas que nos hacen tener y sentir la existencia de lo que somos como grupo cultural y, crea a la vez una perspectiva de universalidad al arribar a la comprensión de que somos el género humano, y, por lo tanto, debemos aceptar esta identidad superior que exige normas y patrones de comportamiento para la convivencia entre culturas, los derechos humanos aceptados universalmente (Beuchot, 2005), son ejemplo de ello.

Lo intercultural establece en esta relación sujeto-cultura, una nueva forma de organizar los procesos epistémicos. No puede haber una plena relación intercultural si el individuo o grupo no conoce o no se apropia de su cultura, porque es a partir de ella que va generando los procesos de comunicación, interrelación y crítica hacia la otra y las otras culturas.

Se tiene una identidad ontológica, antropológica y social, porque “...la identidad cultural [...] es la que nos da pertenencia a un grupo, a una comunidad...” (Villoro, 1998, p. 63), en esto deriva el sentido por conservar las costumbres, hábitos, mitos y significados que dotan de representación simbólica al grupo cultural de origen. En los encuentros las relaciones de identidad se reconocen y tiene un carácter multidimensional porque los hombres pertenecemos a una raíz genealógica: raza, grupo social, iglesia y gremio, además del Estado-nación (Beuchot, 2016b).

Una primera vista al enfoque intercultural, son las orientaciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-SEP), afirma que “...*la identidad colectiva se construye con la apropiación del conocimiento y el sentido de pertenencia logrados a partir de sus experiencias en distintas instituciones y grupos*” (2006, p. 18).

II.4.3.1 La diversidad, en la mira de la sospecha.

La diversidad cultural funcional entronizada como lenguaje del Estado y atrapada por la intelectualidad indígena y no indígena, acríticamente justifica el comportamiento social de los integrantes de la identidad cultural, un ejemplo muy común son ciertos tipos de “usos y costumbres” como las singularidades del sistema patriarcal (Sánchez, 2021) que atentan contra el derecho universal de las niñas y adolescentes de los pueblos originarios. La diversidad suele parecer muy asequible y permisible por su relación con la identidad, sin embargo, cuando se establece la diferencia cultural hay una mayor implicación, no solo semántica, sino determinante para dar contenido al horizonte ontológico de la interculturalidad. En este análisis, diversidad y diferencia no significan lo mismo.

En los últimos decenios, el concepto de diversidad es parte del lenguaje común de los Estados nacionales y se ha asumido y penetrado en el vocabulario de los pueblos originarios, predomina su visión política que rechaza la inclusión epistemológica. Pero, la diversidad no deja de estar sobre la mira de la sospecha (Duschatzky, Skliar, 2000). Con la diversidad las culturas coexisten en un ambiente de supuesta armonía con base a la tolerancia hacia el Otro; pero, al igual que la multiculturalidad, la diversidad no se atreve a poner en cuestionamiento el poder hegemónico de la cultura dominante sobre las otras, o las profundas asimetrías sociales, económicas, políticas y culturales que causan la discriminación racial y las cada vez más extensas brechas de las desigualdades humanas.

El uso discursivo de la diversidad como aspiración romantizada donde el diálogo produce ambientes de relaciones armoniosas, está muy distante de lo que pasa entre los pueblos debido a las tensiones que se dan por sus diferentes concepciones y formas de vida. Al no haber en la vía de los hechos un trato de igualdad en todos los sentidos de la relación humana; al no tener garantía ni seguridad de que las prácticas sociales y culturales generan una verdadera relación de respeto y aceptación de las diferencias en

un marco de igualdad; luego entonces, se crea un escenario proclive a la simulación que al amparo de la diversidad, intenta encubrir la historia y el devenir de violencias y acciones de discriminación racial que hacen los sujetos, al asumir la supremacía de su cultura sobre las que consideran subalternas.

II.4.4 Contextualidad-universalidad, dimensión relacional epistemológica

Los saberes situados de la contextualidad contienen la singularidad y particularidad identitaria de los pueblos originarios, de su fuerza y presencia histórico territorial, saberes que devienen de una visión de orden del cosmos, que constituye la lógica del pensamiento y espiritualidad de las identidades culturales. Como bien lo expresa Ricardo Salas: *“...dos posiciones teóricas extremas, aparentemente inconciliables: universalismo y contextualismo [...] Por la segunda, se propone que los contextos culturales son los únicos que permiten justificar los diversos bienes plurales...”* (2006, p. 20). Lo enunciado por Ricardo Salas, plantea el sentido de que una postura extrema del contextualismo niega lo Otro y por ende, tiene sus riesgos. En ese sentido enfatiza la inclusión cuando afirma que:

...se enraíza en contextos culturales formados en ricas experiencias históricas de testimonios, de iniciativas, de luchas y movilizaciones de personas, de sujetos históricos, de minorías étnicas y religiosas y de comunidades latinoamericanas de vida en pos de constituir sociedades en identidad y en justicia [...] reconstrucción de tradiciones morales, de reconstrucción de memorias [...] para alcanzar una mutua inclusión entre universalidad y diferencia [...] donde los sentidos culturales de las minorías promueven el conflicto básico para alcanzar un cierto mundo común para mayorías y minorías (Salas, 2006, p. 24).

Precisamente las posturas endógenas que se manifiestan en ciertos grupos indígenas, pretenden justificarse y legitimarse, debido a la línea delgada entre la vitalidad contextual de las singularidades culturales, resistencias y reivindicaciones históricas de los pueblos, y la universalidad como aceptación de una identidad global cuestionada porque la sostiene una hegemonía cultural. Es decir, sin duda que el saber universal constituye la episteme dominante en la historicidad de la civilización moderna; es el conocimiento científico y social validado desde la posición eurocéntrica y occidentalizada, y es el logos que hegemoniza el saber y lo despliega hacia todas las dimensiones de la formación humana.

La universalidad es la identidad superior que hace posible el reconocimiento y la aceptación epistémica en la mayor parte del género humano desde la modernidad y la colonialidad, sin embargo, la debilidad de ese saber universalizado es que propiamente dicho, emana de una parte geográfica de Europa y también de Norteamérica. En efecto, como parte de la dinámica social y lucha por la hegemonía intercultural, se debaten distintas posturas filosóficas e ideológicas que no solo contienen en sí mismas la explicación y comprensión de la relación entre las culturas, sino que a la vez, se presentan distintas visiones y significados de la propia interculturalidad, en esta riqueza conceptual se encuentra la afrenta intelectual y de praxis social para apropiarnos de una epistemología intercultural, contextual y lo suficientemente universal (Beuchot, 2005), que permita darle sentido a distintos espacios del conocimiento y la convivencia cultural.

II.5 Resistencia y alternativas otras

No es lo mismo interpretar y comprender los procesos interculturales desde los movimientos migratorios de africanos y asiáticos a Europa, que hacerlo desde la colonización de Latinoamérica. Las distantes perspectivas generan concepciones muy diferentes de los encuentros y relaciones entre culturas, como la postura del horizonte intercultural crítico que expone Catherine Walsh (2017). Ella, hace referencia a las características de una cosmovisión intercultural funcional que, tanto Estados nacionales y organismos culturales internacionales, han tomado para asentar el reconocimiento a la diversidad y al mismo diálogo intercultural entre grupos diferentes que se encuentran en sociedades globalizadas. Incluso, de tolerancia al Otro al parafrasear un discurso de aceptación y aprecio por la cultura del Otro diferente, al insistir que lo intercultural es exclusivo para los pueblos indígenas.

A partir de aquí y de esta concepción, es como se diseñan las políticas públicas que reivindican los derechos sociales, culturales y lingüísticos y a la vez, se diseñan e instrumentan los enfoques de aprendizaje en escuelas de contextos indígenas. Sin embargo, no deja de observarse una simulación que encubre las verdaderas relaciones de poder que alientan las asimetrías y el dominio de una cultura sobre las otras.

Los intentos de respuesta a lo anterior, ha sido la construcción paulatina de distintos escenarios de resistencia, que se derivan de las contribuciones filosóficas de varios exponentes de las epistemologías del Sur; como también, la crítica de los

movimientos sociales y culturales que encabezan los pueblos originarios de América Latina y el Caribe, incluso, de los levantamientos armados como el sucedido en el año de 1994 en el estado de Chiapas con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Todo un proceso de largo aliento que ha puesto en el debate intelectual, social y pedagógico, las consecuencias de relaciones culturales hegemónicas que alientan las desigualdades y la discriminación racial a los grupos originarios, y en el que la interculturalidad como posición teórico conceptual y política pública, ha sido una pieza estratégica desde los Estados – es el caso mexicano, que fue impuesta como una salida a las demandas de autonomía de los pueblos y a la lucha del propio EZLN- para el control y la mediatización de las relaciones culturales (Zizek, 2008a). Como también de lado contrario, en la búsqueda de posiciones de resistencia, crítica y avance hacia nuevas relaciones interculturales que dignifiquen a los pueblos originarios. Aquí se destaca por ahora, distintas aportaciones y construcciones que van desde la filosofía latinoamericana a la cotidianidad de la vida comunitaria.

II.5.1 Decolonialidad

El giro decolonial o decolonialidad -a pesar de sus distintos matices y fértiles coincidencias- aparece recientemente como un movimiento filosófico latinoamericano y caribeño que sostiene una radical crítica a la colonialidad ideológica, política y cultura de la modernidad europea que invadió y conquistó nuestros territorios. Por eso, la razón de ser del pensamiento decolonial parte hacia la crítica profunda de su matriz: el poder (Mignolo, 2011), que se manifiesta en las distintas violencias que trajo la colonización de los pueblos originarios.

De igual modo se insiste, que *“la diferencia del otro es `reducida`, y el otro se convierte en un objeto colonizado, es decir, neutralizado social, cultural y políticamente [...] sometido a un proceso de occidentalización que lo condena en definitiva a la marginalidad”* (Fornet-Betancourt, 2011, p. 642-643). De la violencia física y el exterminio, hasta la penetración de la violencia epistemológica y la colonización cultural que siguen presentes con la occidentalización del pensamiento pedagógico en nuestros sistemas educativos. La historia de la pedagogía social latinoamericana da cuenta de ello, y así se escribe con vehemencia:

...así podemos comprender por ejemplo, por qué la pedagogía de la conquista tuvo efecto en su dominación pedagógica en los pueblos originarios; la pedagogía de la conquista negó el imaginario de los antiguos amerindios e impuso su propia ideología, y ello fue posible por una pedagogía que trabajó el inconsciente colectivo de los pueblos originarios; esta pedagogía se impuso en todos los niveles de la cotidianidad, desde el ámbito familiar hasta el ámbito político (Zúñiga, 2011, p. 618-619).

La afirmación de Jorge Zúñiga representa la fuerza ideológica, cultural y pedagógica de una subjetividad construida desde el poder colonial; de una alienación colectiva que constituye un ethos pedagógico sujetado a intereses hegemónicos que entorpecen los procesos emancipatorios en toda América Latina. Es así, como tiene sentido el pensamiento decolonial, al comprender los múltiples significados de la carga histórica de la conquista y la colonización, y la profundidad de la violencia epistemológica que negó y sigue negando el conocimiento y los saberes ancestrales y culturales de nuestros pueblos originarios.

Para montar una alternativa que promueva un nuevo diálogo y encuentro cultural hacia la descolonización del pensamiento, no necesariamente se tiene que caer en la lógica "interculturalidad versus decolonialidad" que a todas luces sería un falso dilema. Más bien, considerando críticamente lo que da entender Aníbal Quijano al establecer que: *"En primer término (es necesaria) la descolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender con legitimidad, a alguna universalidad"* (1992, p. 447). Quijano, desde su posición macrosociológica e ideológica, antepone en primera instancia, la condición necesaria de descolonizar el pensamiento para arribar a una nueva relación intercultural.

En otro sentido y con base a la postura de una dialéctica analógica distinta a la hegeliana-marxista, en una dialéctica de la diferencia como la que plantea Beuchot (2016c, 2019), estamos atreviendo a mostrar y abrir un nuevo e interesante debate, que de contenido a una interculturalidad analógica como punto de partida hacia un proceso de largo aliento en la descolonización del conocimiento y pensamiento pedagógico, en sí, -guardando la apreciada y reconocida fuerza intelectual del sociólogo y filósofo- es invertir la ecuación conceptual que registra la afirmación de Quijano.

Desde un principio, la filosofía latinoamericana se ancló en las raíces epistemológicas de Occidente, negó los saberes ancestrales y comunitarios; fue un trasplante artificial, una implantación de la filosofía europea en estas tierras continentales que desde su origen desplazó y se desvinculó del pesamiento de las culturas indígenas -aquí radica el pecado original-, fue esta visión eurocéntrica la que relegó los saberes de los pueblos y nunca les reconoció el estatus de “logos”. Como bien se señala en esta expresión lapidaria: *“Esta historia de trágica violencia epistemológica”* (Fornet-Betancourt, 2007, pp. 28-29), que en la vía del hecho niega la diferencia y pluralidad cultural de los pueblos originarios y sus saberes ancestrales. Del mismo modo, y con el afán de contribuir al debate de la decolonialidad y la interculturalidad, se expone que:

...la primera, es que la filosofía latinoamericana, a pesar de su esfuerzo real por contextualizarse no se libera totalmente de la herencia europea y continúa todavía mirando demasiado a Europa; conserva todavía mucho de los hábitos de pensar y de los métodos de investigación de la filosofía colonizada y siente por ello la necesidad de buscar a Europa todavía como su interlocutor privilegiado [...] mantiene aún una relación deficitaria con la cultura latinoamericana en el sentido de que no alcanza a percibir toda su compleja diversidad cultural [...] hay que tener en cuenta el papel que ha jugado -y juega- la categoría del mestizaje cultural. (Fornet-Betancourt, 2007, p. 30-31).

Hay que reconocer el desafío intelectual, cultural y pedagógico que tenemos enfrente, es más allá de la liberación o las reivindicaciones inmediatistas de movimientos sociales o las legítimas luchas por los derechos indígenas. Raúl Fornet-Betancourt convoca a asumir la pelea por la emancipación cultural para recuperar nuestras identidades y transformar el hábito del pensar hacia el pensamiento auténtico. Y aquí, una nueva pedagogía inscrita en una educación intercultural analógica contribuiría a los anhelos emancipatorios. En este sentido, se debe reivindicar la memoria y el significado histórico de las luchas de resistencia que en 1992 se derivaron de V Centenario de la América “descubierta” y posteriormente en enero de 1994 con el levantamiento del EZLN.

La perspectiva de la filosofía latinoamericana propia y el pensamiento intercultural se potenció y abrió paso al debate en estos países del Sur (Fornet-Betancourt, 2007). Proceso que a contracorriente se enfrentó a la atadura y el anclaje que se tiene a una filosofía de la colonialidad, pero que, aún no se desprende del todo de la mirada de Occidente.

Una primera propuesta que aparece alternativa al enfoque de la filosofía colonizadora es del mestizaje a la pluralidad cultural. Categoría fundamental para explicar la cultura latinoamericana y que indudablemente tiene una poderosa presencia filosófica; aunque resulta injusto reconocerle como único y representativo de todos por encima de las culturas originarias. Es a partir del encuentro y diálogo entre culturas como se transforma la filosofía latinoamericana aceptando el pensamiento intercultural, de este modo y en esta perspectiva se viene dando saltos que rompen la subordinación de origen con la fijación europea.

Al descubrir la diferencia cultural de los pueblos originarios, se arriba a una *“...pluralidad epistemológica y metodológica que le ayuda a revalorar sus propias tradiciones.”* (Fornet-Betancourt, 2007, p. 35) y empuja a la filosofía latinoamericana a un proceso de transformación intercultural en sí misma. De esta manera, es como la pluralidad cultural y su contextualización en el pensamiento intercultural se autoafirma y acompaña en los procesos de resistencia y demanda por la justicia social de los pueblos originarios. Con ello, la perspectiva de construcción de una epistemología del Sur contempla sus soportes teóricos conceptuales en una interculturalidad analógica y la filosofía por la emancipación.

II.5.2 Comunalidad

La construcción teórico/conceptual de comunalidad se gestó en una parte del Sur mexicano, resultado del análisis y reflexión de la praxis social en las comunidades indígenas. Es una postura ontológica y epistémica que pareciera ser que se distancia lo suficiente de la interculturalidad, pero a la vez, mantienen vasos comunicantes que permiten no caer en un antagonismo absoluto.

La primera aproximación a la comunalidad surge de los procesos de lucha y resistencia de los pueblos originarios, la orientación y participación del magisterio democrático indígena de Oaxaca, y los movimientos campesinos continuadores del legado comunalista de Zapata y el Plan de Ayala (Dietz, 2011). En esta pelea, se define la reivindicación de lo propio a partir de estrategias organizacionales en defensa de su territorio, su lengua y cultura. Benjamín Maldonado (2002) hace énfasis en las prácticas sociales y comunitarias *“...aquellas dedicadas a la formación para la comunalidad como una forma de entender el colectivismo indio en Oaxaca.”* (Bertely, 2013, p. 49). Las

comunidades iniciaron la construcción de alternativas de producción para enfrentar la globalización y la hegemonía de mercado que invadió los circuitos económicos de sus pueblos (Martínez, 2015). Es así, como la organización comunal generó espacios de diálogo horizontal para el aprendizaje y creación de conocimiento en los ámbitos económicos y sociales. Experiencias muy cercanas a la pedagogía popular que plantea la concepción freiriana:

... reconocimiento/intercambio/evaluación. Se reconoce el lugar donde se está, y a los seres que nos rodean, se reconocen las capacidades y compromisos de las personas; en suma, se reconoce la posibilidad. Esto nos lleva a algún tipo de intercambio, de saberes, tecnología y experiencias. La evaluación de todo esto implica actualizarse desde lo propio y disponerse para un nuevo reconocimiento. Ya no se trata de un movimiento dialéctico, sino de una secuencia en espiral. Es decir, esta espiral del nosotros expresa un doble diálogo: son los aprendizajes que fundan desde adentro al nosotros. (Martínez, 2015, p. 9)

Lo anterior, contiene la visión metodológica y posición ontológica de los pueblos en comunalidad, a diferencia del método tradicional que parte de la imposición de la lógica del capital y su globalización, y se responde en resistencia hacia una nueva síntesis que adecúa el proceso (Martínez, 2015), con el reconocimiento, se recuperan las tradiciones comunitarias, potencializa las capacidades colectivas para que mediante el diálogo de saberes se afirme un nuevo aprendizaje que surge desde la subjetividad de la cultura expresada en el Nosotros. En el mismo sentido *“repensar la comunalidad [...] para resignificarla, nos lleva a mirarla no solo como práctica, sino como una manera de ser/estar, poder, ser y sentí-pensar”* (Ángeles, 2017, p. 369). Esta resignificación nos lleva a lo que Martínez Luna enfatiza y enlaza hacia la dimensión de la escuela al establecer que, *“La matriz de la comunalidad [...] territorio, autoridad, trabajo y fiesta”* (2015, p. 10), son los puntos nodales para la interpretación, comprensión y praxis del sentido comunal en la estrategia pedagógica. Así tenemos que:

...el suelo que se pisa, la gente que pisa ese suelo, lo que la gente que pisa ese suelo hace y lo que esa misma gente obtiene. En su sencillez, estos cuatro enunciados engloban la epistemología y metodología de la comunalidad. En la educación básica esto se traduciría en su propuesta de recuperar la vieja parcela escolar, como fuente de la creación colectiva del conocimiento. (Martínez, 2015, p. 11).

En efecto, la educación comunal se posiciona desde la propia comunidad en el que la escuela forma parte. Luego entonces, la vida pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de niñas y niños rebasa los espacios escolares, y se inserta en diversas estrategias que incorpora a distintos sujetos de la vida comunitaria: padres de familia, artesanos, campesinos y autoridades, entre otros. Un núcleo epistemológico que es nutrido por la infinidad de saberes situados y contextualizados que se cruzan en el asombro de los educandos y le dan sentido al aprendizaje. Precisamente porque la *“comunalidad [...] se deriva de las prácticas sociales de los pueblos originarios[...] lo comunal es aquello que no pertenece a un sujeto particular sino a un sujeto colectivo”* (Ángeles, 2017, p. 85). Razón por la cual, la tarea educativa adquiere una dimensión pedagógica-social y una fuente interminable de saberes y conocimientos creados desde la fuerza penetrante de su contexto cultural. Sin embargo es importante advertir:

Si partimos de nuestra realidad actual, debemos reconocer que padecemos una situación contradictoria que nos obliga a reunir ambas concepciones del mundo del proceso educativo, la occidental y la originaria o propia de la comunidad [...] Tomemos de Occidente lo que consideremos necesario, pero insistamos en el fortalecimiento de una pedagogía hacia el fortalecimiento de la comunidad. (Martínez, 2015, p. 54-55)

Ahora bien, el acercamiento epistémico de los saberes comunitarios con el conocimiento disciplinario universal, afirma que una visión pedagógica desde lo propio es coincidente con la hermenéutica analógica. En esta idea, la cosmovisión de la comunalidad no se encierra en el endogenismo a ultranza cuando expresa tomar lo necesario de Occidente, lo contrario, sería caer en el riesgo epistemológico de desprenderse del saber universal y disciplinar afectando el proceso de aprendizaje en los educandos y en la formación docente de normalistas. Sin dejar de insistir que *“...hacer comunalidad, aprender comunalidad, implica que el modelo pedagógico esté anclado en el conocimiento comunitario.”* (Martínez, 2015, p. 34). Expresión propia de la analogía que considera el principio de la diferencia, porque parte de los contextos situados y las singularidades del saber comunal sin dejar de lado el conocimiento de lo Otro. Con base a lo anterior, en el acercamiento de la praxis pedagógica misma de los pueblos originarios, tenemos que:

A pesar de estos orígenes antagónicos, las nociones de comunalidad e interculturalidad nos son mutuamente excluyentes, sino que deberían ser concebidas como profundamente complementarias. Para poder complementarse,

sin embargo, resulta analíticamente indispensable distinguir en cada caso entre su valor normativo, prescriptivo, por un lado, y su dimensión descriptiva, por otro. En este sentido, propongo entender por interculturalidad un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (Dietz, 2011, p. 152)

En la misma idea, los estudios y aportaciones del autor identifican las interacciones en los cuatro polos: Comunalidad/Interculturalidad/Comunalismo/Interculturalismo, lo interesante, es el resultado que arroja en la matriz de los dos últimos, al enfatizar en un *“Modelo educativo explícitamente dialógico, combina recursos intra-culturales e interculturales, negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos”* (Dietz, 2011, p. 154)

II.5.3 El Buen vivir

El buen vivir o vida buena es reciente en la filosofía latinoamericana y en el campo de los estudios culturales. Refiere fundamentalmente a vivir en plenitud, a vivir en una relación armoniosa y de reciprocidad entre el hombre, la naturaleza y la sociedad que garantice la vida de todos los seres (CONAIE, 1994), con el Otro, lo Otro y las otras culturas, en especial con la Madre Tierra: la Pachamama. Es una categoría conceptual que deviene de las cosmovisiones de los pueblos originarios latinoamericanos, de sus maneras ancestrales de relacionarse con el mundo. Así lo registra Ernesto Guerra (2016) en el sentido de que es entendida la necesaria vida en armonía con la naturaleza y los Otros en una relación de alteridad; concepto que significa la aspiración política del Abya Yala. (Hidalgo-Capitán, 2014).

El Buen vivir es una construcción pacientemente organizada como reacción social y política de las comunidades originarias ante la penetrante fuerza ideológica y cultural de la colonialidad, el racismo, la modernidad y el eurocentrismo que han subordinado e invisibilizado las filosofías de los pueblos del Sur. El Buen vivir es una respuesta recreada desde los orígenes de las identidades culturales ante el epistemicidio de los saberes comunitarios; una reacción ante la universalidad del conocimiento científico validado por la modernidad. El Buen vivir reivindica los saberes, las formas de organización, la defensa de las culturas y sus territorios. El Buen vivir ha sido una herramienta y un discurso de resistencia de los movimientos indígenas y sociales en contra de los modelos neoliberales. Pero, también ha tomado distancia de otras formulaciones teóricas

occidentalizadas; es decir, el *“...bien vivir no significa una perspectiva utópico-emancipadora del tipo socialista, es un proyecto `descolonizador`es ùn proyecto alternativo de una nueva sociedad y de un nuevo desarrollo´...”* (Houtart, 2011, p.18).

Precisamente se distancia del socialismo como construcción teórica social conocida hasta hoy, porque éste, busca satisfacer las necesidades materiales de los hombres sin considerar a la naturaleza como un ente orgánico que constituye la razón de ser de la humanidad, y el Buen vivir forma parte de una cosmovisión que asume el desarrollo de los pueblos de una manera diferente al antropocentrismo de la modernidad de la que el ideal socialista forma parte. *“El Sumak Kawayay significa no usar más de lo necesario para vivir. De esta forma tanto la naturaleza, como la sociedad, la comunidad y el individuo tienen tiempo y espacio para regenerarse.”* (Altmann, 2016, p.59)

Hoy encontramos una resignificación política y jurídica del Buen vivir a partir de su inserción en las constituciones nacionales de dos países sudamericanos: *“El buen vivir conforma el núcleo de una economía política [...] que surgió desde el pensamiento ancestral de los pueblos originarios andinos y que se incluyó en las constituciones de Ecuador y de Bolivia”* (Guerra, 2016, p. 142). Estados plurinacionales que reconocen las complejas relaciones e interpretaciones de las identidades culturales. El Buen vivir es un horizonte alternativo filosófico y social que encarna en la vida comunitaria y productiva, porque considera que *“Las emergencias y soluciones deben y pueden venir desde ellos mismos, sus propias epistemologías y saberes, desde una interculturalidad abierta a una justa y simétrica comprensión, interpretación y entendimiento de las diferencias y similitudes...”* (Conde ,2016, p. 204). Cabe destacar, lo que puntualmente se establecen en las constituciones de los países aludidos, el concepto de “Vivir bien” en el Plan Nacional de Bolivia establece que:

El Vivir bien es la expresión cultural que condensa la forma de entender la satisfacción compartida de las necesidades humanas más allá del ámbito de lo material y económico, porque incluye la afectividad, el reconocimiento y prestigio social, a diferencia del concepto occidental de “bienestar” que está limitado al acceso y a la acumulación de bienes materiales. (Wanderley, 2010, p. 5)

Vivir bien o Buen vivir es la síntesis intersubjetiva que comprende las identidades de los pueblos originarios en toda su magnitud espiritual y material, en la visión del orden del cosmos y en todas las maneras de ser, pensar, hacer, ver y vivir el mundo. Y en efecto,

toma una gran distancia a lo que Fernanda Wanderley de manera categórica enfatiza al distinguirlo del concepto de “bienestar”. En el mismo sentido está la idea ecuatoriana asentada en una nueva forma de convivencia ciudadana, en su planeación nacional establece el Buen vivir como:

Una apuesta de cambio [...] que permita la aplicación de un nuevo paradigma económico cuyo fin no se concentre en los procesos de acumulación material, mecanicista e interminable de bienes, sino que promueva una estrategia económica incluyente, sustentable y democrática [...] Asimismo, el Buen vivir se construye [...] desde el tránsito del actual antropocentrismo al biopluralismo...(SENPLADES, 2009, p. 8).

En estos planteamientos de apuesta filosófica social del Buen vivir, se infiere una nueva forma de concebir la interculturalidad: ese espacio de intercambio, representaciones y significados en el más amplio sentido de horizontalidad y construcción ética de un diálogo que comprende las múltiples dimensiones de la relacionalidad entre culturas. Una nueva concepción de la interculturalidad que busca el acercamiento de las identidades, a partir de asumir las resistencias y las alternativas otras ante la modernidad y la occidentalización de los territorios; por esto, *“el buen vivir, ante su uso como concepto emancipador, decolonizador y de resistencia, no trata de homogenizar las luchas a lo largo del espacio latinoamericano, sino de mediar justamente entre la identidad y la diferencia”* (Conde, 2016, p. 219).

Sin embargo, la concreción, la materialidad del Buen vivir en las políticas públicas que territorialicen la esencia transformadora de esa espiritualidad colectiva en el que la población pueda vivir en plenitud -inscritas en las constituciones plurinacionales-, dejan mucho que desear y han sido sometidas a una crítica radical y sostenida por los movimientos de los pueblos originarios y la intelectualidad indígena. Es así como, *“En los últimos años se generó en Ecuador, así como en Bolivia, un importante debate en torno a la revisión de la noción de desarrollo en el marco de los cambios políticos que vivió el país”* (Bretón, 2016, p. 29). Las denuncias ha venido subiendo de tono ante políticas que han intensificado el extractivismo de corte neoliberal y suplantando el Buen vivir -aspiracional en la utopía de la esperanza- por una concepción maniquea del aparato desarrollista del Estado (Bretón, 2016). Por su carácter de intelectual orgánico de la real politik ecuatoriana, la postura de René Ramírez (sólo como un ejemplo, en el entendido

que es toda una posición de clase) es un subterfugio discursivo y una “*audáz pirueta dialéctica*” (Bretón, 2016, p. 33) que nada tiene que ver con la filosofía, la cosmovisión de los pueblos indígenas, más bien, es una reafirmación epistémica occidentalizada, de justificación posmodernista, simulación y usurpación por parte de la clase política gobernante en turno de la naturaleza profunda del Sumak Kawayay (Buen vivir).

Conclusión

La interculturalidad es un concepto polisémico, sus significados dependen del campo del conocimiento y escuelas del pensamiento filosófico, epistémico, sociológico y pedagógico de sus exponentes. La primera agrupación fue la caracterización y el sentido descrito por el autor: diálogo, intersubjetividad, hibridación, Identidad, conflictividad, asistencialidad e ideológica. Mediante la aplicación de la “atribución” como propiedad de la analogía, se realizó el ejercicio interpretativo que arrojó la jerarquización de los significados en analogado principal y analogados subsecuentes, mismos que se registran en el cuadro 2 (capítulo V, apartado V.2.1, p. 75). Con lo anterior, se explica y se da sentido al relativismo, dispersión y extravío conceptual de la interculturalidad que aún existe en la escuela normal.

Los estudios de García Canclini en Tijuana, B.C. (Adèle, 2018), la globalización, la industria digital, los procesos migratorios y otras variables, dan sustento a la construcción de nuevas identidades culturales más allá de los pueblos originarios y son consideradas en el análisis del objeto de estudio. Se determina la “relacionalidad” como fundamento filosófico/ontológico de la interculturalidad que aporta Atawalpa Oviedo (2021), Daniel Gutiérrez (2016a), Carlos Viteri (2002) y La Universidad Intercultural Amawatay Wasi (UIAW, 2004). Y a la vez, como categoría central superordinal (Knobel y Lankshear, 2001), de la que se derivan y se construyen las categorías teórico/conceptuales desarrolladas en el cuerpo teórico de la investigación:

“Diálogo analógico intercultural en la dimensión relacional intersubjetiva”, en la que se establece la primacía de la diferencia cultural sobre la identidad para la búsqueda de las semejanzas, un diálogo analógico de saberes que parte de la singularidad epistémica contextualizada en relación al conocimiento disciplinar y universal.

“Tensional reflexiva en la dimension relacional dialéctica”, inscribe una lógica de los opuestos culturales que viven, en, de y para la tensión, en una dialéctica analógica

(Beuchot, 2016c, 2019) que, permite acercar con sutileza y prudencia las diferencias de las identidades culturales para amortiguar y domeñar el conflicto intercultural.

“Diferencia-identidad en la dimensión relacional ontológica”, porque es a partir de la diferencia cultural, como se establecen las relaciones con las otras identidades. Es con las singularidades y particularidades como se constituye la existencia, la cosmovisión y comprensión de la vida comunitaria y sostiene dialécticamente la propia identidad, esta última, como razón ontológica de pertenencia al grupo cultural (Villoro, 1998). Es así, como se argumenta la existencia del indígena urbano (Sartorello, 2016), el nativo digital (García Canclini en Adèle, 2018), el jornalero migrante agrícola (Tlachinollan, 2017), entre otras, y

“Contextualidad-universalidad en la dimensión relacional epistemológica”, significa la aplicación de la hermenéutica analógica en la construcción del conocimiento a partir de los saberes emanados de la riqueza cultural de los pueblo originarios, de las nuevas identidades culturales, de la cotidianidad experiencial en mediación analógica con el saber disciplinar y Occidental.

En otro sentido, al dar cuenta de las posiciones filosóficas de un conjunto de intelectuales latinoamericanos que conformaron la Red del “Giro Decolonial”, al someter a debate las teorías y conceptos de: Modernidad, colonialismo, eurocentrismo, racismo y capitalismo, entre otros; desarrollaron una densidad crítica que a la par, fue construyendo el imaginario colectivo de lo que se denominó las “epistemologías del Sur”. Otro, son las reflexiones y formulaciones que reivindican los saberes y prácticas de los pueblos originarios de Oaxaca, bajo un torrente experiencial de la vida en comunalidad, que les permitió construir desde su praxis un nuevo modelo de relación entre los pueblos anclado en la ancestralidad, los saberes comunitarios.

Se finaliza con el Buen vivir o Vivir bien (Sumak Kawayay), como estas experiencias que surgen de distintos escenarios de lucha, resistencia y reivindicaciones sociales, económicas, territoriales, políticas, educativas y culturales de los movimientos indígenas y campesinos principalmente de Bolivia, Ecuador y en menor medida en otros países del Sur. Iniciativas que empujadas desde la luchas de abajo, logran instalarse como preceptos constitucionales en estos dos Estados plurinacionales e interculturales; pero a la vez, sigue generado una fuerte confrontación social al denunciar la suplantación

del Buen vivir, por políticas públicas propias del desarrollismo extractivista de corte neoliberal que crean un manto de simulación, y a la vez, desata una feroz lucha interna por incidir en los proyectos de nación y la conducción política de los gobiernos.

Categorías teórico / conceptuales

<p style="text-align: center;">Relacionalidad</p> <p>Es la categoría que caracteriza la dimensión filosófica de la interculturalidad, porque las relaciones determinan nuestra posición ante la vida, el cosmos, la naturaleza, las culturas y el Otro. Son las relaciones las que definen los procesos ontológicos y epistemológicos en las identidades culturales y los individuos. (Oviedo, 2021), (Gutiérrez, 2016), (Viteri, 2002) y (UIAW, 2004).</p>	Relacional	<p style="text-align: center;">Diálogo análogo intersubjetivo</p> <p>El diálogo como exigencia existencial (Freire, 1970), es una relación intersubjetiva (Ricoeur, 2005), y es analógico porque parte de las diferencias para encontrar los comunes (Beuchot, 1997)</p>
		<p style="text-align: center;">Tensión reflexiva dialéctica</p> <p>En las diferencias y antagonismos se producen las tensiones y conflictos entre individuos y culturas. En la lógica de los opuestos, la dialéctica analógica (Beuchot, 2019) no llega a la síntesis superadora, mantiene la tensión y hace coexistir, domeñar y pervivir el conflicto.</p>
		<p style="text-align: center;">Diferencia-identidad ontológica</p> <p>En el encuentro cultural se reconoce la diferencia e identidad con el Otro. Las particularidades ontológicas nos hacen ser diferentes, -anclaje analógico- (Beuchot, 1997). La identidad afirma el reconocimiento del sujeto y nos da pertenencia a un grupo. (Villoro, 1998)</p>
		<p style="text-align: center;">Contextualidad-universalidad Epistemológica</p> <p>Los saberes situados del contexto constituyen la lógica del pensamiento de las culturas. La universalidad es la identidad aceptada en la mayor parte del género humano, y la proporcionalidad epistémica se da por analogía (Beuchot, 2005)</p>
	Dimensión	

CAPÍTULO III DE LA INTERPRETACIÓN A LA COMPRESIÓN: “PARTE IGUAL, PARTE DIFERENTE”

Introducción

La hermenéutica es la disciplina y arte para interpretar textos, el objeto de estudio de la hermenéutica es el texto y su finalidad es la comprensión. Los textos son diversos: escritos, hablados y de acciones significativas que contienen más de un significado para que la interpretación/comprensión sea posible. Beuchot la sintetiza en un enunciado: *“la hermenéutica es poner el texto en su contexto”* (1997, p. 13). En el devenir de la historia, la hermenéutica ha estado asociada a la sutileza, a la *phrónesis* aristotélica porque requiere de la medida y prudencia para matizar las tensiones que se presentan en la acción interpretativa y en la comprensión profunda del fenómeno contextualizado. En el actual debate filosófico sobre la hermenéutica se confrontan dos posiciones (Beuchot, 1997): la “univocista” que designa una sola interpretación válida, de verdad objetiva y rigor científicista (moderna positivista), y la “equivocista” que se abre a una pluralidad de interpretaciones válidas, subjetiva, flexible y desmesurada (posmoderna relativista).

La analogía es proporcionalidad, es mediación prudencial que acerca a los opuestos, al sentido literal y metafórico del texto. Privilegia la subjetividad y la particularidad sobre la objetividad y la universalidad. La analogía pone límites a las posiciones extremas, se ancla en la diferencia sin alejarse de la identidad para arribar a las semejanzas, la proporción y atribución (jerarquización) son las propiedades que dan sentido a la analogía.

El autor, lector, texto, código y contexto son los elementos que intervienen en la interpretación. Acercar la intencionalidad del autor con la del lector es la tarea de la hermenéutica analógica, considerando la primacía y preferencia en la interpretación y comprensión del lector, porque lo análogo *“...se refiere a algo en parte igual y, sobre todo, en parte diferente”* (Herrera, 2008, p.11). La hermenéutica analógica reúne y conecta a las interpretaciones e intencionalidades opuestas, las complementa con la “atribución” para asignar cierto grado de verosimilitud, más que la verdad en sí.

En el cierre del capítulo, se enfatiza que la hermenéutica analógica permite más de una interpretación válida, dado que entre el diálogo intersubjetivo y las características de “proporción” y “atribución”, se abre la gradualidad de las interpretaciones hasta que la

validez se diluye. En la búsqueda por reducir los antagonismos y dicotomías, la hermenéutica analógica plantea una dialéctica de la diferencia, una dialéctica analógica en la que las propiedades inmanentes de los opuestos no desaparecen, ni se fusionan, ni se diluyen en una síntesis superadora, porque coexisten y perviven con, para y en tensión permanente. Lógica de los opuestos diferente a la dialéctica de la modernidad: la hegeliana marxista.

III.1 El mensajero...de los dioses, los mortales y moradores del inframundo

En la mitología griega Hermes es el que escucha a los dioses para llevar el mensaje a los mortales, y también escucha a ambos para dirigirse a los moradores del inframundo. Hermes es el mensajero, tiene que saber interpretar para que los mensajes sean comprendidos en esos tres mundos griegos. Así se entiende entonces que la hermenéutica es interpretar para comprender.

Para hacer emerger la hermenéutica se requiere de un texto polisémico, es decir, que contenga más de un significado, si no, la hermenéutica es inexistente. La hermenéutica es la disciplina y arte para interpretar los textos, entendiendo la interpretación como el proceso de comprensión que cala en profundidad, que no se queda en el margen de la apariencia y en la intelección instantánea y fugaz (Beuchot, 2014a). En la trayectoria histórica de la hermenéutica, el concepto de “texto” le da sentido y vitalidad al proceso reflexivo, con los esbozos de Heidegger y Gadamer el texto dio un salto cualitativo del simple ejercicio de traducción hacia el acto interpretativo. En este movimiento filosófico, la hermenéutica llega a ser la episteme de la actualidad posmoderna (Beuchot, 2017), sin embargo, el significado de “texto” se extendió hacia las distintas expresiones del lenguaje: el diálogo y las diversas obras de arte y expresión cultural hasta la incorporación de lo que Paul Ricoeur de manera magistral le dio contenido: el “texto” como acción significativa; es decir, como acción consciente e intencionada del sujeto en el que sus significados no se develan del todo, no son muy claros, subyacen en la acción convirtiéndola en objeto de estudio de la interpretación.

Para Beuchot, fuera de toda lógica reduccionista mas bien en un ejercicio de concreción, sintetiza la hermenéutica en: “... *poner el texto en su contexto*” (1997, p. 13), con esta expresión precisa una acción inminentemente interpretativa, es darle significado profundo al texto en su contexto para arribar a la comprensión cabal del fenómeno:

...es, pues interpretación crítica de textos, y los textos son muchos: el escrito, el diálogo y la acción significativa como dice Ricoeur [...] la hermenéutica es según explica Jean Grondín en seguimiento a Gadamer, la fusión de horizontes. Interpretamos un texto para fundir nuestro horizonte de comprensión con el del autor. Es decir, se lo hace desde una perspectiva de la comprensión [...] En un principio, la hermenéutica era una técnica interpretativa para la comprensión de textos. Poco a poco se convirtió en toda una postura filosófica. (Beuchot, 2017, p.10)

Como bien lo expresa Mauricio Beuchot, la acción de la interpretación del texto rebasa el sentido instrumentalista de traducción de documentos bíblicos (exégesis) que tuvo en sus orígenes y arriba a una penetración filosófica de mayor envergadura. Es el acto interpretativo el que desprende la complejidad de sentidos e intencionalidades que alberga, porque ya lleva supuestos antropológicos, éticos y metafísicos (Beuchot, 1997). Indudablemente que el proceso hermenéutico debe de establecer condiciones y condicionantes para que la complejidad facilite la comprensión del texto, porque *“...el objetivo y finalidad del acto interpretativo es la comprensión, la cual tiene como intermediario o medio principal, la contextualización”* (Beuchot, 1997, p.12). Las condicionantes son varias: la historia sociocultural del entorno del texto; aprender el idioma para poder descifrarlo (Beuchot, 2014a); estudiar la historia del autor; su intencionalidad, y los elementos culturales situados del intérprete, entre muchos otros.

“La interpretación es una actividad propia del ser humano porque es él quien puede leer dentro y fuera de sí [...] El ser humano es al mismo tiempo autor, intérprete y texto, con toda la complejidad y grandeza que eso implica...” (Tellez, 2016, p. 36). Esta visión ontológica provee al acto interpretativo de un sentido holístico y dialéctico, de procesos graduales en la complejidad poniendo en el centro al sujeto como ser. La interpretación tiene la cualidad de intervenir donde hay polisemia de los textos, donde se perciben y se presentan varios sentidos, *“por eso la hermenéutica estuvo, en la tradición asociada a la sutileza...”* (Beuchot, 1997, p.11).

En este trayecto histórico, Beuchot ilustra con mucha claridad el debate contemporáneo a partir de una hermenéutica que insiste en que la interpretación de los textos solo acepta a una como única y válida, todas las demás interpretaciones son negadas; es la adoración de hechos verificados, es la carga positivista en las ciencias sociales y humanas que nos acompaña desde la modernidad y se acuña como

hermenéutica univocista (Beuchot, 2016a). Su extremo opuesto es la hermenéutica equivocista, la de los románticos (Dilthey, Rorty, Vatimo y otros) quienes, al oponerse de manera frontal al pensamiento filosófico de la modernidad, llegaron al punto en que todas las interpretaciones eran válidas; es decir, la subjetividad a ultranza en el sentido alegórico imperante, “posmodernidad versus modernidad” en una disputa en que la hermenéutica sigue ahí, atrapada en una lucha despiadada que transita por todo el campo de la filosofía universal.

El ejercicio de las posturas hermenéuticas van de la mano de la historicidad del pensamiento ontológico y epistemológico, de sus dicotomías y antagonismos en todos los campos de la filosofía de las ciencias. Por esto, se destacan las características y puntualizaciones más relevantes de las hermenéuticas extremas y confrontadas que han sido protagónicas en el último siglo, como se observa en el siguiente cuadro 1:

Hermenéutica univocista	Hermenéutica equivocista
Moderna y positivista	Posmoderna y relativista
Rigor científicista	Flexibilidad y apertura desmesurada
Sentido literal del texto-metonymia	Sentido alegórico del texto-metáfora
Objetividad del texto	Subjetividad del ser en el texto
Intencionalidad y significado del autor	Intencionalidad y significado del lector
Interpretación única, cerrada y válida	Interpretaciones abiertas y todas válidas
Busca la verdad objetiva (inalcanzable)	Relativiza al extremo la verdad (difusa)
Identidad	Diferencia
Universalidad	Particularidad/Contextualidad

Elaborado con aportes de Beuchot (1997, 2005, 2012, 2014a, 2014b, 2016a, 2016b, 2016c, 2017, 2019), Salas (2006), Conde (2016) y Rivas (2015).

Esta comparación filosófica y epistémica, ayuda a orientar las dos posturas hermenéuticas que a través de la historia reciente son antagónicas en todos los campos del pensamiento. La finalidad es comprender las diversas dicotomías para que se pongan en contexto y se transite hacia la concepción analógica de la hermenéutica, con esto se pretende reducir la postura de la univocidad y la equivocidad en los planteamientos epistémicos, teóricos y metodológicos. “...recordamos que el término unívoco se refiere

o designa una sola cosa, el término equívoco se refiere o designa una pluralidad de cosas” (Herrera, 2008, p.11).

III.2 Analogía: Proportio y Phrónesis

El origen de la analogía se inscribe en la relación entre la metonimia -sentido literal, lo muy textual del texto- y la metáfora -llena de alegorías, símbolos, íconos, aforismos, poesía, mitos y emblemas- (Beuchot, 1997). Son los dos polos que explican históricamente la presencia de la analogía desde los presocráticos hasta nuestros días. Es la mediación entre los opuestos que atrapa el equilibrio y aunque frágil, les permite seguir existiendo. La analogía acerca a los extremos, es el acercamiento sutil, prudencial, que privilegia la diferencia, la subjetividad y la singularidad contextual (equivocismo); pero tocando la identidad, objetividad y universalidad (univocismo). Toma la proporción de cada uno de ellos; por eso, en sus orígenes la analogía es el *proportio*, acercar la parte igual con la parte diferente en este mundo lleno de antagonismos y dicotomías.

Como método de pensamiento la analogía admite en su campo hermenéutico a la *prhónesis* de Aristóteles, esa búsqueda del justo medio que no significa literalmente la mitad o punto intermedio de los opuestos, esa medida y sutileza para que la analogía le de sentido al pensamiento y a la vida, es una búsqueda prudencial del término medio entre dos extremos (Beuchot, 2019). En la filosofía griega y medieval, el pensamiento analógico se apostó de manera significativa; pero en la modernidad capitalista casi la llevaron a la extinción.

Por eso, la analogía es como un límite, algo que limita a esos opuestos en sus pretensiones, y les sabe asignar la exacta medida que les corresponde; en esa proporción, se *“...alienta una comprensión donde ambas interpretaciones se tocan analógica y dialécticamente para que el lector, con la intencionalidad del autor, arribe a una interpretación y comprensión contextualizada”* (Echeverría, 2019, p.10).

III.3 Hermenéutica analógica

En la interpretación intervienen: autor, lector, texto, código y contexto. En el texto se manifiesta el significado que le da el autor y se juntan sus intencionalidades con las del lector (Rivas, 2015). Evidentemente de que no es posible rescatar la intencionalidad absoluta del autor con respecto a su texto; pero la del lector con su subjetividad

ontológica y contextual mantiene primacía sobre la intencionalidad del autor. Porque es el lector el que resignifica lo que dice el autor en el texto.

En esta primera idea y con el afán de hacer más explícito el concepto de hermenéutica analógica, se debe tener claridad en los extremos del pensamiento de la univocidad del autor y la equivocidad del lector, insistiendo que lo análogo “...se refiere a algo en parte igual y, sobre todo, en parte diferente” (Herrera, 2008, p.11), es decir, se evita que la interpretación caiga en el rigor del cientificismo positivista, pero tampoco que se vaya al extremo de la apertura desmesurada del relativismo posmodernista.

...sin caer en la cerrazón rigurosa o rigorista de una hermenéutica univocista, ni en la apertura incontenible o incontinente de una hermenéutica equivocista, sino que se plantea en la mediación entre ambas [...] Una hermenéutica analógica nos permite interpretar textos buscando en ellos lo que sea alcanzable del sentido literal, pero también incorporando el sentido metafórico o simbólico (Beuchot, 2014a, p. 20-21).

Hay que entender que el significado de la mediación entre las posiciones extremas del univocismo absolutista y el equivocismo relativista, tiene un sentido pendular que permite mover la interpretación desde la metáfora a la metonimia, de lo simbólico a lo literal, dependiendo de la intencionalidad del lector y de los alcances verosímiles del texto. La hermenéutica analógica no es lineal; si bien es cierto que se posiciona desde la diferencia, de la alegoría para acercarse a lo literal de la metonimia, su carácter tensional entre “*dialectizar la analogía*” en el que coinciden Mario Magallón y Napoléon Conde (Beuchot, 2019, p.110) y los partidarios de “*analogizar la dialéctica*” como Enrique Dussel y Lakebrink (Beuchot, 2019 p.109) sigue siendo parte del debate intelectual y filosófico y por lo tanto, aún no está resuelto.

Esta hermenéutica aprovecha sus dos principales formas manifiestas: la proporcionalidad genera condiciones para reunir y aglutinar, es decir, conecta y aproxima las posturas opuestas y extremas en la interpretación del texto, crea cierta igualdad (proporcional) entre estos dos análogos (Beuchot, 2017) y se complementa con el otro proceso analógico: la de atribución, porque ésta jerarquiza las interpretaciones e introduce niveles o grados de verosimilitud:

...Dicha hermenéutica analógica nos permite tener más de una interpretación válida, pero sin que todas se nos vuelvan tales [...] nos permite abrir el abanico de las interpretaciones, pero sin que sea una apertura desmesurada [...] Nos

permite cierta apertura pero con rigor suficiente para lograr un buen monto de objetividad. La subjetividad será superada mediante el diálogo argumentativo (Beuchot, 2014a, p. 21).

La hermenéutica analógica asume la flexibilidad epistémica en el sentido de que no existe una sola interpretación válida, sino que a partir de la interpretación principal que le da validez al texto, se abre todo un marco de posibilidades de interpretaciones gradualmente válidas hasta que se diluye la validez; la hermenéutica analógica tiene una vinculación muy estrecha con la argumentación y la retórica (Conde, 2016), por eso, intenta alcanzar la verosimilitud más que la verdad en sí.

Es una hermenéutica que oscila entre el sentido literal del univocismo y el sentido alegórico y metafórico del equivocismo. *“Se aplica analogía al texto para dar cabida tanto al sentido literal como al alegórico y se procede a la sutileza para encontrar una interpretación con sentido vivo...”* (Conde, 2016, p. 64). A veces, la interpretación que oscila entre la metáfora y la metonimia necesita una interpretación más literal, o más metafórica. La primera mantiene la firmeza en la búsqueda por la objetividad del fenómeno de interpretación, y la segunda, por la subjetividad del ser en la interpretación del texto. En efecto, la hermenéutica analógica nos empuja a la búsqueda por reducir las dicotomías (Beuchot, 2014a) e intentar ese acercamiento entre los extremos, porque la postura analógica no trata de que los extremos se fusionen o se confundan, ni que uno se encime sobre el otro, simplemente que logren tocarse sutilmente. Así:

...la hermenéutica analógica [...] nos ayuda a definir que en la interpretación del texto -escrito, hablado, y de acciones significativas- la intencionalidad del lector predomina sobre la intencionalidad del autor, es el lector el que resignifica lo que dice o trata de decir el autor. Por eso se presentan diversas interpretaciones de un mismo texto de acuerdo a la dimensión contextual, cultural y ontológica del lector. En la hermenéutica analógica [...] las intencionalidades se enfrentan con la sutileza y prudencia del lector, para evitar interpretaciones difusas y confusas propias del relativismo extremo que hace válidas todas las interpretaciones; aun cuando, tampoco cae en la expresión absoluta e infalible del autor...(Echeverría, 2019, p. 9-10).

La hermenéutica analógica reúne al autor y al lector en el texto, aunque tienen intencionalidades opuestas, son extremos que se reúnen, pues la intencionalidad significativa del autor no siempre es captada por la intencionalidad significativa del lector (Beuchot, 2019). Son dos intencionalidades en pugna en tensión permanente, que

aunque tratan de buscar a toda costa la intencionalidad del autor, saben que dada la falibilidad humana y sus mismas limitaciones, siempre va a predominar la intencionalidad del lector que interpreta el texto. Con todo, se alcanza la objetividad en la medida humana en que esta es alcanzable (Beuchot, 2019).

III.3.1 Hermenéutica analógica y su dialéctica propia

En la lógica de los opuestos, en su sentido dialéctico, la hermenéutica analógica presenta una diferencia fundamental con la dialéctica hegeliana-marxista. Mientras esta última presenta su unidad y lucha de contrarios en el proceso de: tesis-antítesis-síntesis, la hermenéutica analógica *“...también lo hace [...] con los opuestos. Sólo que no encuentra propiamente una síntesis o reconciliación plena, sino una dialéctica inconclusa que más bien, vive de la tensión que hace que los contrarios convivan o coexistan y se ayuden mutuamente”* (Beuchot, 2017, p. 17).

Aun así, con todo lo expuesto, Beuchot reconoce y expone que la hermenéutica analógica y su dialéctica propia, se encuentra actualmente en un vigoroso debate teórico y filosófico. Para algunos hermeneutas como Ortiz-Osés, la analogía *“...suele verse de manera demasiado estática, no se le percibe dinamismo y vitalidad”* (Beuchot, 2019, p. 99), aunque ve la necesidad en ella denominándola hermenéutica simbólica; mientras otros, como Mario Magallón, Enrique Dussel, Juan Carlos Scannone, Napoleón Conde y Primero Rivas, reivindican este tipo de hermenéutica pero con la diferencia de quienes tratan de imprimirle una fuerte “dialecticidad a la analogía” y otros “analogizar la dialéctica”, ambas posiciones en la idea de generarle un dinamismo más profundo a la analogía. Por su parte, Mario Magallón pone a debate para dialectizar la analogía, la incursión en una dialéctica de lo concreto, en ella se reconocerá el devenir y el conflicto, la contradicción, y se tratará de poner a trabajar a los opuestos ya sea haciéndoles convivir y vivir de la tensión, o haciéndoles generar una nueva síntesis diferente a la hegeliana-marxista (Beuchot, 2019).

Enrique Dussel busca que la analogía ayude a la dialéctica para evitar que se cierre, de ahí que acuñe el concepto de analéctica. De forma muy similar, Scannone propone la idea de introducir la analogía en la dialéctica y efectuar una superación interna, abriéndola a la trascendencia (Beuchot, 2019). Napoleón Conde, quien difiere de Dussel y Scannone en cuanto a la dialectización que quieren de la analogía, toma la

dialéctica como conciencia del conflicto (Beuchot, 2019), enfatiza la presencia de las contradicciones y la necesidad de la praxis intentando conectar la dialéctica hegeliana-marxista con la hermenéutica analógica en sus investigaciones en antropología. O los aportes de Primero Rivas en su propuesta de una pedagogía analógica de lo cotidiano.

En torno a esta fértil y desafiante confrontación intelectual, se reconoce en Iberoamérica que el pensamiento de la hermenéutica analógica y su dialéctica propia que encabezan Mauricio Beuchot, Napoleón Conde, Mario Magallón y Primero Rivas, entre otros, es un movimiento que ha surgido en la filosofía mexicana, es la aportación de pensadores mexicanos a la filosofía universal en el presente, cuando hoy, más que nunca, la filosofía en general tiene un carácter eminentemente hermenéutico (Beuchot, 2019). Esta aportación de la filosofía mexicana, ofrece un instrumento conceptual propio para afrontar los problemas, las soluciones y la contribución novedosa en el campo de la investigación, la educación y la interculturalidad.

Conclusión

El objeto de estudio de la hermenéutica es el texto (escrito, hablado y de acciones significativas), su objetivo y finalidad es la comprensión (Beuchot, 1997). Emerge la hermenéutica sólo cuando el texto contiene más de un significado, Mauricio Beuchot la sintetiza como *“poner el texto en su contexto”* (1997, p. 13). En el debate filosófico universal actual, se confrontan dos posiciones: la hermenéutica “univocista” que designa una sola interpretación válida (propia de la positivismo cientificista) y la “equivocista” que se abre desmesurada a una pluralidad de interpretaciones válidas (propia de la posmodernidad relativista).

La analogía es proporcionalidad, acerca en mediación sutil y prudencial al sentido literal (metonimia) con el sentido alegórico (metáfora), privilegia la subjetividad del lector sobre la objetividad del autor. La “proporción” y la “atribución” (jerarquización) son las dos propiedades que le dan sentido a la analogía (Beuchot, 1997).

La hermenéutica analógica acerca la intencionalidad del autor con la del lector considerando la primacía y preferencia en la interpretación de este último (Capítulo VI Hallazgos, pp. 87-111). En la lógica de los opuestos, en su sentido dialéctico, la hermenéutica analógica tiene una diferencia fundamental con la dialéctica hegemónica de la modernidad: la hegeliana-marxista. Mientras esta última en su unidad y lucha de

contrarios se posiciona en el proceso de: tesis-antítesis-síntesis, la hermenéutica analógica no encuentra propiamente una síntesis superadora, más bien, es una dialéctica de la diferencia que hace que los opuestos, vivan en, de, con y para la tensión (Beuchot, 2017, 2019).

CAPÍTULO IV TRANSICIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Introducción

La transición de la interculturalidad al campo de la educación, siguió dos rutas diferenciadas en este mundo globalizado, por un lado, la inserción de políticas educativas en gobiernos de Europa para amortiguar las actitudes xenofóbicas y raciales en contra de los inmigrantes y desplazados de África y Medio Oriente, y por otro, los movimientos de resistencia y luchas indígenas en el Sur de Latinoamérica principalmente en Bolivia y Ecuador, obligaron a los Estados nacionales a aceptar la reivindicación de los derechos por una educación propia para las culturas originarias, a diferencia de que en México la apropiación y despliegue de la interculturalidad, fue una estrategia del Estado impuesta como una salida política para anular la demanda de los derechos autónomos de los pueblos originarios, la negación a los “Acuerdos” de San Andrés Larraínzar entre el gobierno de México y el EZLN da cuenta de la anterior afirmación. Este avance aún insuficiente, ha sido reducido y orientado exclusivamente hacia lo indígena, con manifestaciones folklorizadas e indigenizadas (Colectivo Nacional, 2021) y enfoques educativos cerrados para los saberes ancestrales y las epistemologías de las identidades culturales territorializadas.

Las políticas educativas interculturales son perfiladas con enfoques de la cultura dominante que alientan procesos asimilacionistas. Hay registros, de como el enfoque castellanizador del siglo XX puso en riesgo la existencia misma de las identidades culturales y sus lenguas originarias. Lo contrario, una interculturalidad anclada en las raíces comunitarias desde las cosmovisiones y realidades de las culturas originarias, puede ser alcanzable si a los saberes de los pueblos se incluyen los exógenos (Dietz, 2011). En las escuelas normales, el enfoque intercultural en la formación de docentes bilingües persiste en gestionar la diversidad funcional, la tolerancia y acepta el discurso del respeto y reconocimiento a las lenguas; pero, sin atreverse aún a la incorporación curricular de las epistemologías del Sur. El último plan de estudios 2018 de corte y tendencia neoliberal, da cuenta del retroceso conceptual de lo avanzado en años anteriores, enfatizando el indigenismo y el enfoque basado en competencias e instrumentalización de lo pedagógicamente dado.

Por último, a partir de la reforma del art. 3 constitucional (2019) y de la nueva Ley General de Educación Superior de (2021), se plantea un reconocimiento de la interculturalidad como proyecto pedagógico y social. Esta legislación abre la oportunidad para incorporar en los nuevos planes y programas de estudio los contenidos y saberes locales, el aprendizaje situado y la posibilidad que desde las comunidades normalistas se genere un proceso de codiseño curricular en el que caben las aproximaciones filosóficas, epistémicas y teóricas de una interculturalidad analógica planteada en las conclusiones de esta investigación.

IV.1 Terrenalizar la interculturalidad... hacia una nueva racionalidad pedagógica

Mientras que en el mundo anglosajón y europeo la interculturalidad debe sus raíces al fenómeno migratorio, en el Sur Latinoamericano surge a partir de una larga batalla por el reconocimiento a la diferencia y aceptación cultural del mundo indígena. Ésta, transitó hacia el campo de la educación como política pública.

Un acertado reconocimiento que hace la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP), es concebir la interculturalidad como proyecto histórico social de prácticas y actitudes cotidianas del sujeto ante la vida, es una insistencia por reconceptualizarla como una alternativa que propugna un orden social más justo y equitativo entre culturas diferentes. Esta dimensión social es la que provoca asumir un mayor compromiso ético, es terrenalizar los procesos interculturales para que sea una verdadera praxis social y pedagógica que no se constriña a una narrativa de buenas intenciones, en un deber ser que se estacione en una inalcanzable aspiración.

Lo intercultural no se puede reducir al mundo indígena y lingüístico, evidentemente que la valoración y aprecio de las identidades culturales tienen una fuerte presencia de los grupos originarios y sus lenguas, pero los procesos epistémicos y éticos abren otras dimensiones. Parte del debate conceptual es precisamente darle contenido para que lo intercultural se despoje de la visión reduccionista, folklorizada e indigenizada. Hoy se reconoce la profunda complejidad del intercambio cultural, a través de procesos migratorios y desplazamientos forzados que hacen de los espacios urbanos un verdadero campo problemático de las relaciones interculturales, en el que más allá de

los pueblos originarios y la lengua, se comprende la totalidad social en este mundo sumamente complejo e interculturalizado por la migración y la globalización.

“Esa educación etiquetada como intercultural [...] refleja en su forma y contenido la reproducción de las relaciones sociales asimétricas y desiguales en su simbolismo y en su condición social” (Sandoval, 2016a, p. 129). La inclusión de la interculturalidad en los modelos educativos para la atención de la educación indígena y la formación de docentes bilingües, incorporó el discurso de los saberes, conocimientos y valores tradicionales al currículo oficial, le dio énfasis al enfoque lingüístico y reconocimiento a la diversidad y alteridad; sin embargo, *“...de forma abrumadora se construye este tipo de educación escolar no para los sectores de la población que muestran menos tolerancia a la diversidad cultural, sino para las poblaciones indígenas que son quienes más la sufren...”* (Jiménez, 2009, p.79). No se duda que dicho enfoque se orientó hacia un proceso de universalización de una racionalidad de la cultura dominante y una persistente pretensión por homogeneizar y gestionar la propia diversidad cultural.

Al insertar el interculturalismo en las políticas educativas para los pueblos originarios, en efecto, se planteó como la panacea para enfrentar el rezago escolar y cumplir con la reivindicación de los derechos lingüísticos y demás derechos de las culturas indígenas. Sin embargo, el enfoque se desdibujó ante un discurso que carecía de realidad objetivada y arrojado al relativismo a ultranza y a la confusión conceptual.

La determinación pedagógica de añadir contenidos étnicos al plan y programa educativo nacional, establece un claro déficit en la necesidad que tienen los pueblos por mantener y acrecentar su cultura, porque la salida que se ha dado, es proyectar una visión que, al amparo de la marginación y pobreza, plantea la posición reduccionista de los programas educativos compensatorios. *“Algunas investigaciones como las de Vargas-Garduño (2013) han evidenciado que en muchos casos la educación intercultural bilingüe sigue siendo un proceso asimilacionista en la práctica, aunque en su fundamento teórico se proponga algo distinto”* (Reyes, 2016, p. 273). A contracorriente, surgen posturas críticas que dotan de mayores reflexiones para abordar desde una mirada diferente el debate y las distintas interpretaciones:

La interculturalidad en el campo de la educación debe de construirse desde y por los pueblos mismos en lo local, desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los propios pueblos, desde sus mundos y cosmogonías. La interculturalidad en la

educación entonces significa hacerse cargo de la pluralidad cultural y lingüística del país con el fin de aprovecharlas como recurso pedagógico en la construcción de una escuela diferente. (Comboni, 2016, p. 83)

Es un buen desafío intentar pasar de la retórica y el discurso de la interculturalidad a la praxis de la misma, es partir de las epistemes situadas en la contextualidad, en la comunidad, como bien lo enfatiza Sonia Comboni, desde lo local, lo plural para resignificar hacia una nueva escuela. Evidentemente que la educación intercultural debe anclarse en las raíces de los pueblos originarios para que sea una educación que corresponda a su realidad, tenga sentido y comprensión, por ello, la exigencia implica que los contenidos interculturales se establezcan en todos los niveles educativos (Reyes, 2016). Es una pertinaz lucha de los pueblos originarios por el derecho a crear sus utopías, reivindicando sus conocimientos ancestrales y saberes populares (Comboni, 2016). Ellos buscan una verdadera interculturalización, porque es a partir de estos proyectos educativos como los pueblos resignifican el sentir y el pensar pedagógico.

“...la visión crítica de la Educación con enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación del conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad” (Comboni, 2016, p.83). Es ese repensar en el que la interculturalidad se convierte en un eje transversal de la vida cotidiana, en la complejidad urbana y el arribo migratorio a las instituciones educativas convertidas en espacios enriquecidos por el pluralismo cultural.

Una interrogante obligada, es saber si el horizonte intercultural ¿es inalcanzable en la realidad educativa latinoamericana y en especial de nuestro país? Una respuesta a priori, es que puede ser muy inalcanzable, porque en las relaciones entre culturas aún impera la supremacía y hegemonía de una cultura que discrimina a las otras y anula de facto cualquier viso de una convivencia basada en el respeto, el reconocimiento y la aceptación del otro sin violentarlo. Aquí cabe la reflexión de que:

La educación intercultural será posible, sólo, sí los estudiantes no indígenas e indígenas logran, de algún modo, ser capaces de integrar las modalidades de conocimiento de sus mundos de vida con los conocimientos escolares y disciplinares occidentales [...] la construcción del conocimiento a partir de lo significativo y relevante para los alumnos en procesos de interculturalización, apoyados y guiados por los maestros formados interculturalmente y capaces de conducir una reflexión crítica formativa para la igualdad y la aceptación de la diversidad en la diferencia. (Comboni, 2016, p. 84)

Lo anterior incluye una postura analógica de proporción entre el contextualismo del enfoque intercultural y el conocimiento disciplinar, es reconocer una educación con todas las identidades culturales y no solo para la indígena. El desafío, es priorizar y anclar el proceso pedagógico a partir de los saberes ancestrales y comunitarios, en una nueva epistemología que no niegue los saberes nacionales y disciplinares occidentales y cree una nueva racionalidad pedagógica intercultural para la formación de docentes plurilingües.

IV.2 Enfoque intercultural bilingüe en las escuelas normales

La educación intercultural es una expresión relativamente nueva en el campo de la formación inicial de los docentes bilingües. Viene de un proceso histórico pedagógico y cultural de concepción integracionista del mundo indígena, y subordinada a la nueva expectativa de desarrollo y unidad nacional de la política educativa del México posrevolucionario. Hecho que derivó por décadas hasta finales del siglo XX en un agresivo proceso castellanizador.

En este largo tránsito, otras miradas disciplinarias del campo del conocimiento social fueron incorporando distintas interpretaciones y conceptos en el que algunos entrarían en flagrante contradicción con el sentido ético de la relación humana y cultural: relación asimétrica de una cultura hegemónica dominante (monoculturalismo); asimilación, pérdida y extinción de la cultura (aculturación); paso de una situación cultural a otra (transculturación), y existencia de varios grupos culturales en un territorio en relaciones de tolerancia, mas no significa relaciones de igualdad, aceptación y justicia (multiculturalidad), entre otros.

El proceso evolutivo del enfoque comprendió posturas avasallantes que incluso, desde la castellanización de la escuela primaria indígena debilitaron y pusieron en riesgo la existencia de grupos culturales y sus lenguas. Por otro lado, también generaron reivindicaciones de las culturas originarias que, visibilizaron las luchas políticas y sociales de resistencia por la defensa de su identidad y diferencia. Todo esto, sustenta la travesía del enfoque intercultural en los modelos educativos en México y otros países del Sur:

En la región latinoamericana, al mismo que surge el tránsito hacia un pluralismo cultural y lingüístico, donde la diversidad se convierte en un recurso político y jurídico capaz de transformar los Estados nacionales, se generan entre otros

modelos gubernamentales la Educación Bilingüe (EB), la Educación Bilingüe-Bicultural (EBB), la Educación Bilingüe-Intercultural (EBI) y, en últimas fechas, la Educación Intercultural para Todos. (Bertely, 2013, p. 42)

Lo anterior, no deja de lado las diversas disputas que se vienen encontrando en el terreno del enfoque y sus prácticas pedagógicas. Para algunos, una educación intercultural bilingüe orientada a personas indígenas y no indígenas que comprendan, intervengan y respeten la diferencia cultural en armonía, y otros, (Bertely, 2013) reconocen que las relaciones asimétricas de poder y de desigualdad no son atendidas por esta educación intercultural.

Los enfoques interculturales en educación indígena como en la formación de docentes bilingües en escuelas normales, han montado un discurso en el que gestionan la diversidad cultural, con buenas intenciones de valoración, respeto, reconocimiento y hasta la aceptación de las diferencias; pero, sin abarcar el intercambio e inclusión de saberes comunitarios en una nueva relación epistémica que genere condiciones de equidad en las formas de participación social de los grupos culturales.

Fue hasta el 2004, cuando en algunas escuelas normales del país se declaró el inicio del enfoque intercultural en la formación de docentes bilingües. Hay esfuerzos que se realizaron en diversos estudios con la intención de caracterizar lo que no es y lo que debería ser la interculturalidad (Bertely, 2013), algunos con ciertas adaptaciones curriculares desde la mirada de la etnicidad. En otros, hay un giro en torno a la multiculturalidad con prácticas tradicionalistas que muestran las contradicciones para instaurar el enfoque intercultural.

Lo relevante en el discurso escolar de la interculturalidad es que, se confrontan dos visiones: una, basada preponderantemente en la lengua con sus contenidos étnicos de tendencia endógena, y la otra, – aún no muy clara- que valora la diferencia e identidad de los pueblos originarios; pero, incluye a las nuevas identidades culturales en su riqueza pedagógicamente experiencial para erradicar la discriminación racial y promover actitudes de aceptación y aprecio por la cultura del Otro. Estas dos posturas dan cuenta de las tensiones no resueltas derivadas del currículo homogeneizador que persiste en el normalismo. Aguayo Rousel e Hilda Berenice (2011), ejemplifican dichas tensiones al enfatizar cómo:

...dentro de las escuelas normales se llevan procesos de discriminación y racismo hacia personas de condición étnica [...] refleja cómo dentro de estas normales algunos estudiantes no toleran la diversidad y cómo en el futuro, en tanto docentes, pueden reproducir en sus estudiantes valores que continúen fomentando el racismo y la discriminación. (Mateos, 2013, p. 323)

La afirmación anterior, muestra los niveles de conflictividad y la ausencia de un verdadero diálogo analógico intercultural que permita hacer más explícito los alcances en la implementación del enfoque pedagógico.

Desde la escuela normal, se debe reconstruir la dimensión “relacional” para que desde un nuevo enfoque se afirme la perspectiva que inscriba el horizonte epistémico. La expresión que Sánchez Aviña acuñó, categóricamente sintetiza el nuevo sentido ontológico de la interculturalidad: *“Transformar el paradigma de la educación para todos, dejándola atrás y avanzar a un paradigma de la educación **con todos**”* (<https://youtu.be/GYbMyDyYNfM>, 2021). Es decir:

El enfoque intercultural educativo no está para designar una educación y tratamiento especiales para los que el Estado y su tradición llama “indígenas” sino una educación integral de la diversidad en su complejidad [...] ya no se trata de seguir pensando en una “escuela indígena”, sino de una escuela de la diversidad que imbrique la interacción de todos los modos de pensar, vivir y concebir el mundo, [...] es la importancia que se le da a la dimensión relacional, y no a la Diversidad, pues como lo hemos dicho ésta no es el elemento importante de las sociedades puesto que ya es en sí la base antropológica de las relaciones humanas, más bien es la dimensión relacional, aquella que se refiere a los modos de interacción y de intercambio que se dan en esta diversidad la que falta poner atención. (Gutiérrez, 2016a, pp. 41-43)

No pensar más en una escuela que simboliza la segregación y la exclusión –“indígena”-, descoloca todas las coordenadas y posiciones de los discursos críticos que se han tenido hasta ahora sobre la interculturalidad y su enfoque. Apela al sentido de una profunda transformación en el que todas las subjetividades, formas de ver, pensar y concebir el mundo y la vida, se posicionen desde una filosofía ontológica de la relacionalidad; es decir, desde esta cosmovisión epistémica, hay que dar soporte y contenido al enfoque intercultural que integra a las otras identidades más allá de los pueblos originarios. Significa establecer la dimensión relacional, diálogo y el intercambio que deje de gestionar la diversidad funcional y la tolerancia, y asuma el reconocimiento y aceptación

de la diferencia entre pueblos originarios, mestizos, afromexicanos, indígenas urbanos, nativos digitales, migrantes, de género, marginación extrema y otras. Sólo así:

Se plantea que la educación es intercultural en todos los niveles: edad, sexualidad, religiones, étnica, etc [...] en las aulas de los grupos llamados institucionalmente “indígenas” pocos son aquellos que se revalorizan por su identidad étnica diferenciada de la mestiza y la dominante [...] ¿De qué sirve, por ejemplo, si se hacen libros de texto indígena bilingües si los contenidos valóricos siguen siendo aquellos más cercanos a una cultura moderna urbana y mestiza? ¿De qué sirve promover las lenguas indoamericanas si fuera del aula o de la familia son inservibles, más aún para la integración en los procesos productivos del país? Obviamente pocos serán los niños que encuentren lógico y útil aprender la lengua de sus abuelos [...] Se trata de aprender a ver cómo cada creencia se puede enriquecer de las demás, aunque sean interpretaciones en conflicto. El problema también es fuente de conocimiento. Las prácticas educativas en la llamada escuela indígena no son las únicas que continúan siendo tradicionales y con perfiles anticríticos, individuacionistas sino también las escuelas urbanas y con población no-indígena, pues la diversidad no se reduce a lo indígena. (Gutiérrez, 2016a, pp. 43-46)

Sin matices, la cita textual da cuenta de una realidad categórica: la subordinación de los pocos esfuerzos de revalorización de lo “indígena”, ante la avasallante subjetividad barroca-mestiza. Esta cultura dominante representa la hegemonía filosófica, epistémica e ideológica del eurocentrismo, la colonialidad y la occidentalización pedagógica en la voz de los docentes mestizos. El último plan de estudios 2018 para la formación de docentes bilingües en México es una clara muestra de la reflexión anterior, no logra centrar éstas y otras tensiones que son parte de la cotidianidad escolar. En primera instancia, reinstala el concepto “indígena” en la denominación de la licenciatura cuando es sabido de los avances del término de “pueblos originarios” y toda la carga histórica, política y pedagógica por desprenderse del concepto indigenista y colonizador. *“La educación indígena e intercultural, lingüística e interlingüística [...] enfoque basado en competencias [...] La educación desde el enfoque intercultural bilingüe concibe a la escuela como un espacio [...] favorece la identidad sociocultural, el plurilingüismo y el multiculturalismo.”* (Dgespe-SEP, 2018).

Indudablemente que este último plan de estudios, confirma un retroceso curricular a los avances teórico conceptuales y prácticos que se vinieron dando desde el año 2004 hasta la reforma curricular de 2012. Se presentó un giro absoluto del enfoque hacia el

estudio y dominio de las competencias lingüísticas y una disminución en la concepción holística de las otras dimensiones interculturales.

IV.3 La interculturalidad en la actual reforma constitucional

La reforma educativa que el Estado mexicano realizó en mayo de 2019, plantea desde el art. 3 constitucional que la educación nacional:

Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social [...] Para la integración de los planes y programas [...] el Ejecutivo Federal considerará el carácter local, contextual y situacional del proceso de enseñanza aprendizaje. En el caso de las escuelas normales, la ley respectiva en materia de educación superior, establecerá los criterios para su desarrollo institucional y regional, la actualización de sus planes y programas de estudio... (Diario Oficial de la Federación, art. 3 Constitucional, 2019).

En el párrafo anterior, se reivindica una educación intercultural que hace explícita una nueva relación que reconoce el respeto y la diferencia desde una política de inclusión. Este sentido del texto interpreta que la nueva legislación alienta la inclusión epistémica cuando afirma que en los nuevos planes de estudio se considerarán los saberes locales en los aprendizajes contextualizados y situados. En el mismo sentido, se plantea el cambio curricular para las escuelas normales. La nueva La Ley General de Educación Superior enfatiza que:

Los criterios para el desarrollo institucional, regional y local, así como para la actualización de planes y programas de estudio de las escuelas normales, serán elaborados y definidos por la Secretaría y estarán sujetos a lo previsto en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, tomando en cuenta las aportaciones de la comunidad normalista del país, de otras instituciones formadoras de maestras y maestros en servicio. (Diario Oficial de la Federación, art. 35, LGES. 2021)

Derivado de lo anterior, hay una postura oficial del carácter pluricultural que existe en nuestro país (68 lenguas originaria con sus 364 variantes lingüísticas), acercando el concepto de interculturalidad y su enfoque como sana pertinencia educativa para todos, todavía muy lejana para entender, reconocer y asumir una interculturalidad con todos (Sánchez, 2021). Pero es relevante señalar que, aunque la intención de la política educativa reconoce la posibilidad de una “interculturalidad para todos” (Diario Oficial de la Federación, art. 3 Constitucional y Ley General de Educación, 2019), lo cierto es que las especificaciones en las leyes reglamentarias del artículo constitucional y la carga

curricular en los planes de estudio de educación básica y normal, se sigue orientando y dirigiendo hacia los grupos originarios; es decir, conciben todo el campo semántico de lo intercultural sólo y exclusivamente hacia el mundo “indígena”, reiterando la “interculturalidad para todos” como un discurso hueco de contenido y vacío de praxis pedagógica, a diferencia de concebir y plantear una “interculturalidad con todos”.

De igual modo, hay que reconocer y precisar que dicho marco normativo abre una posibilidad en la construcción de los nuevos planes y programas de estudio (ciclo escolar 2022-2023). Esta determinación legal y su interpretación, genera condiciones de intervención de las comunidades normalistas para que la construcción de los nuevos programas de estudio, tenga una participación y contribución amplia desde los sujetos que directamente están inmersos en las aulas de las escuelas normales públicas del país. En esta lógica, el Colectivo Nacional de Normales Interculturales; la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRed), hacen su esfuerzo con docentes, autoridades locales y federales para reorientar todo el horizonte curricular en la formación de docentes plurilingües y comunitarios.

La “Propuesta Curricular Base: Para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria”, ha sido una tarea de largo aliento: tres congresos nacionales antes de la pandemia del Covid-19, en sedes de Oaxaca, Quintana Roo y Guerrero; articulación de un Colectivo Nacional independiente y autónomo en su estructura con representatividad emanada desde las escuelas normales interculturales; construcción de las Comunidades de Gestión Académica en cada institución (CGA) y la asesoría, debates, tensiones, acuerdos y consensos con la DGESUM Y LA UCIRed. Un proceso de Codiseño de tejido curricular que parte de los saberes y experiencias de los docentes, apuntalados por los saberes situados de las identidades culturales, en el que la comunidad y las situaciones de vida cotidiana son el epicentro de construcción de los proyectos de aprendizaje, el universo temático, los campos de saber, los saberes profesionales y los rasgos de perfil de egreso. (Colectivo Nacional, 2021)

Indudablemente, que los actores han coincidido en la necesidad de una ruptura epistémica, ontológica, pedagógica y curricular, en el que las Unidades de Estudio se

han venido tejiendo en una lógica holística, de integralidad, complementariedad, reciprocidad como principios en la construcción de los nuevos planes y programas de estudio de preescolar y primaria, y la intención de su puesta en marcha en el ciclo escolar 2022-2023. Aquí, es donde se inserta la lógica de aproximar el debate hacia un enfoque intercultural con perspectiva hermenéutica analógica.

Conclusión

Las políticas educativas interculturales siguen orientadas exclusivamente hacia el mundo indígena, éstas, alientan la folklorización e indigenización de los procesos culturales y pedagógicos; además, se sesgaron al campo de la universalización cultural y a la racionalidad hegemónica de la modernidad capitalista. Dicho enfoque, excluye los saberes y epistemes de los pueblos originarios y las experiencias de la vida cotidiana de las nuevas identidades culturales urbanizadas. En el mismo sentido, y sólo incluir contenidos étnicos en los programas de estudio con valores pedagógicos ajenos a la idiosincrasia de la vida comunitaria, justifican y legitiman los programas educativos compensatorios y remediales que dirigen a las poblaciones indígenas más aisladas. Lo anterior, es una muestra por seguir manteniendo su visión asimilacionista, aunque en los registros oficiales se escriba lo contrario.

En sentido opuesto, recientes investigaciones siguen documentando que las niñas, los niños y jóvenes de las comunidades indígenas, necesitan una educación intercultural anclada a sus raíces para que responda a la realidad objetivada; pero, sin alejarse del conocimiento y saber pedagógico de carácter nacional y disciplinar. El desafío, es priorizar el proceso pedagógico a partir de los saberes ancestrales y comunitarios, en una nueva epistemología que no niegue los saberes exógenos y cree una nueva racionalidad pedagógica intercultural para la formación de docentes plurilingües.

Las nuevas reformas educativas constitucionales y leyes secundarias, reconocen a la interculturalidad como proyecto pedagógico y social. Esto genera condiciones muy objetivas para la construcción de nuevos planes y programas de estudio que consideren los saberes y aprendizaje situados y contextualizados desde lo local, regional, estatal y nacional.

CAPÍTULO V

LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENRM (*EXPLICITACIÓN METODOLÓGICA*)

Introducción

El abordaje epistemológico definió una investigación cualitativa. La hermenéutica analógica tiene la propiedad de la dualidad epistémica: ser teoría/conceptual y a la vez, práctica metodológica como instrumento de interpretación “... *hermenéutica docens y la hermenéutica utens...*” (Beuchot, 1997, p. 14). Se aplicó la entrevista semiestructurada considerando el aporte de la analogía en su mediación prudencial entra la entrevista estructurada y la de profundidad. Se seleccionaron tres docentes del colectivo de investigación y tres estudiantes sugeridos por la Academia de Lenguas, en ambos casos, pertenecen a distintas culturas y áreas lingüísticas de la escuela normal. Las transcripciones de las grabaciones se realizaron a texto directo y la voz del entrevistado dio claridad para mantener la originalidad, la intencionalidad, el sentido de la palabra y los enunciados (Gibbs, 2012).

Por la naturaleza del objeto de estudio, el procesamiento de los datos se hizo de forma manual de acuerdo al énfasis que hace Richard Sennett en el sentido que “*La máquina inteligente puede separar la comprensión mental humana del aprendizaje manual [...] Cuando esto se produce, las capacidades conceptuales humanas se resienten*” (2019, p. 55). La interpretación de los datos fue a través de: “*el análisis categórico*” (Knobel y Lankshear, 2001, p. 82); “*el análisis de entrevista como lectura teórica*” (Kvale, 2011, p. 151), y el análisis de bricolaje hermenéutico analógico (Kvale, 2011, Beuchot, 1997).

Para dar mayor sentido a lo antes expuesto, y considerando la orientación de Sánchez Aviña de que en “*La metodología [...] se recomienda [...] que se exponga todo el procedimiento, desde la problematización hasta la elaboración de las conclusiones; la metodología no debe de reducirse a la fase de trabajo de campo.*” (2017, p. 131), se destacó lo siguiente: en el procedimiento inicial para la construcción del problema de investigación, se tomaron en cuenta las referencias experienciales de diálogo, observación y percepción de los acontecimientos en la escuela sobre las relaciones interculturales. La problematización de dicho proceso inicial se complejizó en la medida que se fueron incorporando más referentes con la cotidianidad escolar; pero, a la vez,

permitió la definición de la pregunta de investigación, el objetivo general, un objetivo particular de carácter teórico, otro metodológico y un tercer objetivo sobre líneas de aproximación de un nuevo enfoque intercultural.

Se realizó un ejercicio analógico con los resultados de la polisemia intercultural derivados del estado del conocimiento, mediante la “atribución” -propiedad de la analogía- se jerarquizaron en analogados de concepciones de la interculturalidad y sus respectivos autores tal y como se observa en el cuadro 2 (Capítulo V, apartado V.2.1, p. 75). La “relacionalidad” como fundamento filosófico/ontológico de nuestro objeto de estudio, se posicionó como la categoría superordinal (Knobel y Lankshear, 2001) y a partir de ésta, se formularon las cuatro categorías teóricas/conceptuales.

En la idea de contrastar con otras miradas los avances argumentativos de una interculturalidad analógica formulados hasta esta fase de la investigación, se abordó la decolonialidad, la comunalidad y el Buen vivir como posibles alternativas o complementariedades a la interculturalidad.

En la continuidad para interpretar la “relacionalidad” no sólo en la construcción de las cuatro categorías teóricas/conceptuales, sino para acercar con sutileza y prudencia: las cosmovisiones de los pueblos originarios; las subjetividades de las nuevas identidades culturales imbricadas por la industria digital y los oleajes migratorios, así como la hegemonía occidentalizada, eurocéntrica y barroca de los docentes mestizos de la escuela normal, se necesitó la búsqueda de una formulación hermenéutica de mayor sentido conceptual y metodológico para encarar la comprensión de la interculturalidad. Es así, como se asumió la propuesta filosófica, teórico y metodológica de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot para todo el corpus del proceso investigativo.

En otro orden de ideas, se registró el proceso de transición de la interculturalidad al campo de la educación, reconociendo su breve historicidad en el lenguaje de las políticas educativas de los Estados nacionales de América Latina, obligados por la fuerte resistencia y lucha de los pueblos indígenas (el EZLN es una muestra), además de los movimientos sociales. Sin embargo, las especificidades pedagógicas de la interculturalidad oficial siguen teniendo una visión asimilacionista, folklorizada e indigenizada que intenta encubrir su verdadero enfoque de exclusión epistémica que se

vive en las escuelas indígenas de educación básica y en escuelas normales interculturales.

Investigaciones sólidas y profundas de María Bertely, Gunther Dietz, María Gpe. Díaz Tepepa (2013) e infinidad de estudiosos en la materia, dan cuenta de que el enfoque oficial nunca cuestionó las asimetrías epistémicas y pedagógicas de los programas de estudio y, anteponen una serie de constructos que sostienen la necesidad de un enfoque intercultural en el que quepan todas las cosmovisiones y saberes de las identidades culturales.

Para finalizar, se destacó la relevancia y la coyuntura histórica de las reformas del art. 3 constitucional (2019) y de la LGES (2021). Esto abre una oportunidad para una reorientación conceptual y curricular de la interculturalidad en los nuevos planes y programas de estudio; y así tener, mayor pertinencia para las niñas y niños indígenas, de otras identidades (incluidos los mestizos) y para los estudiantes de las escuelas normales interculturales.

V.1 Procedimiento en la construcción del problema de investigación.

Con las referencias experienciales de diálogo, observación y percepción de intencionalidades en estudiantes y docentes, se hizo la reflexión de acontecimientos escolares y contextuales que mostraron tensiones relevantes, así, se perfiló una primera aproximación en la construcción del problema de investigación. Esto permitió visualizar y percibir: el dominio epistémico y pedagógico de los docentes mestizos; la folklorización de las ceremonias culturales en la escuela; la presencia de estudiantes de otras identidades culturales, y expresiones verbales y pautas de conducta discriminatorias hacia lo indígena.

Los fenómenos culturales, sociales y pedagógicos percibidos e identificados se sometieron a crítica y a la reflexión teórico-empírica, intentando dar prioridad interpretativa a los elementos indígenas y bilingües con respecto a los mestizos. La percepción y aproximación de la “lectura de la realidad” se hizo desde una mirada freiriana, sin separarse en demasía de la intencionalidad expresa de los actores escolares. El campo semántico de la problematización se hizo más complejo al incorporar los rasgos de las nuevas identidades culturales; este primer paso en la

problematización determinó a la interculturalidad como objeto de estudio y estableció las estrategias y necesidades para el diseño de la investigación.

Al problematizar las relaciones interculturales en la cotidianidad escolar se destacaron: los patrones culturales de docentes y estudiantes; la fuerza del contexto de la Montaña y la ciudad de Tlapa sobre las relaciones sociales y culturales en la escuela normal, y la relación del enfoque curricular vigente con el sentir y pensar de los actores. Lo anterior, permitió definir la siguiente *pregunta de investigación*: **¿Cómo se vive la interculturalidad en la Escuela Normal Regional de la Montaña y su relación con el contexto que le da sentido?**

A partir de esta interrogante, se estableció y precisó el alcance y las dimensiones que le dieron contenido al objeto de estudio; es decir, historizar la subjetividad de los actores que viven la interculturalidad en la escuela normal y su contexto que le da sentido. En consecuencia, se determinó el *objetivo general*: **comprender los procesos interculturales desde la perspectiva hermenéutica analógica en la escuela normal y su relación con el contexto, a través de los sentires y pensares de estudiantes y docentes**, y a la vez, el abordaje epistemológico de la hermenéutica analógica asentó con mayor fuerza el paradigma cualitativo. A partir de ello, se determinó plantear el *primer objetivo particular*: **analizar los aportes teóricos/conceptuales de la interculturalidad y la hermenéutica analógica**; el segundo objetivo: **recuperar los sentires y pensares de estudiantes y docentes sobre la interculturalidad y su relación contextual**, y un *tercer objetivo*: **definir aproximaciones de un nuevo enfoque intercultural para la formación inicial de docentes**.

V.2 Lógicas teórico/conceptuales de la interculturalidad.

La construcción de las categorías teórico/conceptuales transitó por distintos procesos de reflexión y toma de decisión; primero, la cultura como punto de partida para acercarse a las concepciones de la interculturalidad desde posiciones filosóficas, sociológicas y pedagógicas, seguida de distintas perspectivas para identificar el carácter polisémico de la misma, y así, mediante el ejercicio hermenéutico y la propiedad analógica de la “atribución”, se realizó la jerarquización de los significados y autores en analogados, lo cual permitió el reconocimiento y la inclusión de nuevas identidades culturales más allá de los pueblos originarios.

Se determinó que la “relacionalidad” -como principio filosófico/ontológico de la interculturalidad- sea la categoría superordinal del corpus teórico/conceptual del objeto de estudio. A través de ésta, se construyeron cuatro categorías que resignifican la dimensión relacional: intersubjetiva, dialéctica, ontológica y epistemológica. A la vez, se presentaron -de forma especular- tres posiciones de la praxis del pensamiento filosófico latinoamericano (decolonialidad, comunalidad y el Buen vivir) que pueden ser alternativas o complementarias de la interculturalidad. Dicha definición como expresión genuina y auténtica, va a depender de la postura crítica ante las relaciones culturales con la identidad universal y el mestizaje influenciado por el pensamiento occidentalizado.

V.2.1 De la matriz cultural a la atribución analógica.

Después de analizar y comparar los puntos de referencia para arribar al estado del conocimiento de la interculturalidad, si se hacía a partir de los procesos migratorios o de la cultura, se determinó por esta última en el sentido de acercarse a la multiplicidad de significados que van desde la vida cotidiana, hasta las formulaciones de carácter histórico y antropológico dadas en la prolífica producción bibliográfica. Con lo anterior, se realizó la indagación de diversas concepciones, posturas y narrativas sobre la interculturalidad desde diversas dimensiones: filosófica, con los aportes de Mauricio Beuchot, Paul Ricoeur y hasta la postura radical de Slavoj Žižek; sociológica, con los planteamientos de García Canclini, Catherine Walsh y Fernet-Betancourt, y pedagógica, a partir de María Bertely, Hugo Zemelman, Ricardo Salas y Yolanda González, entre otros.

La polisemia intercultural se abordó desde distintos ángulos: dialoguicidad, intersubjetividad, conflictividad, identidad, hibridación, hasta posiciones asistenciales e ideológicas; lo cuál, permitió mediante la atribución (característica de la analogía), jerarquizar la relativización de la concepción intercultural y aproximarse a un sentido más ontológico y pedagógico como se muestra en el cuadro siguiente:

Cuadro 2. Jerarquización conceptual de la interculturalidad
Abordaje epistemológico: hermenéutica analógica
Categoría superordinal: relacionalidad

Atribución analógica	Conceptualización de la interculturalidad	Exponentes

Analogado principal	Diálogo e intersubjetividad	Mauricio Beuchot Ricardo Salas Paul Ricoeur
Analogados secundarios	Proyecto crítico Pensamiento teórico/metodológico Encuentro e intercambio Campo problemático Hibridez cultural Apropiación y conocimiento de la otredad	Catherine Walsh Daniel Gutiérrez Floriberto González Humberto Santos García Canclini Isabel de la Cruz
Analogados terciarios	Ejercicio práctico/teórico de vida cultural Derecho y respeto a la diversidad Proyecto social Multiculturalismo neoliberal Pieza ideológica del capital	Fornet-Betancourt Yolanda Jiménez CGEBI-SEP Hugo Zemelman Slavoj Zizek

Esta aplicación de la atribución analógica favoreció la relación y el acercamiento prudencial con otras tendencias de la interculturalidad: migración, globalización y colonialidad, y dio pie para fortalecer una de las posturas centrales derivadas del proceso investigativo: la inclusión de las identidades culturales -más allá de los pueblos originarios-, urbanizadas en su hibridez barroca y de mestizaje.

V.2.2 Proceso de construcción de las categorías teóricas

El hecho de establecer un proceso de interpretación analógica entre el estado del conocimiento, con los primeros datos obtenidos de la aplicación metodológica, de los esbozos de la problematización y la pregunta de investigación/objetivos, y posicionar ontológica y epistemológicamente a la relacionalidad como la categoría superordinal, permitió la centralidad teórico/conceptual del objeto de estudio y la construcción de

las categorías subsecuentes; es decir, se inició un procedimiento de análisis y reflexión desde diferentes ángulos, considerando la significación del diálogo intercultural que planteó Salas Astrain (2006). Este diálogo entre individuos y culturas desde la mirada conceptual de la hermenéutica analógica de Beuchot (1997) y la inserción de la intersubjetividad aportada por Paul Ricoeur (2005), dieron fuerza teórica a la categoría que se denominó: “Diálogo analógico, dimensión relacional intersubjetiva”.

De igual manera, se construyó la categoría: “Tensión reflexiva, dimensión relacional dialéctica”, principalmente a partir de la formulación filosófica, teórica/conceptual en la dialéctica analógica de Beuchot (2016c, 2019) como una ontología de la tensión, del antagonismo (Zizek, 2021), de la conflictividad reflexiva que abordó Salas Astrain (2006). En esta categoría, se reiteró el carácter universal de la contradicción en la lógica de los opuestos, en esa dialéctica analógica que hizo posible aproximarnos a la interpretación y comprensión de los conflictos interculturales.

Con las dos formulaciones anteriores, se exploraron en varios autores las posiciones interpretativas con respecto a la diferencia y la identidad cultural, así como, la contextualidad versus universalidad del campo epistémico. Fue a partir de Mauricio Beuchot y sus determinaciones en ambas dicotomías interculturales (2005) que se posibilitó la inclusión de los aportes de García Canclini (Adèle, 2018), Yolanda Jiménez (2009), y de la Cruz (2016), entre otros, para darle contenido y perspectiva a las categorías teóricas subsecuentes: “Diferencia-identidad, dimensión relacional ontológica” y “Contextualidad-universalidad, dimensión relacional epistemológica”.

V.2.3 ¿Alternativas o complementación?

Se indagó en las corrientes del pensamiento filosófico latinoamericano y en las experiencias concretas del territorio para dar cuenta de la existencia de expresiones cercanas, alternativas o diferentes a las afirmaciones teóricas y conceptuales de la interculturalidad señaladas hasta esta etapa del proceso investigativo. Así fue, como se abordó la decolonialidad, la comunalidad y el Buen vivir. La primera, por ser el movimiento de resistencia y emancipación filosófica latinoamericana en contra de la colonización cultural, la violencia epistémica y las pedagogías de la crueldad; la apuesta decolonial que encontramos en Enrique Dussel, Fernet-Betancourt, Anibal Quijano y Walter Mignolo (Dussel, 2011) entre otros, no niega de facto el pensamiento y la praxis

intercultural y se afirma como una complementariedad en esta lucha por la descolonización del conocimiento y el pensamiento pedagógico.

Con respecto a la comunalidad, se revisó el trabajo de Jaime Martínez (2015) y de Ángeles Issac (2017), Benjamín Maldonado (2002) y Gunther Dietz (2011), y sobre el Buen vivir se remitió a los estudios de Napoléon Conde (2016), Ernesto Guerra (Reyes, 2016), Hidalgo-Capitán (2014), Houtart (2011), Altmann (2016) y Bretón (2016). Ambas alternativas son ejercicios de prácticas sociales y comunitarias de fuerte raigambre en pueblos originarios mesoamericanos, andinos y caribeños, que toman desde sus cosmovisiones una distancia ontológica y epistémica con la interculturalidad. Son posturas diferentes que, instaladas en ambientes endógenos y de crítica a ultranza a toda universalidad occidentalizada y hasta el propio barroquismo, permitió reconocer que hay otras dimensiones y ángulos para observar la praxis de las relaciones culturales.

V.3 ¿Cómo se arribó a la hermenéutica analógica?

Con la pregunta de investigación y el objetivo general, se orientó el abordaje epistemológico del objeto de estudio: la hermenéutica. Pero, fue a partir de la problematización y la complejidad para entender las relaciones entre identidades culturales y la fuerza contextual implicada, como se da cuenta de la insuficiencia de la hermenéutica primigenia de Heidegger, Husserl, Dilthey y del propio Gadamer (Caputo, 2018); es decir, para interpretar la relacionalidad entre las subjetividades y cosmovisiones de los pueblos originarios, con las nuevas identidades culturales gestadas por las imbricaciones migratorias y la digitalización globalizada, además, con la hegemonía occidentalizada y barroca de los docentes y estudiantes mestizos, se necesitó la búsqueda de una formulación hermenéutica de mayor sentido conceptual y metodológico para encarar la comprensión de cómo se vive la interculturalidad en la ENRM. Es así, como se determinó tomar la propuesta filosófica de la hermenéutica analógica de Beuchot (1997, 2005, 2016b, 2019).

En una primera instancia, se visualizó sólo para la interpretación de los datos obtenidos en la aplicación de las entrevistas; sin embargo, al ir descubriendo el campo semántico y la potencialidad de sus significados: proporcionalidad, atribución, práxis, sutileza, intencionalidad del autor, predominio de la diferencia y su dialéctica propia, se

decidió que la hermenéutica analógica transversalizara el análisis y reflexión de todo el proceso de investigación.

V.4 Procedimiento de transición al modelo educativo

La resistencia política de los pueblos indígenas y movimientos sociales, obligaron a los Estados nacionales a incorporar la interculturalidad al campo de la educación. Se tuvo que contrastar el discurso oficial con la interpretación y prácticas folklorizadas que hacen los docentes en las escuelas indígenas. Al añadir temáticas étnicas con contenidos valóricos occidentalizados en sus textos, encubrieron el verdadero enfoque de exclusión epistémica; simulación que fue desmontada al evidenciar el enfoque asimilacionista vigente. A contracorriente, se reafirmó la necesidad de una transformación pedagógica que recupere los saberes de los pueblos originarios y nuevas identidades culturales.

Las investigaciones sobre la educación intercultural dan cuenta de que el enfoque oficial nunca cuestionó las asimetrías ontológicas y epistémicas de los programas de estudio. En el caso de la formación de docentes bilingües, sólo se preocupó en gestionar la diversidad lingüística y cultural. Contrario a lo anterior, se destacan formulaciones y posiciones de fondo que afirman la necesidad de una interculturalidad “con todos”, que ya no se piense en “la escuela indígena” y se arribe a un enfoque en el que quepan todas las cosmovisiones y saberes de las identidades culturales. Por último, se plantea que las reformas constitucionales y leyes secundarias recientes, establecen un campo de posibilidades para rediseñar y codiseñar los planes y programas de estudio de educación básica y normal respectivamente, con un enfoque intercultural que considere los saberes y aprendizajes situados desde lo local, regional y nacional, y así, intentar una transformación pedagógica en el Sistema Educativo Nacional.

V.4.1 Primeras referencias al campo de la educación

La interculturalidad como política educativa arribó al lenguaje académico a raíz de la lucha, resistencia y reivindicaciones de los movimientos sociales y de los pueblos originarios por el reconocimiento a sus derechos culturales y lingüísticos en el Sur de América Latina, mas no así en nuestro país. Por eso, se hizo la revisión documental y bibliográfica sobre la postura de la CGEIB de la SEP, para precisar la relación entre el discurso oficial de la interculturalidad como proyecto histórico social y alternativo, con las prácticas de folklorización e indigenización que subyacen en los programas

escolares, sin dejar de lado, que las nuevas identidades culturales derivadas de la migración, globalización y digitalización hicieron más compleja la interpretación de la interculturalidad y su inclusión en los modelos educativos.

En un segundo momento, se consideraron los estudios de Eduardo Sandoval (2016b), Isabel de la Cruz (2016) y de Yolanda Jiménez (2009) para ubicar con mayor atinencia los significados pedagógicos de reconocimiento a la alteridad, el respeto, la tolerancia y la diversidad cultural en los programas de educación básica y en la formación de docentes bilingües. Con lo anterior, se intentó atestiguar la intencionalidad de una política educativa para enfrentar el rezago y cumplir con la reivindicación de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios. Sin embargo, el sólo añadir contenidos étnicos en los planes de estudio y los programas compensatorios para las niñas y niños indígenas, develó un enfoque intercultural como estrategia de universalización de la exclusión epistémica.

En un tercer momento, se incorporaron los aportes teóricos y conceptuales de Vargas-Garduño (Reyes, 2016) y Sonia Comboni (2016) al desmontar la simulación de un enfoque intercultural que sigue siendo asimilacionista en la práctica educativa, además, de repensar las relaciones culturales desde la cosmovisión de los pueblos, reorientar de manera crítica la educación de la lengua y la cultura en el que estudiantes indígenas y no indígenas asuman los saberes y epistemes de todas las identidades culturales.

V.4.2 Hacia el enfoque intercultural y el actual anclaje jurídico

Se abrió el proceso metodológico de este apartado con la historicidad de los primeros enfoques en educación indígena. Posteriormente, en la revisión del estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de 2002-2011, y en las investigaciones sobre educación intercultural, María Bertely (2013) reiteró la transición del enfoque hacia los modelos educativos de los gobiernos, con el énfasis de que este tipo de educación nunca atendió ni enfrentó las asimetrías y las desigualdades. Por el contrario, contenía una simulación curricular encubriendo el multiculturalismo como enfoque dado. Acudimos a los aportes de los estudios de Isabel de la Cruz (2016), en el que resaltan la crítica de un enfoque en la formación docente que gestiona la

diversidad cultural funcional, al excluir los saberes y conocimientos para una nueva relación epistémica entre culturas.

De igual modo, Aguayo Rousell (Mateos, 2013) da a conocer que ni la propia diversidad es tolerada en la cotidianidad de las escuelas normales, en la que son evidentes muestras de racismo y discriminación hacia el Otro. Se destacó la frase categórica de Sánchez Aviña (<https://youtu.be/GYbMyDyYNfM>, 2021) de una educación “no para todos, sino con todos” y las formulaciones teóricas y conceptuales de Daniel Gutiérrez (2016a) en el que reitera la necesidad de un nuevo enfoque que ya no piense en la “escuela indígena”, ni en libros de texto bilingües con epistemes y valores modernos y mestizos, sino en una educación en la que interactúen todas las cosmovisiones en un enfoque con todos los niveles, modalidades y tipos de identidades culturales. Finalmente, se abordó el retroceso intercultural y pedagógico que sufrieron los planes y programas de estudio 2004 y 2012, a partir de la última reforma de 2018 para las escuelas normales interculturales del país.

Por otro lado, se partió de la última reforma al art. 3 constitucional de mayo de 2019, que estableció el carácter intercultural de la educación nacional y las consideraciones locales y contextuales para la formulación de los nuevos planes y programas de estudio. De igual modo, se tomó el art. 35 de la nueva Ley General de Educación Superior (2021), que determinó los criterios institucionales, regionales y locales para la actualización de los nuevos planes y programas de estudio de las escuelas normales. Sin embargo, a pesar de que la educación intercultural en estos cambios constitucionales y leyes reglamentarias sigue manteniendo una narrativa de orientación pedagógica hacia los pueblos originarios, no se puede negar que el marco legal abre una importante área de oportunidad en la construcción de los nuevos planes y programas de estudio 2022-2023. Lo anterior, da la posibilidad de entrar a debate sobre un enfoque intercultural analógico para el normalismo nacional.

V.5 Recuperar sentires y pensares de estudiantes y docentes

La técnica de la entrevista semiestructurada, como mediación analógica entre la estructurada y la de profundidad, permitió recuperar los sentires y pensares de tres docentes y tres estudiantes de diversas culturas. Los primeros, pertenecientes al colectivo de investigación y los segundos a sugerencia de la Academia de Lenguas de

la escuela normal. Se aplicó una guía general de preguntas y la transcripción de la grabación se hizo a texto directo, conservando la originalidad de la palabra y el sentido de los enunciados. Los datos de la entrevista fueron tratados mediante tres procesos de análisis: categorial, lectura teórica y bricolaje analógico. En este último, predominó la intencionalidad del investigador y primacía de la interpretación de la lectura teórica sin distanciarse demasiado de la intencionalidad de lo dicho por el entrevistado y la agrupación del análisis categorial; es decir, desde la perspectiva hermenéutica analógica.

V.5.1 Aplicación de la entrevista

Se consideró la técnica de la entrevista por el carácter inminentemente cualitativo, en ese ir en búsqueda de la intencionalidad de la palabra y el lenguaje que expresó la subjetividad del entrevistado: *“Una entrevista es literalmente una entre-vista, un intercambio de visiones entre dos personas conversando sobre un tema común”* (Kvale, 2011, p. 46). La entrevista es una técnica que da cuenta de las experiencias y los significados de esa complejidad cotidiana de los sujetos (Kvale, 2011). Con la intención de recuperar el sentir y el pensar que tienen los sujetos sobre los procesos interculturales, se aplicó la entrevista semiestructurada porque es una mediación analógica entre la técnica de la entrevista estructurada, cerrada y univocista, con la entrevista a profundidad abiertamente subjetivista de corte equivocista (Beuchot, 2017).

Se aplicó la guía de preguntas como instrumento de la entrevista:

- a) *¿Puedes describir cuál es rol que se desempeña y la actitud de ti y los otros, ante las ceremonias y ritualidades que otra cultura presenta en el patio central?*
- b) *¿Cómo relacionas el uso de la lengua indígena y el ambiente cotidiano de diálogo y comunicación que se desarrolla en el aula?*
- c) *¿Cuál es tu opinión con respecto al uso del idioma español en esta escuela pluricultural y plurilingüe?*
- d) *¿Puedes comentar cuáles son los rasgos y características culturales que distinguen a tu área lingüística de las otras?*
- e) *¿Cómo percibes las actitudes, maneras de dialogar, formas de atención, interés y relaciones de los docentes mestizos con los estudiantes de los pueblos originarios?*
- f) *¿Cómo se vive, cómo se desarrolla en detalle una sesión del taller de lenguas?*

g) *Cuando escuchas decir a alguien en clase, en la biblioteca o en alguna sesión de trabajo, la palabra: cosmovisión, ¿qué significa, qué sentido le das, cómo entiendes esa expresión?*

h) *¿Cómo se manifiesta el diálogo escolar en relación a los saberes culturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula?*

i) *¿Qué tipo de influencia de la vida social de Tlapa y la Montaña crees que se da en la escuela normal? ¿Qué consecuencias tiene en las relaciones humanas y escolares?*

j) *¿Puedes describir algún conflicto que hayas percibido, vivido o escuchado entre los estudiantes mestizos y bilingües, o entre los indígenas que nacieron aquí en Tlapa con los que llegan de la Alta Montaña?*

k) *Escuché decir que nuestra escuela sí es bilingüe, pero que la interculturalidad no se practica, que está simulada. ¿Qué opinión tienes de este comentario?*

l) *¿Qué reacción y actitud percibes en el Otro, cuando al estudiante indígena le cuesta trabajo expresarse en el idioma español?*

m) *¿Podrías describir algún acto de discriminación que haya sucedido o que hayas percibido por la condición de pertenecer a una cultura diferente?*

La entrevista se realizó a tres docentes pertenecientes a las culturas Me´Phaa, Na Savi y mestizo y a tres estudiantes, uno de la lengua Náhuatl y dos Tu Un Savi. La información se recabó mediante la grabación directa y transcripción a texto escrito, manteniendo una aproximación a la originalidad y contextualización de la palabra y el sentido de los enunciados. Es importante mantener la narrativa para evitar la desaparición del tema general de conversación (Gibbs, 2012), para ello, la transcripción directa nos permitió que la voz del entrevistado diera mayor claridad a la intencionalidad, a los sentidos y significados.

V.5.2 Procedimiento para el análisis de datos

En el tratamiento de datos de la entrevista se definió el proceso de transcripción al considerar las orientaciones y recomendaciones de Graham Gibbs (2012) y de Michele Knobel y Colin Lankshear (2001); éstos últimos, afirman que el conjunto de interacciones intersubjetivas a través de la verbalidad, se derivan de las transcripciones entendidas como representaciones visuales (2001); evidentemente que “...la transcripción es un

proceso de interpretación” (Gibbs, 2012, p.32), porque en en la vía de los hechos al realizar la entrevista “...*El investigador llega a decisiones sobre lo que se escribirá, sobre la manera en que eso se escribirá.*” (Knobel y Lankshear, 2001, p. 79).

Con respecto a la decisión de aplicar la técnica de análisis cualitativo categórico, se buscó en qué referente se encontraban notables diferencias con el análisis categórico cuantitativo, y se obtuvo de la propuesta desarrollada por Michele Knobel y Colin Lankshear (2001), al registrar que “...*usar `análisis categórico` para [...] lograr tener códigos y categorías de códigos e identificar las relaciones que existan entre ellos, [...] Siempre que pensemos [...] situar los datos sistemáticamente en categorías, pensemos la codificación como una técnica para identificar*” (p. 83). En el mismo sentido, una afirmación determinante es evitar anticiparse y usar categorías preconcebidas y preexistentes, mas bien, es permitir que en el mismo proceso, las categorías emerjan de los datos obtenidos hasta que se identifiquen datos similares desde la percepción y la posición del investigador (Knobel y Lankshear, 2001); fue así, como mediante el enunciado distintivo, oraciones y párrafos ordenados en códigos: N1 número de entrevista, 001 enunciado consecutivo y letra distintiva del entrevistado, se aplicaron distintas lógicas de agrupamiento que dieron como resultado la “relacionalidad” como categoría superordinal y sus derivadas como categorías ordinarias.

Por otro lado, de acuerdo a Steiner Kvale: “*Un investigador puede leer sus entrevistas una y otra vez, reflexionar teóricamente sobre temas específicos de interés, redactar una interpretación y no seguir [...] combinación sistemática de técnicas...*” (2011, p. 151). Este análisis de entrevista como lectura teórica, es en cierta medida un desafío interpretativo por su densidad en la reflexión conceptual, guardando las debidas distancias, ejemplifica la propuesta de “lectura teórica” con los estudios de Bourdieu, porque al no aplicar técnicas tradicionales significa que “*Esto puede indicar quizá que el recurso a herramientas analíticas específicas se vuelve menos importante con un conocimiento extenso y teórico del tema de una investigación y con un interrogatorio de entrevista inspirado teóricamente*” (Kvale, 2011, p. 152)

Con la aplicación de la hermenéutica analógica, se realizó el acercamiento prudencial de los dos registros y se obtuvo la tercera interpretación que dio resultado a un bricolaje de tipo analógico: “*El término bricolaje se refiere a la mezcla de discursos*

técnicos en el que el intérprete se mueve libremente entre técnicas analíticas diferentes [...] el bricolaje supone una interacción libre de técnicas durante el análisis” (Kvale, 2011, p. 150). El bricolaje se constituyó a partir de una relación dialéctica analógica (Beuchot, 2019) del “*análisis de entrevista como lectura teórica*” con “*el análisis categórico*”.

En el análisis de resultados de la entrevista como lectura teórica predominó la subjetividad del investigador, pero, con sutileza se acercó al proceso interpretativo del análisis categorial. A diferencia del bricolaje tradicional en el que a los “*métodos mixtos no se concede primacía epistemológica a ninguno...*” (Kvale, 2011, p. 151), en el bricolaje analógico sí hubo primacía epistémica del análisis de la lectura teórica, porque es el lector-investigador y su subjetividad lo que permitió tener un acercamiento prudencial con los resultados del análisis categórico, y de este modo tener una mejor interpretación y comprensión de los datos resultantes de la entrevista semiestructurada.

Conclusión

La entrevista realizada a tres docentes y tres estudiantes de diferentes áreas lingüísticas de la escuela normal, arrojó una serie de datos que fueron ordenados en grandes dimensiones relacionadas con las categorías teórico/conceptuales que se formularon. La relacionalidad como la categoría filosófico/ontológica que sitúa al ser y su cultura en relación con el mundo, a la vez, como categoría superordinal (Knobel y Lankshear, 2001) y las derivadas de ésta, construidas desde la perspectiva hermenéutica analógica: Diálogo analógico (Intersubjetiva); Tensión reflexiva (dialéctica); Diferencia-identidad (ontológica), y Contextualidad-universalidad (epistemológica). El tratamiento de dichos datos se realizó mediante tres procesos de análisis e interpretación: categorial, lectura teórica y bricolaje analógico (Knobel y Lankshear, 2001; Kvale, 2011; Beuchot, 1997). Con este procedimiento y con las interpretaciones obtenidas procesadas a la luz del cuerpo teórico, se plantearon los hallazgos referenciados y ordenados de acuerdo a las distintas categorías como respuesta a la pregunta y objetivos de investigación, y argumentos que soportan las conclusiones generales.

Para abordar la polisemia conceptual de la interculturalidad, se aplicó la propiedad y característica analógica de la “atribución”, al realizar la jerarquización de concepciones y autores en correspondencia a los resultados e interpretaciones de las entrevistas. Es así, como se definió el analogado principal de diálogo e intersubjetividad y los

analogados secundarios y terciarios. La perspectiva hermenéutica analógica en su sentido metodológico y teórico a la vez, transversalizó todo el proceso de la investigación, desde la problematización hasta las líneas de aproximación de un nuevo enfoque intercultural para la formación inicial de docentes, mismas que cierran las conclusiones generales de esta investigación.

CAPÍTULO VI HALLAZGOS

Introducción

Los presentes hallazgos son resultado de un proceso de análisis e interpretación que comprende: lo encontrado en las entrevistas (registrado en códigos); la agrupación conceptual mediante el análisis categorial (Knobel y Lankshear, 2001); la interpretación del investigador en el análisis de entrevista como lectura teórica (Kvale, 2011); la interpretación del bricolaje en la perspectiva de la hermenéutica analógica (Kvale, 2011, Beuchot, 1997), y todo lo anterior, a la luz de los aportes, formulaciones y fundamentos teórico/conceptuales de la investigación.

Los hallazgos se ordenaron de acuerdo a las categorías presentadas en el cuerpo teórico de esta investigación (Capítulo II, apartado II.4, p. 27). Relacionalidad (Oviedo, 2021, Gutiérrez 2016a, Viteri, 2002 y UIAW, 2004) como filosofía/ontológica y categoría superordinal, continuando con las cuatro categorías teóricas derivadas de la anterior, pero, construidas desde la reflexión y los abordajes conceptuales del proceso investigativo: “Diálogo analógico (intersubjetividad)”; “Tensión reflexiva (dialéctica)”; “Diferencia-identidad (ontológica)”, y “Contextualidad-universalidad (epistemológica)”. Sin embargo, dada la naturaleza y singularidad del objeto de estudio, de la pregunta de investigación y sus objetivos, se incorporaron los hallazgos relativos al contexto y sobre la discriminación racial.

VI.1 Relacionalidad

N1005S/ *Para ser docente, no me equivoqué de profesión, estoy desempeñando exactamente lo que me gusta [...] no se me va a olvidar porque representa incluso la cosmovisión, la ritualidad, la mitología de la vida, el cómo concebimos e interpretamos este mundo porque somos hijos del sol y la tierra.*

Análisis categorial: Cosmovisión.

Lectura teórica: Esa fuerza del ser docente en los pueblos de la Alta Montaña, está permeada por las cosmovisiones que interpretan el mundo desde los saberes ancestrales, los ritos y los mitos que le dan sentido a la vida, en ese ambiente de relación: ser-comunidad-naturaleza.

Bricolaje analógico: Una fuerza interiorizada para asumir el compromiso de no perder de vista que el ser docente, es una vocación que resignifica el sentido comunitario. La fuerza de esa identidad y el arraigo a la profesión se cohesionan con los saberes, las ritualidades, las mitologías y las cosmovisiones de los pueblos originarios.

A diferencia de la racionalidad antropocéntrica de la modernidad Occidental que cosifica las relaciones humanas y depreda la naturaleza, la relacionalidad es la dimensión filosófica que determina los procesos ontológicos y epistémicos de los pueblos originarios (Oviedo, 2021; Gutiérrez, 2016a; UIAW, 2004, y Viteri, 2002). Así es, como esta vincularidad relacional de la interculturalidad posiciona al hombre y a la mujer frente al mundo y determina su cosmovisión. La relacionalidad nos remite y se inscribe en la identidad ontológica (Villoro, 1998) del ser docente, que en todo momento insiste en reivindicar su subjetividad cultural porque esa decisión -el ser docente- hacen visibles sus creencias ante la vida escolar y social a partir de su cosmo-visión, de esa visión del orden del cosmos (Gutiérrez, 2016a) que lo vincula a la vida comunitaria, a los saberes ancestrales y el entorno natural.

N2015S/ *Los hice que empezaran a cargar un huevo endosado con mi firma, lo cuidaran, lo vistieran, lo llevaran donde transitaban y si alguien les preguntaba ¿de qué se trataba? Se trata de un huevo. El huevo era como cuidar, cuidar el desarrollo de la cultura, cuidar su alumno, cuidar su trabajo, cuidar su profesión, o sea, qué tan bueno se estaban comprometiendo consigo mismo.*

Análisis categorial: Cuidado de la cultura.

Lectura teórica: La metáfora del huevo da sentido a la construcción de un imaginario que proyecta el cuidado de sí como sujeto cultural; el cuidado del Otro como compromiso derivado de la intersubjetividad; el cuidado del medio ambiente; el cuidado de la aldea social; el cuidado de la cultura como patrimonio comunitario, y el cuidado del trabajo docente como profesión y compromiso consigo mismo.

Bricolaje analógico: La metáfora del huevo cobra sentido en este registro intercultural, porque es depositaria de una subjetividad construida desde el diálogo y desde los valores del cuidado de sí. El huevo endosado significa el compromiso para el cuidado de la cultura propia, el cuidado del alumno, de la naturaleza y de la profesión docente.

La relacionalidad da cuenta de la intencionalidad que tiene el ser docente para desplegar el sentí-pensar (Ángeles, 2017) en sus estudiantes, para que se aproximen al entendimiento y comprensión de su ethos pedagógico y asumir una postura ética (Salas, 2006) a partir del cuidado de sí, el cuidado de su entorno y de su cultura. Es la búsqueda de promover la armonía con el Otro y la forma del buen vivir con la naturaleza (Guerra, 2016).

N1016S/ *La interculturalidad es relación respetuosa y de convivencia entre los pueblos. Es convivencia de las lenguas; pero, cuando nosotros hacemos algo propio de nuestra cultura, ¿qué pasa en la escuela normal? Que nada más los maestros de la Academia bilingüe -que hablamos la lengua originaria*

como yo-, cargamos con un bandeja pesada y vacía, vacía de entendimiento y contenido, esa bandeja es la interculturalidad.

Análisis categorial: Convivencia lingüística, interculturalidad pesada y vacía.

Lectura teórica: La interculturalidad como bandeja pesada significa sentir la incomprensión y desánimo ante la actitud del Otro. Es la expresión de que a los docentes bilingües se les está dejando solos en la responsabilidad de lo que implica las relaciones interculturales en la escuela normal. Se siente la carga institucional no solo del enfoque en los procesos formativos, sino en la relación con el contexto sociocultural de la ENRM. Está vacía porque no se le encuentra sentido a los procesos interculturales que se establecen en el currículo. Se reconoce la identidad lingüística y el sentido de tener una relación respetuosa y de convivencia entre las identidades culturales.

Bricolaje analógico: La interculturalidad debe de ser una relación de respeto y convivencia entre entidades diferenciadas y sus lenguas. Pero, al situarla en la escuela normal, se percibe un ambiente de simulación porque la responsabilidad cae unilateralmente en los docentes bilingües. La bandeja pesada y vacía simboliza la carga de una representación cultural sólo para los que hablan una lengua originaria, ese vacío de entendimiento y contenido de la interculturalidad es parte del sin sentido curricular. Por eso, la negación no sólo es la incomprensión del Otro.

La relacionalidad es afirmación de la existencia singular y colectiva en el encuentro con el Otro, le da sentido a una interculturalidad que apela a la convivencia, al derecho y respeto con las otras culturas (Jiménez, 2009), también percibe y comprende las tensiones con la alteridad, es decir, la relación con el Otro y lo Otro (Gutiérrez, 2016a). La postura de los docentes bilingües ante el Otro mestizo expresa la lógica del conflicto de las relaciones humanas y pedagógicas en la escuela normal. En efecto, es una disputa cultural, un verdadero campo de batalla (Santos, 2016). La hermenéutica analógica (Beuchot, 1997) ayuda a la comprensión de los significados en la metáfora de la bandeja pesada y vacía que configura la subjetividad del docente bilingüe y visibiliza las actitudes que muchas veces se encuentran soterradas en las relaciones escolares.

N1014S/ *Los pueblos viven su propio mundo, su propia cosmovisión, aquí es donde difiero con los mestizos, los pueblos de la Alta Montaña viven en la comunalidad. Desde siempre viven así.*

Análisis categorial: Comunalidad.

Lectura teórica: Se infiere en la afirmación de que, la ideología dominante con la actitud y prácticas sociales del mestizo, son los que sostienen en el discurso, la existencia de la vida intercultural en los pueblos originarios. Pero también, asumir desde una postura univocista de que lo que se vive en la Alta Montaña es comunalidad -no interculturalidad- confronta dos supuestos que teóricamente son complementarios, pero que en la relacionalidad ontológica se pueden antagonizar. Luego entonces,

mantener la comunalidad como verdad absoluta, también es negar la fuerza cultural y social de la globalización, la influencia del internet, las redes sociales y los movimientos migratorios.

Bricolaje analógico: Asumirlo así, y enfatizar que los pueblos originarios desde sus cosmovisiones, prácticas sociales y culturales viven la comunalidad, significa también negar la indiscutible penetración de la globalización digital, el internet, las redes sociales y las imbricaciones culturales en nuevas identidades derivadas de los oleajes migratorios. Estamos ante la búsqueda de una mediación ontológica y epistémica que acerque lo intercultural con la comunalidad.

El carácter ontológico y epistémico de la relacionalidad va más allá de las concepciones que hasta hoy se tienen de la interculturalidad. Refiere a la comunalidad por las relaciones de horizontalidad en el aprendizaje y creación de conocimiento (Martínez, 2015). Es recuperar las tradiciones comunitarias desde la potencialidad colectiva, en donde el territorio, autoridad, trabajo y fiesta (Martínez, 2016), se vinculan con los aportes de una comunalidad como manera de ser/estar, poder, ser y sentí-pensar (Ángeles, 2017). Sin embargo, la digitalización y la globalización cultural junto a las migraciones, constituyen lo que García Canclini definió como hibridez cultural (Adèle, 2018). Ésto, categóricamente mueve y descoloca la semántica tradicional de la relacionalidad y la posiciona en otras dimensiones ante la inevitable construcción de nuevas identidades culturales: el nativo digital (García Canclini en Adèle, 2018) en los pueblos de la Alta Montaña, es evidencia de una reflexión que debe de ser parte de los procesos y contenidos curriculares en los nuevos planes de estudio.

VI.2 Intersubjetivos

N4024G/ *Es interacción, es diálogo entre pares desde la otredad de ambos para establecer un diálogo luego de que yo soy Me'phaa, yo soy Náhuatl. Para generar esta interculturalidad primero hay que provocar ese intercambio, ese diálogo, por eso mi concepto de interculturalidad es diálogo, interacción desde la otredad, pero también desde mi otredad, o sea, yo soy diferente, tú diferente, yo te comprendo y por eso dialogamos, tú me das, yo te doy, nos aportamos, y en esta escuela creo que sí hay condiciones de generar esto que digo.*

Análisis categorial: Diálogo intercultural, intercambio.

Lectura teórica: La interculturalidad desde su cimiento filosófico y ontológico es intersubjetividad que deviene del diálogo con el Otro. Es un intercambio de saberes desde la identidad lingüística y cultural propia, desde la otredad. A la vez, desde la diferencia, la singularidad y particularidad. En el diálogo intercultural analógico se entrecruzan el sentí-pensar de quienes dialogan, por eso es un fenómeno intersubjetivo, en el que las diferencias e identidades se mueven en tensión dialéctica para alentar la comprensión y el entendimiento con el Otro. Compartir, el dar y el dar-se con el Otro es un principio

fundamental de la interculturalidad. Esto significa que desde la experiencia docente, existen aproximaciones aceptables, y se afirma que hay condiciones en la escuela normal para el diálogo analógico hacia una conceptualización y praxis de la interculturalidad que se posicione desde la diferencia.

Bricolaje analógico: La interculturalidad es diálogo con la otredad, es intersubjetividad ontológica. El diálogo parte de la existencia del ser diferente, de los saberes provenientes de la singularidad cultural contextualizada, de esos rasgos identitarios que posibilitan las interacciones y el intercambio dialógico. La interculturalidad resignifica y le da sentido al diálogo, como compartencia del saber dar-se en el que ambos aportan, donde las relaciones de alteridad y otredad se acercan a su máxima aproximación, sin negar que en el encuentro de las diferencias se provocan conflictos. Es una interculturalidad dialéctica que hace pervivir la tensión en una coexistencia armonizada por la analogía, por eso, se afirma que sí hay condiciones en la escuela normal para arribar a un escenario de diálogo intercultural analógico.

La raíz conceptual de la interculturalidad es la intersubjetividad (Ricoeur, 2005), ésta, sólo tiene sentido en el diálogo desde la otredad y la alteridad que hace posible el encuentro de individuos y de culturas (Salas, 2006). Un diálogo de saberes y de intercambio que da vida a la compartencia (Martínez, 2016). Diálogo como proceso comunicacional (García Canclini en Adèle, 2018) de la relación humana y de relación pedagógica entre culturas.

Sin embargo, esta concepción de “horizontalidad” dialógica entre identidades y culturas, no es suficiente. El diálogo intercultural analógico como dimensión relacional intersubjetiva parte de la diferencia, es en la lógica de la diferencia (Gutiérrez, 2016b) lo que hace posible el encuentro de los comunes, las semejanzas, y permite el entendimiento y la comprensión de la cultura y la identidad del Otro. Porque en este diálogo analógico (Beuchot, 2005) se pueden acercar con sutileza y prudencia las particularidades y singularidades del grupo cultural con las identidades universalizadas. Esta veta conceptual de un diálogo intercultural analógico, puede aproximar a una comunicación humana y pedagógica de mayor hospitalidad de escucha, palabra y entendimiento en la escuela normal.

N4010G/ *Cuando yo llego a clase les hablo en español, yo no sé hablar ninguna lengua originaria, no. Llego y les hablo en español, doy las reglas del juego de cómo se va a desarrollar la clase, todo en español y desde una posición de dominio. Los jóvenes aceptan pasivamente. Tú llegas al aula y a todos los jóvenes los escuchas hablar en español, el diálogo de la interculturalidad es en español. En general en docentes y estudiantes hay un vacío epistemológico y ontológico; es decir, no hay siquiera un acercamiento a qué concibo yo o cómo concibo el concepto de interculturalidad, no hay. Si le preguntamos a cualquier docente o estudiante, no nos va a decir que entiende exactamente por interculturalidad, eso denota esta*

ausencia epistemológica, ese vacío ontológico de no saber qué es exactamente el término de interculturalidad. No hay intercambio y diálogo entre sus saberes de lengua, ¿por qué? Porque la inmensa mayoría de docentes solo hablan español, son monolingües y son muy poquitos los docentes bilingües.

Análisis categorial: Hegemonía lingüística y pedagógica, vacío ontológico/epistémico, extravío conceptual.

Lectura teórica: El docente monolingüe asume una posición de control y dominio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero, entra en tensión con los saberes y las formas de comunicación escolar con las otras identidades diferenciadas. El estudiante bilingüe es obligado a aceptar y a aprender desde un horizonte pedagógico que se aleja de las cosmovisiones y saberes de sus pueblos originarios y las nuevas identidades culturales. Lo anterior, configura ese vacío epistémico y ontológico que alienta la dispersión y el extravío conceptual para comprender y darle sentido a los procesos interculturales; es decir, al no generar el diálogo de saberes y las aproximaciones de sus concepciones, cosmovisiones y experiencias de vida comunitaria, arroja la pérdida de identidad cultural que no solo los lleva a confundirse en los significados y sentidos de la vida escolar intercultural, sino que también, se impone una alienación que va socavando el desarrollo de las lenguas indígenas.

Bricolaje analógico: Porque circunscribir la concepción de la interculturalidad sólo con el español, en una relación asimétrica de hegemonía lingüística y pedagógica, que no considera los saberes, cosmovisiones y lenguas de las otras identidades culturales, provoca en docentes y estudiantes un vacío epistémico y ontológico que impide entender y comprender el sentido de las relaciones interculturales. Este hecho promueve la confusión y la dispersión conceptual de la interculturalidad; por eso, al afirmar que no hay un acercamiento reflexivo que los oriente a darle sentido y significación al concepto, provoca un fuerte extravío y relativismo conceptual que arroja una pérdida de su identidad cultural y negación a seguir fortaleciendo su lengua originaria.

En la escuela normal, los diálogos que se establecen en todas las áreas de convivencia social, cultural y pedagógica son en español. La cosmovisión hegemónica (Dussel, 2011) es la del docente y estudiante mestizo, es en esta posición de dominio lingüístico y de “violencia epistemológica” (Fornet-Betancourt, 2007) como se recrea y se justifica el “diálogo” intercultural. De este modo, los saberes de los pueblos originarios y de las nuevas identidades culturales (García Canclini en Adèle, 2018) no son tomados en cuenta como debiera de ser, y se alienta ese vacío ontológico y epistémico que restringe el saber ancestral, la vida comunitaria y las situaciones de la experiencia cotidiana, que son lo que hace posible que haya un verdadero diálogo intercultural. La crítica válida, es que estas interpretaciones fundamentan la dispersión, extravío y el relativismo conceptual (capítulo II.2 Polisemia intercultural), la pérdida de la identidad cultural (Zúñiga, 2011), lingüística y la negación misma del diálogo.

VI.3 Conflictividad reflexiva

N1014S/ *¿Quiénes, quiénes dicen que estamos en la interculturalidad? Los de la cultura Occidental son los que dicen que los pueblos originarios están viviendo en la interculturalidad; pero, para mí hasta es lastimoso decir que los pueblos están viviendo en la interculturalidad. Ni los que lo dijeron están practicando la interculturalidad, porque quiénes lo dijeron son los de la lengua Occidental, son los mestizos que hablan el español los que dicen que los pueblos viven la interculturalidad. Así se dijo, ahora ¿quién la está practicando? Nadie la está practicando, ni los pueblos la están practicando.*

Análisis categorial: Tensión intercultural, negación intercultural, discurso hegemónico.

Lectura teórica: La visión “occidentalizada” de la cultura mestiza designó el concepto de interculturalidad para los pueblos originarios. Esta imposición ofende al indígena y provoca que la interculturalidad sea negada en la vida cotidiana y rechazada en la escuela normal al reiterar que no es practicada por nadie. Sin embargo, esta postura significa no solo el conflicto cultural, sino también el encierro endógeno de una visión indigenista que no identifica las imbricaciones que van penetrando en la subjetividad de las generaciones más recientes de la Montaña.

Bricolaje analógico: La interculturalidad es un concepto acuñado desde la visión occidentalizada del mestizo e impuesto hacia el mundo indígena. Por principio, esto genera una tensión que desencadena una ofensa a la interioridad colectiva del pueblo originario. La insistencia de que no es practicada por nadie, evidencia el rechazo y la negación a una interculturalidad que no viven ni sienten porque la dijeron y la impusieron los del discurso hegemónico. El riesgo de esta posición muy endógena, es aislarse ante un mundo cada vez más globalizado por la industria digital, las redes sociales y los cambios vertiginosos que penetran en el imaginario de estas nuevas generaciones de estudiantes normalistas.

El encuentro entre culturas, es en sí, un fenómeno tensional, de contradicciones y antagonismos (Zizek, 2021) elevados a ultranza a la confrontación de subjetividades. Como muy bien lo registra Humberto Santos (2016) son campos problemáticos, disputas soterradas y abiertas en verdaderos escenarios de batalla. La expresión que infiere un mestizaje que encarna la cultura eurocéntrica y occidentalizada y por lo tanto, son los que dispusieron y acuñaron el concepto de interculturalidad para los pueblos indígenas, significa el alcance del conflicto hasta la negación absoluta de la propia interculturalidad. De una práctica social y cultural que es inexistente en la escuela normal y en los pueblos; a la vez, da cuenta de resabios de la pedagogía colonizadora (Zúñiga, 2011) y la fuerza discursiva del endogenismo que niega la hibridez cultural enfatizada por García Canclini (Adèle, 2018)

N1017L/ *¡Claro! Estamos en desventaja, aunque somos mayoría en esta escuela, nosotras las mujeres casi no participamos en las decisiones fuertes, porque la mayoría de los docentes son hombres y los normalistas varones siempre quieren imponerse. No hay ninguna maestra bilingüe que nos de clases*

aquí; pero lo peor, hoy como estudiantes y mañana como maestras tenemos que luchar doble o triple: contra un machismo terrible; contra los acosadores y contra los violentos. Nuestra condición de mujer aquí en la Montaña es triste, porque no sabemos cuando pueda cambiar.

Análisis categorial: Inequidad, subalternidad, machismo, violencia estructural.

Lectura teórica: Al igual que en el contexto territorial, en la escuela normal se percibe una atmósfera de pacto patriarcal en todas las dimensiones de las relaciones humanas, sociales y pedagógicas. Las estudiantes normalistas la viven, pero es muy difícil que lo expresen con libertad, es una subjetividad de temor e inseguridad construida desde su historia de vida familiar, social y escolar. El que no haya ninguna docente hablante de una lengua indígena da cuenta de las asimetrías lingüísticas y culturales y el énfasis de la desventaja, precisamente es por su condición de mujer que tiene que enfrentar todo tipo de violencias físicas, psicológicas, emocionales, simbólicas y estructurales.

Bricolaje analógico: Hay una marcada posición de subalternidad que profundiza la exclusión y la inequidad en las estudiantes normalistas; si bien es cierto la magnitud de la fuerza patriarcal del contexto, su desventaja tangible es que no encuentran en la masculinidad escolar una nueva aceptación de las relaciones humanas, sociales y pedagógicas que reconozcan la horizontalidad del respeto a la mujer y de poder en las decisiones. Indudablemente que la subjetividad construida desde su condición de mujer en casa, el barrio, la comunidad y el contexto regional, alientan el temor y la inseguridad. En efecto, los campos de batalla que enfrenta como estudiante y después como maestra son múltiples, les crea temor ante el machismo, el acoso sexual y las violencias de todo tipo.

Las condiciones de vulnerabilidad de la mujer -incluidas las estudiantes normalistas- están debidamente documentadas, no sólo en las estadísticas oficiales que señalan una mayor marginación, exclusión y rezago por la condición de mujer. (CONEVAL, 2020., Tlachinollan XXIII informe, 2017). Sino también, en los testimonios de la carga del trabajo familiar, la crianza, el sustento del hogar de madres solteras y la sobreexplotación en el caso de las jornaleras agrícolas (Tlachinollan XXIII informe, 2017). Este escenario de abandono y fragilidad, aunado al desgarrador sistema patriarcal, de violencias físicas, psicológicas, sexuales, simbólicas y estructurales (Sánchez, 2021), configuran esta subjetividad de miedo e inseguridad que permea en el comportamiento subalterno de las relaciones humanas, sociales y pedagógicas de las estudiantes normalistas. La apuesta en la Propuesta Curricular Base para la construcción de los nuevos planes y programas de estudio, (Colectivo Nacional, 2021) tiene que considerar esta asimetría de género y enfrentarla desde la reconstrucción curricular y un nuevo enfoque que genere condiciones de una nueva subjetividad de las estudiantes y futuras maestras de la Montaña guerrerense.

N4006G/ *esto me lleva a un recuerdo, en años recientes, en una clase al estar en el aula interactuando ahí con los jóvenes, al hacer una pregunta, se levanta una joven y me contesta en su lengua, y yo ¡puaf! Porque no le entendí a su lengua, y la jovencita después de que termina en contestarme la pregunta en su lengua Me'Phaa, me la traduce y al final me increpa y me dice: -"Ya vé, yo sí sé hablar su lengua y usted no entiende la mía, como creer que esta escuela es intercultural si usted no es bilingüe, yo sí". Me sorprendí, y seguimos el intercambio del diálogo, pero después me puse a reflexionar lo que me dijo y así lo interpreté: -"Existo como cultura no nada más por mi lengua, también tienes que hablarme, razonar en términos de mí, de mi lógica de razonamiento de mi perspectiva de vida, yo aquí estoy, yo soy Me'Phaa y tú eres mestizo"-.* O sea, ¿qué conflicto hay? ¿Cómo entender esta tensión dialógica?

Análisis categorial: Experiencia escolar, lengua originaria, desconocimiento de la lengua, tensión lingüística, negación intercultural.

Lectura teórica: La barrera lingüística adquiere signos de indignación cuando el ambiente pedagógico es hegemonizado por el idioma español. Desde el trabajo docente en la escuela normal, las dimensiones epistémicas y éticas se despliegan desde una sola visión, la de la cultura de dominación por el mestizo. La reacción del Otro indígena desajusta la "normalidad" pedagógica cuando cuestiona el ethos impuesto a partir del código de comunicación. Y es el desconocimiento de la lengua del Otro lo que circunscribe en primera instancia el rasgo distintivo de la negación intercultural. Es a partir del estudiante bilingüe y el docente monolingüe, como se presenta esta tensión de la relación dialógica que no permite el encuentro de cosmovisiones y epistemes diferentes, de lógicas de pensamiento que devienen del vivir comunitario en convivencia con estructuras de un pensar cultural barroco y occidentalizado. Esta realidad inercial es la que debe de ser cuestionada desde los encuentros culturales en el aula.

Bricolaje analógico: Las tensiones en el aula entre el docente monolingüe hablante del español y los estudiantes bilingües, se recrean en un ambiente pedagógicamente hegemonizado. Es el mestizaje barroco y occidentalizado quien impone el lenguaje y los procesos de aprendizaje. Desconocer la lengua y la cultura del Otro, provoca una reacción de indignación que le da sentido al conflicto lingüístico, develando la negación de la interculturalidad en la escuela. Es esta subjetividad que hace posible la resistencia y visibiliza que la tensión no es solo lingüística, sino que, al poner el deseo del reconocimiento de su identidad cultural, el estudiante exige del docente su sensibilidad para entender que hay otras lógicas epistémicas, éticas y ontológicas, que parten desde sus cosmovisiones para entender la aceptación de la diferencia como primera instancia para el encuentro y diálogo cultural en el aula.

La vida cotidiana en el aula de la escuela normal, manifiesta múltiples acontecimientos que configuran ambientes de tensión y conflicto (Beuchot, 2005). La hegemonía epistémica y lingüística del docente mestizo, aceptada y "normalizada" en la subordinación pedagógica del estudiante, tiene sus límites (Gutiérrez, 2016a). Precisamente, el código dominante en los procesos de comunicación en el salón de

clases, crea un ethos pedagógico sumamente vulnerable a las reacciones inesperadas del estudiante de los pueblos originarios.

El “diálogo” se interrumpe por causa de esta dominación pedagógica (Zúñiga, 2011) y la interculturalidad se constriñe al uso de la lengua. La exigencia de reconocer y aceptar la identidad cultura (CGEIB-SEP, 2006) y las lógicas de razonamiento y sentir-pensar diferente, se alejan del intercambio y el encuentro cultural que debe prevalecer en las relaciones escolares. Aquí, en estas realidades, la hermenéutica analógica y su dialéctica de la diferencia (Beuchot, 2019), pueden orientar un diálogo que acerque con sutileza las posiciones extremas, y así, amortiguar la tensión y darle sentido a la coexistencia de las diferencias culturales (Gutiérrez, 2016b) entre el docente mestizo y el estudiante indígena.

N1014G/ *Pero, cuando se dan esas ceremonias ¿qué pasa con los mestizos? ¿Qué pasa con nosotros? Nosotros no nos integramos, somos observadores, y observar no es interculturalidad, observar no es diálogo, no se contribuye, no tiene creatividad. El mestizo hay va y agarra un [...] si es gastronómico come algo pero no se involucra en los aspectos eminentemente culturales.*

N1015L/ *He visto muy poco interés por parte de los compañeros mestizos, incluso de maestros cuando se realiza un evento de compañeros hablantes de una lengua. Los maestros que organizan son bilingües y los dejan solos a ver como sacan el trabajo. Eso es lo que yo he visto, que no existe esa convivencia de las culturas que dicen que debe de haber aquí en la escuela.*

N2026S/ *Fíjate que muchas veces bajábamos a cantar, nos veían ahí, pero igual nunca se nos acercaron maestros monolingües, ¿qué están haciendo? ¿Eso qué es? Hay maestros que preguntan que cuando estás haciendo un acto ritual, una conmemoración, ¿oye y que están haciendo los bilingües? ¿Y eso qué es? Entonces te sientes mal, cómo es posible que alguien que trabaja en una escuela intercultural bilingüe pregunte esas cosas.*

N1010L/ *Cada año se realiza la actividad del día de las lenguas, pues yo pude notar que hay desinterés por parte de las personas mestizas, no se involucran tanto en actividades de ritualidad o de las costumbres que existen aquí en la escuela, a pesar de que es intercultural como lo dicen.*

N1011L/ *No se da porque notamos que hasta en las actividades que se organizan: aquí los Na Savi, aquí los Nahuas, aquí los Me'Phaas y allá los mestizos y como que la interculturalidad no es la unión que existe, no hay mucha integración por parte de los mestizos, como que no le dan importancia.*

Análisis categorial: Desinterés mestizo, trabajo del docente bilingüe, inexistencia de convivencia intercultural, desconocimiento de la cultura indígena.

Lectura teórica: La iniciativa de los docentes indígenas con sus estudiantes cuando se dan estas representaciones de su cultura, es un sentir en la soledad, porque el mestizo solo observa, se sorprende por la ritualidad de la ceremonia, por la belleza del vestido y el sabor de la gastronomía indígena; pero, no

se involucra, no indaga en la memoria cultural ni lo toma como saber pedagógico. Esta falta de interés por la cultura del Otro, ha venido permeando en los espacios de convivencia y aprendizaje escolar; ese desinterés principalmente del docente y estudiante mestizo, crea subjetivamente una ruptura cultural, una ausencia de diálogo de saberes, la falta de un diálogo intersubjetivo para comprender, entender y apreciar al Otro.

Es un desinterés penetrante hacia el estado de ánimo del Otro que hace explícito y tangible la negación de la interculturalidad por la inexistencia de la convivencia entre las culturas. Así pierde sentido cualquiera de las concepciones que se tenga de la interculturalidad y su enfoque en el proceso formativo de los docentes bilingües. En esta adversa y reveladora actitud -el desinterés por la cultura del Otro- se genera una serie de tensiones y conflictos que, de manera soterrada o descarnada, repercuten en el conjunto de dispositivos pedagógicos que insisten en la aproximación de los encuentros de las identidades culturales en el quehacer de la escuela normal. Asumir una reorientación de fondo en la formación de los futuros docentes bilingües, atraviesa en primera instancia, por desplegar una estrategia conversacional de toda la comunidad normalista, en el que se atiende y se erradiquen las actitudes de desinterés por la cultura del Otro, la folklorización e indigenización de la cultura, y las posturas hegemónicas y avasallantes que dificultan la intersubjetividad dialógica.

Bricolaje analógico: Ante la muestra cultural y el esfuerzo del docente y estudiante bilingües, la respuesta es la apatía, los ignora, los observa, pero no voltea a mirarlos en su interior, no respeta, no entiende, no aprecia, no indaga ni se involucra; es decir, el docente mestizo asume una actitud de completo desinterés por la cultura del Otro. Este desinterés mestizo significa todo en la relación intercultural, es el acto que trastoca toda la relación humana, social y pedagógica y convulsiona a las identidades culturales que cohabitan en la escuela normal. Son una muestra de la crisis intercultural y su enfoque en la escuela.

Cuando dicen: ¿qué están haciendo los bilingües? ¿Eso qué es? Esa ignorancia y desinterés provoca un desánimo y permea todo el conjunto de relaciones pedagógicas vitales para el proceso formativo de los estudiantes. Dicha actitud de desinterés por la cultura del Otro, promueve en la escuela normal una serie de posturas que niegan rotundamente la vigencia y conceptualización de la interculturalidad. Evitar que continúe lo anterior, requiere de una reorientación en el enfoque formativo de los docentes bilingües, para que mediante el diálogo se instaure una nueva relación cultural que frene las actitudes de desinterés mestiza y genere espacios de mayor entendimiento, atención, comprensión, respeto y aprecio por la cultura del Otro.

En la escuela normal, se realizan ceremonias, ritualidades y actos que conmemoran el saber lingüístico, al día de la mujer indígena y de los pueblos originarios. Portar la vestimenta y las muestras gastronómicas en estos días representativos, son su manera de interpretar y concebir las relaciones entre las culturas. Así, dan cuenta de su presencia y hacen visible su interés y deseo para ser reconocidos y apreciados por el Otro (Taylor, 2001). ¡Mírame, aquí estoy, yo existo! Son formas de expresar su identidad

cultural y social, y la exigencia de dejarse mirar por el Otro. Sin embargo, la respuesta es la contemplación, la apatía y el desinterés; son actos donde se concretan a observar, no hay intencionalidad de involucrarse o saber más.

Este hecho manifiesto carente de sensibilidad, convulsiona la relación social y pedagógica y crea una subjetividad de indignación y sentimiento de incompreensión en el docente y estudiante indígena. Los hechos, alientan el desconocimiento e invisibilizan los rasgos distintivos que dan identidad y pertenencia al grupo cultural (Villoro, 1998). Lo que se instala en el imaginario escolar es la folklorización e indigenización (Colectivo Nacional, 2021) de la interculturalidad. Indudablemente que todo esto genera un conjunto de tensiones y conflictos en el que las posturas hegemónicas y excluyentes, no solo entorpecen los procesos de intersubjetividad, sino que trastocan todas las dimensiones de la formación docente y provoca una profunda crisis de relaciones humanas y culturales. Evitar que la inercia se profundice, requiere en primera instancia, reconstruir el enfoque formativo para los docentes bilingües a partir de una reconceptualización y reorientación hacia una interculturalidad analógica (Beuchot, 2005).

N2009S/ *¡Mira! Los talleres de lengua no funcionan porque son actividades extracurriculares. Si otro maestro en el intermedio de la clase no llegó, los alumnos agarran y se van. Es una simulación, pero la realidad es esa, no se están llevando bien y resulta muchas veces que en un semestre tenemos dos o tres clases.*

N2027S/ *Hay mucha resistencia en esta escuela, los alumnos añoran por decir, que se quiten los talleres porque para ellos presentar el examen de bilingüismo es un obstáculo. Cuando es todo lo contrario, gracias al taller de bilingüismo, gracias por hablar una lengua les asignan una plaza docente. Gracias a la lengua van a tener la oportunidad de ser docentes.*

N1012L/ *Por ejemplo, en los talleres a veces hasta no le das importancia. No voy a entrar y me voy y pues también los maestros no te exigen, no te dicen nada.*

N1011J/ *Aquí los estudiantes reniegan a asistir a los talleres de lengua, sienten que no es lo más importante, aunque la esencia en la institución obviamente que son las lenguas, es la esencia cultural, no tan solo es la lengua sino tu forma de pensar, tu forma de actuar, tu vestimenta.*

Análisis categorial: Simulación del taller, resistencia al taller de lengua, bilingüismo, lengua esencia de la cultura.

Lectura teórica: En los talleres de lengua indígena, descansa uno de los aspectos centrales del enfoque intercultural bilingüe, de su esencia dialógica de saberes, de códigos, pensamientos y experiencias comunitarias de los grupos originarios e identidades culturales de la Montaña. Sin embargo, en la escuela normal, donde la inmensa mayoría de docentes son mestizos hablantes del español, domina

la añeja idea de la castellanización de los procesos de aprendizaje con uso de este idioma como vehículo único de comunicación, y de episteme barroca y occidentalizada como hegemonía pedagógica en la formación de los docentes bilingües.

Por eso los talleres de lengua indígena no funcionan, no se les asigna el peso académico ni la cobertura institucional para que realmente cumplan con su cometido. Es una atmósfera de simulación y cortina de humo que hacen del taller de lengua, un espacio extracurricular que genera fuerte resistencia en los estudiantes y paraliza a la estructura docente y escolar en su conjunto. Negar de facto la lengua originaria, es una actitud de rechazo y de desprecio que ha llegado a la ignominia de que algunos estudiantes pidan la eliminación de los talleres. Esta percepción de la realidad contrasta con la razón contextual y cultural de la propia escuela, porque al ser una institución con enfoque intercultural bilingüe, garantiza su vigencia institucional y la posibilidad de que sus egresados se incorporen a la docencia.

Bricolaje analógico: Desde su origen, los talleres de lengua atendidos en horarios extracurriculares no funcionan. Deberían operar con mucha eficiencia en una escuela intercultural enclavada en una región mayoritariamente indígena. Se monta una simulación cuando el estudiantado contribuye con su ausencia para que los talleres de lengua no funcionen. Es una resistencia sin causa ni razón justificada alguna, en la que la estructura institucional y profesional forma parte de esta inercia.

Un fenómeno que abona a esta resistencia a los talleres de lengua, es que hay una hegemonía epistémica y lingüística de la inmensa mayoría de docentes mestizos. El idioma español, es la lengua que domina en todos los espacios de diálogo y comunicación escolar. No se acepta ni se reconoce en el hecho que el dominio y desarrollo del bilingüismo es la razón contextual y pedagógica de la escuela y que sustenta la posibilidad de que sus egresados se incorporen al campo laboral. Esta contradicción no ha sido resuelta por la vida académica institucional, por el contrario, ha provocado actitudes de rechazo en el que a contrapelo, algunas generaciones de estudiantes exigieron la eliminación de los talleres de lengua.

La lengua indígena es el rasgo característico del enfoque intercultural en la escuela normal. En esencia, es la matriz pedagógica y comunicacional (García Canclini en Adèle, 2018) y punto de partida para repensar la relación del conocimiento y la cultura en el aula y la comunidad (Comboni, 2016). La lengua es el primer frente de defensa ante las políticas educativas que promueven la asimilación, pérdida y extinción de la cultura (Beuchot, 2005). Sin ser el único rasgo distintivo y exclusivo de la interculturalidad, la lengua indígena es una dimensión preferente en la identidad cultural (CGEIB-SEP, 2006), en los procesos de formación docente, dado que hoy, se plantea la necesidad de transitar hacia un enfoque formativo plurilingüe y comunitario (Colectivo Nacional, 2021).

En este contexto, la simulación, resistencia y abierto rechazo al desarrollo lingüístico de la enseñanza y el aprendizaje en los talleres de lengua indígena, es una

alto riesgo y negación de facto del sentido pedagógico y compromiso social de la escuela normal. La postura de rechazo a los talleres de lengua que asumen algunos indígenas urbanos (Sartorello, 2016) nacidos en Tlapa, que al tomar distancia y no querer aprender y desarrollar la lengua, alienta la aculturación generacional. La resistencia a los talleres de lengua indígena por parte de los estudiantes, configuran una de las debilidades escolares de mayor impacto pedagógico y entorpecen las iniciativas de cambio en la formación de los docentes. Este fenómeno contradictorio al contexto que le da sentido a la escuela normal, genera una serie de tensiones y conflictos (Salas, 2006) que desde la particularidad del taller de lengua, escala vertiginosamente hacia la debilidad profesional y laboral de sus egresados.

VI.4 Ontológicos

N1005S/ *Cuando piso la escuela siempre recuerdo a mi mamá. El sueño de mi mamá es que yo aprendiera a leer y escribir, porque el que aprende a leer y escribir ve con doble ojo -decía ella-, entonces, quien no sabe leer y escribir es como si tuviese los ojos vendados. Ella me dijo: -cuando tú aprendas a leer y a escribir, tienes que leer por ti y tienes que leer por mí y por todos-. Estaba en tercer grado de primaria allá en Coicoyan, tuvimos la oportunidad de ver a muchos maestros, entonces, ella me dijo una tarde: -"mira, yo te quiero ver entre esos maestros, así te quiero ver"-.*

Análisis categorial: Identidad, leer por el Otro, vocación de ser maestro.

Lectura teórica: En las zonas indígenas, la vocación por la docencia suele empezar por ser una aspiración familiar, una manera de enfrentar el analfabetismo crónico y generacional a partir de que el integrante asignado aprenda a leer y escribir por aquellos que no lo pudieron hacer. El "[...] tienes que leer por ti, por mí y por todos", es la expresión que contiene el deseo interiorizado que alcanza la diferencia y la identidad en la vida comunitaria, rebasa los límites de la precariedad y la marginación y se sitúa como aspiración individual y colectiva en esa vocación de ser docente para ser más.

Bricolaje analógico: Querer ser maestro en una comunidad indígena de la Alta Montaña, suele ser una aspiración familiar y comunitaria que constituye el deseo de pertenencia al grupo cultural. Es enfrentar el mundo del no saber leer y escribir, con el otro mundo culturalmente diferente y que hay que llegar a él a través de la docencia. La metáfora de "los ojos vendados [...]" y "[...] tienes que leer por mí y por todos", concentra una subjetividad de deseo familiar que hace de la vocación, el sentido freiriano del ser más.

La construcción del sujeto cultural -como ser en el mundo-, se mueve entre la apropiación de su razón ontológica (Gutiérrez, 2016a) y las especificidades de su sentido de vida (CGEIB-SEP, 2006); es decir, entre la identidad social de pertenecer a un pueblo cultural de la Montaña Alta, a una familia (Villoro, 1998), y la diferencia anclada en la

cosmovisión propia (Gutiérrez, 2016a), que se manifiesta en distintas representaciones simbólicas (Salas, 2006). El aprender a leer y a escribir para saber acerca del mundo en la metáfora del “doble ojo y los ojos vendados”, desde una perspectiva hermenéutica analógica (Beuchot, 1997), estriba una diferencia de visión y orden del cosmos (Gutiérrez, 2016a) ante la vida y el sentido de la misma.

La madre del docente expresa desde esa posición de la diferencia, que el Otro aprenderá a leer y escribir por ella y por todos y será el depositario de la identidad de su familia, de su grupo cultural, de su comunidad. El querer verlo así como “maestro”, reivindica ese deseo (Bloch, 2007) que va más allá de una vocación profesional, es el deseo que parte de una singularidad concreta (Beuchot, 2005) como filosofía de vida, hacia una identidad colectiva (CGEIB-SEP, 2006) manifiesta en su sentido de pertenencia.

N4013G/ *Luego vienen los jóvenes que hablan alguna lengua originaria, pero, viven y nacieron en las colonias de la periferia de la ciudad de Tlapa. Ya no son de las comunidades, traen otro aporte cultural diferente, están permeados por los migrantes. Somos una zona de migraciones internas y al exterior, algunos se van a la zona metropolitana de Nueva York, New Jersey, Manhattan, el Bronx y al regresar ya no se van a sus comunidades, radican en Tlapa, ahí nacen sus hijos, y estos niños aprenden la lengua originaria y hablan español con vocablos en inglés. Algunos nos llegan así a la escuela normal.*

N2029S/ *Muy difícil porque los jóvenes descendientes de una cultura originaria nacidos en la ciudad de Tlapa expresan: “-mis papás son de esa lengua, yo no-”, son descendientes de una cultura originaria, pero el hecho de resistirse a reconocer su lengua, porque sí la entienden, pero se sienten mestizos, monolingües. Y son los que dicen: -¿para qué el taller de lengua profe? Yo no le entiendo, no, eso no es para mí-.*

Análisis categorial: Indígena urbano, imbricación cultural, migraciones, desarraigo comunitario.

Lectura teórica: A la escuela normal arriban estudiantes bilingües que nacieron en Tlapa, aprenden la lengua originaria desde el hogar y en los barrios de una ciudad que concentra las descendencias de los grupos culturales de la Montaña. No han vivido en las comunidades indígenas y desconocen los rasgos identitarios que caracterizan la cultura originaria. Están fuertemente imbricados por prácticas sociales y culturales derivadas de la migración, de la hegemonía lingüística y cultural del mestizo desde la educación básica, de la expansión del mundo digital y las redes sociales, entre otras. Ellos constituyen nuevas identidades culturales que deben ser visibilizadas e inscritas en los procesos de formación docente.

Bricolaje analógico: El estudiante indígena urbano que nace en Tlapa, vive y se forma en escuelas mestizas de educación básica; aprende la lengua originaria en su hogar y en la convivencia cotidiana de la calle y el barrio, es un estudiante que desconoce la vida comunitaria. Habita un ambiente

de muy alta complejidad social y cultural por la confluencia de la idiosincrasia indígena familiar, los movimientos migratorios y la globalización digital. Sin arraigo comunitario, conforman nuevas identidades culturales que deben ser parte y estar presente en los procesos curriculares de la formación docente bilingüe.

En la Montaña guerrerense, el fenómeno migratorio se diversifica y comprende: oleajes internos de la Alta Montaña estacionados en las zonas geográficas de la periferia de la ciudad de Tlapa; movimientos migratorios de jornaleros agrícolas (Tlachinollan, 2017) que temporalmente se mueven a campos de trabajo en el Noroeste y Norte del país, y los migrantes indocumentados hacia los EEUU. Este entramado complejo de movimientos migratorios, conllevan a una fuerte hibridación del sujeto cultural (García Canclini en Adèle, 2018); por ende, nuevas identidades culturales se construyen y se instituyen en los distintos territorios de la región.

El joven indígena urbano (Sartorello, 2016), al relacionarse con el Otro cultural, en ese encuentro instala y reconoce su diferencia (González, 2017) y la identidad con el Otro. Así constituye su carácter identitario al aprender la lengua de sus padres y abuelos en las colonias populares de la ciudad; pero, al no vivir, ni convivir en la cotidianidad de la comunidad indígena, desconoce los rasgos característicos de la cultura originaria de sus familias. Su forma de ver el orden del cosmos, su cosmovisión (Gutiérrez, 2016a) descoloca la representación simbólica (Salas, 2006) tradicional y arriba a una concepción de vida que constituye su nuevo grupo cultural (CGEIB-SEP, 2006).

La fuerza de la globalización digital y su industria cultural, influye y condiciona la subjetividad individual y colectiva del indígena urbano; así es, como llegan estudiantes a la escuela normal, con antecedentes escolarizados de instituciones mestizas hablantes solo del español, y una formación dada por la hegemonía epistémica, lingüística y pedagógica del barroquismo (Echeverría, 2001) occidentalizado. Indudablemente que son descendientes de un grupo cultural indígena, pero difícilmente quieren asumir el rol del docente bilingüe y su arraigo comunitario. Es una resistencia anclada en su imaginario que reniega y desconoce todo aquello que mueva la aspiración por mantener su diferencia como nueva identidad cultural. En este contexto, el estudiante normalista indígena urbano, no está inscrito en los procesos curriculares de la formación docente, está pedagógicamente invisibilizado en la escuela normal; por eso la importancia de

considerar a ésta y otras identidades culturales (Colectivo Nacional, 2021) en la nueva reforma de los planes y programas de estudio de las escuelas interculturales.

N1012S/ *¡Mira! Voy a decir una cosa que creo que muy pocos la dicen, tampoco soy el único que la va a decir. Yo digo que la modalidad de la escuela se hace llamar intercultural bilingüe, porque bilingüe sí lo es, asisten alumnos de las lenguas originarias, o sea, hablan la primera lengua y hablan la segunda lengua que es el español. Pero intercultural no lo es, ¿por qué no lo es? Para empezar, interculturalidad no es ni siquiera una asignatura, solamente es una pronunciación, una pronunciación que responde más al término global, a esta globalización.*

N1014S/ *¿Por qué digo que en la escuela no se vive la interculturalidad? Porque la mayor parte de los docentes son mestizos y solo hablan el español. No practican la interculturalidad, o sea, yo me atrevería decir que muchos a la mejor interpretan la interculturalidad a su modo, a su gusto, pero no la practican.*

N2001S/ *Pero no veo a jóvenes decididos que practiquen su cultura, que digan convencidos: “yo soy de esta cultura”. Reniegan de su identidad a partir de que no se quieren comunicar en la propia lengua.*

Análisis categorial: Identidad bilingüe, negación intercultural, hegemonía mestiza, globalización.

Lectura teórica: Hay una exclusión soterrada que inhibe al docente bilingüe a expresar con libertad su pensar y sentir; pero se atreve, al dar cuenta que la institución sí es bilingüe porque los estudiantes provienen de las comunidades originarias y hablan su lengua. Se niega el carácter intercultural a la escuela normal, porque no se encuentra explícitamente en el currículo. La interculturalidad como pronunciación corresponde a ese vacío de contenido, de una imposición hegemónica social y culturalmente globalizada como afirmación política ideológica a lo dado desde la institucionalidad.

La negación de la interculturalidad en la escuela normal porque la mayoría de docentes solo hablan español, reduce la relación cultural al uso de la lengua al igual que la política educativa del Estado reduce la interculturalidad a los pueblos indígenas. Lo anterior, abona a que se haga presente un fuerte relativismo conceptual de la interculturalidad que se dispersa en la ambigüedad y en formas de interpretación y prácticas que pierden el sentido formativo. Ya no se quiere hablar en los códigos de comunicación en la lengua originaria, de facto, hay una negación lingüística que alienta el desprendimiento de sus características identitarias. Por eso, al renegar de la identidad propia se va perdiendo el sentido del arraigo comunitario, haciendo cada vez más complejo el proceso de formación de los docentes bilingües.

Bricolaje analógico: Existe un ambiente que inhibe la confianza del docente bilingüe para expresarse. Sin embargo, se pone énfasis en el bilingüismo de los estudiantes y algunos docentes como la característica que define la modalidad y enfoque escolar. Negar la interculturalidad en la escuela normal, es porque no se le da sentido ni se encuentra como componente y matriz transversal del currículo, y cae en el vacío semántico al designarla como una simple pronunciación y ser parte de una estrategia de dominación cultural derivada de la globalización.

Sin embargo, tampoco se minimiza la percepción de la negación de la vida intercultural en la ENRM, ante la hegemonía lingüística y cultural de la mayoría de los docentes mestizos al imponer su visión

pedagógica y epistémica en el aula. También, esta idea inscrita en el solo uso de la lengua, al igual que la concepción oficial de una interculturalidad solo para los indígenas, genera un ambiente escolar donde el relativismo conceptual aleja la posibilidad de un encuentro de coincidencias para darle sentido a las relaciones culturales en la formación de los docentes bilingües. El desprendimiento paulatino de sus anclajes identitarios, obstruye el sentido del arraigo comunitario que es uno de los propósitos que al igual que el intercambio y diálogo intersubjetivo, son fundamentales en el proceso de formación integral de los futuro docentes bilingües.

La afirmación de que en la escuela normal sí existe y se reconoce la lengua materna y la segunda lengua, lleva categóricamente a determinar que lingüísticamente hay una apropiación de la identidad cultural (Beuchot, 2005., Gutiérrez, 2016a., CGEIB-SEP, 2006). Empero, este alcance significativo se ve disminuido, ante la otra afirmación de que en la escuela normal la interculturalidad es inexistente, no hay una práctica de ella tangible y objetiva, porque no se encuentra en la transversalidad pedagógica del currículo a través de trayectos y cursos explícitamente dados.

El estigma de ser sólo una simple pronunciación responde más al interculturalismo como política educativa (Gutiérrez, 2016b) inmersa en el sentido de la globalización cultural (García Canclini en Adèle, 2018). Negar de facto la interculturalidad por el hecho de que la mayoría de docentes no son bilingües e imponen su hegemonía lingüística, epistémica y pedagógica (Beuchot, 2005., Santos, 2016); es reproducir la misma intencionalidad y la misma lógica discursiva de la política educativa de que la interculturalidad es sólo para los pueblos indígenas, sólo para los hablan una lengua originaria.

Lo anterior, se manifiesta en una amplia dispersión, confusión y extravío en la conceptualización de la interculturalidad en docentes y estudiantes de la escuela normal. Es un relativismo equivocista (Beuchot, 1997) que difumina y despoja de todo sentido a la interculturalidad; al decir que en la comunidad normalista cada quien la entiende a su modo individual y muy particular forma de verla, infiere el nivel extremo en que se encuentra la dispersión conceptual, y por ende, su negación en la praxis escolar. Esta frágil identidad puede ser reconstruida a partir de crear una nueva subjetividad pedagógica en la formación de los docentes; una nueva subjetividad ontológica, epistémica y lingüística, desde una nueva perspectiva de interculturalidad analógica (Beuchot, 2005).

VI.5 Epistémicos

N1021G/ *Pero después de ahí ¡¡Puaf!! se rompe, por eso digo que agarramos y hacemos tábula rasa. Cuando un docente monolingüe le está dando clase a tres o cuatro grupos culturales diferentes, el docente está partiendo desde su propia cosmovisión, no está tratando de entender la cosmovisión de esos otros cuatro o tres grupos culturales con los que está interactuando, no, su cosmovisión mestiza es la que va a prevalecer en el momento de establecer las relaciones de poder en el aula.*

N4005G/ *En el aula ¿qué propiciamos para que haya interculturalidad? Primero: la clase se imparte desde la visión Occidental, de dominio, ¿por qué de dominio?*

Análisis categorial: Hegemonía lingüística, epistémica y pedagógica, cosmovisión, diferencia cultural, relaciones de poder.

Lectura teórica: Prevalece una postura hegemónica epistémica y pedagógica en el proceso formativo que pretende homogeneizar el aprendizaje de los estudiantes provenientes de entidades culturales diferenciadas. Es a partir del idioma español como se establecen todas las relaciones de comunicación humana con el Otro. No solo es una hegemonía de la lengua dominante al ser los docentes monolingües una amplia mayoría, sino que también, la cosmovisión mestiza construye el ethos pedagógico y cultural. Es esa cosmovisión barroca y occidentalizada la que penetra en el imaginario colectivo del aula y establece las relaciones de poder en los procesos formativos. Por lo tanto, hay una primera correspondencia entre la hegemonía lingüística y la significación de una interculturalidad que aún no convence porque no se tiene clara la interpretación ante el relativismo conceptual.

Bricolaje analógico: El sistema de comunicación, diálogo y de relaciones de enseñanza y aprendizaje que el docente monolingüe recrea en la escuela normal, parte de su cosmovisión, de su lengua dominante y de su identidad barroca, mestiza y occidentalizada. En esta hegemonía epistémica y lingüística, estandariza la cultura al mediatizar las otras epistemes provenientes de identidades diferenciadas que coexisten en la escuela normal. Así se manifiesta una hegemonía mestiza que construye e impone un ethos social, cultural y pedagógico que comprende las relaciones de poder en el aula. Es a partir de este dominio lingüístico y epistémico como el docente se aproxima a intentar sin éxito, comprender la interculturalidad.

La singularidad, particulturalidad y contextualidad del conocimiento y los saberes de las culturas (Beuchot, 2005), constituye la lógica epistémica (Salas, 2006) y espiritual de su cosmovisión. Lo antes dicho, es sólo testimonial y se matiza en el discurso pedagógico que aparece en las aulas de la escuela normal. Lo que realmente se muestra es una hegemonía epistémica y lingüística (Fornet-Betancourt, 2011), atravesada por el conocimiento universal/disciplinar desde la visión eurocéntrica y occidentalizada del docente y estudiante mestizo. Es el poder aún de la colonialidad (Mignolo, 2011) manifestada en esta imposición de la hegemonía filosófica y ontológica del saber

universal, es lo que constituye la subjetividad y cosmovisión pretendidamente estandarizada en los proceso de formación docente.

Esta tendencia crea el ethos pedagógico, lingüístico y epistémico que se vive en el aula. Lo anterior, vulnera toda defensa irrestricta de la vigencia y praxis de la interculturalidad en la escuela normal. En este escenario las tensiones culturales son evidentes (Beuchot, 2019) y generan actitudes y acciones de resistencia y pasividad a la vez; el relativismo conceptual extremo (Capítulo II, apartado II.2 Polisemia intercultural); la ausencia del diálogo de saberes (Jiménez, 2009); la propia negación de la existencia de la interculturalidad en la escuela, dan cuenta de las asimetrías en las relaciones escolares, y la exclusión de los saberes comunitarios y de nuevas identidades culturales (García Canclini en Adèle, 2018). En la vía de los hechos, alienta una práctica “intercultural” con una fuerte carga asimilacionista, aunque el registro curricular del plan y programa de estudios 2018 se proponga algo distinto (Vargas-Garduño, 2013).

VI.6 Contexto que da sentido

N1002G/ *Pero al interior de la escuela, en mi percepción, lo que se vive es un microcosmos de lo que sucede en la ciudad de Tlapa y esto repercute en la forma en que los docentes trabajamos [...] el hecho de que hayan juntado a los diferentes grupos culturales que habitamos la Montaña, da una pluriculturalidad en la escuela normal, una multiculturalidad contextual que somete a la vida escolar. Somos como una especie de síntesis de relaciones culturales que se viven y nos llegan de la Montaña, más aún del corazón social, económico y cultural de toda la región: Tlapa.*

Análisis categorial: Microcosmos, trabajo docente, pluriculturalidad-multiculturalidad, síntesis cultural contextual.

Lectura teórica: La vida en la escuela normal y sus relaciones culturales y pedagógicas están fuertemente influenciadas por el contexto de la Montaña y con mayor fuerza del entorno inmediato: la ciudad de Tlapa. Todo el conjunto de contradicciones y fenómenos sociales, tensiones entre los diferentes, las imbricaciones culturales y la lucha por la hegemonía política, social y económica, subyace en las relaciones de la escuela. Al asumir lo pluricultural y multicultural, significa que en la normal aún no se perciben los encuentros de diálogo y relaciones interculturales. Esta diferencia conceptual está cargada de asimetrías y desigualdades que devienen de la fuerza contextual.

Bricolaje analógico: La escuela normal, es un microcosmos que en gran medida reproduce las condiciones y relaciones culturales y sociales que se dan en Tlapa y la Montaña. Fenómenos y tensiones de lucha por la hegemonía que crean subjetividades pedagógicas en el trabajo docente. Esta concepción multicultural que somete a la vida escolar, no solo niega el encuentro de diálogo horizontal e intercultural;

sino que se percibe como una síntesis contextual que penetra, domina y establece el ethos pedagógico y las relaciones culturales en la escuela normal.

Si la escuela normal es un “microcosmos”, la ciudad de Tlapa es la “constelación de astros más proxima” y la Montaña representa al “universo”; entonces, se tiene una acertada métafora para situar el contexto que le da sentido a la institución que forma docentes bilingües con enfoque intercultural en la región. La Montaña guerrerense enclavada en la Sierra Madre del Sur, tiene los más bajos índices de desarrollo humano de México y América Latina (XXII informe Tlachinollan, 2017).

Una población mayoritariamente indígena en distintas culturas y variantes lingüísticas; una precaria agricultura de autoconsumo (CONEVAL, 2020); sembradíos de estupefacientes; economías subordinadas a las remesas; altos niveles de analfabetismo, alcoholismo y abandono familiar; oleajes migratorios en el interior a zonas productoras del país y hacia los EEUU; índices altos de población en situación de pobreza y pobreza extrema, y aberrantes estadísticas en servicios de salud, alimentación y promedio de vida (CONEVAL, 2020).

Todo lo anterior, se traslada a la zona de mayor explosividad demográfica y extremo hacinamiento poblacional: la ciudad de Tlapa. En este contexto inmediato, se viven una infinidad de tensiones y conflictos de orden social, económico, político y cultural, en el que la marginación humana se percibe y se siente a flor piel. Son estas referencias impactantes, que se recrean, se reflejan, se viven y sintetizan la intersubjetividad de las relaciones sociales, pedagógicas y culturales, en este “microcosmos” denominado: Escuela Normal Regional de la Montaña.

VI.7 Discriminación racial

N2005S/ *Por ser de la lengua Tu Un Savi se me ha discriminado, los alumnos de cuarto semestre, hace algunos años me acusaron, por el hecho de hablar Tu Un Savi no quieren que yo les imparta un curso. El asunto es porque dejo mucho trabajo sobre cultura, a los jóvenes no les interesa hablar de la cultura, entonces se me hace hasta cruel que los que se están preparando para regresar a los pueblos originarios no quieran, no quieran desarrollar las lenguas.*

N1014L/ *Se les discrimina a esas personas, por ejemplo, si alguien no puede hablar bien el español, -sabemos que a nosotros los hablantes de alguna lengua, tenemos dificultades en pronunciar algunas palabras-, se burlan de ellos, y esto hace que los compañeros tengan bajo su autoestima y no tengan confianza de decir, pero yo sí hablo una lengua y me siento orgullosa porque también es parte de lo que yo estoy estudiando.*

N2007S/ *Sí, claro que hay una exclusión pedagógica ¿y quienes la propician? De alguna forma son los maestros monolingües: ¡hay ese es indígena! ¿Tú que esperas de los indígenas? No, estamos hablando de la modernidad, estamos hablando de aparatos celulares, estamos en la era de las redes sociales, del progreso, de la globalización. Creo que hay muchas limitantes que atentan contra el desarrollo de las lenguas en la escuela.*

N2008S/ *Regularmente trato de llevarme con los maestros monolingües, pero muy pocos de ellos aceptan que yo les platique algo, les plantee algo de mi plan de trabajo, entonces, un ejemplo: ¿quiénes son los que dominan aquí para el proceso de recepción de titulación? Son monolingües, y a nosotros nadamás nos utilizan: -"a ver ve lee tantito, lee tantito el trabajo de mi alumna, si así está bien escrito su trabajo, si la lengua Tun Un Savi la está escribiendo bien"-.*

Análisis categorial: Hegemonía lingüística, discriminación lingüística y racial, baja autoestima, hegemonía mestiza, subordinación pedagógica.

Lectura teórica: En la ciudad de Tlapa, se percibe un ambiente de discriminación racial de los mestizos hacia los indígenas en los distintos espacios de la vida pública y social: oficinas, bancos, comercio, plazas y escuelas, entre otros. Las relaciones humanas son unilaterales, arbitrarias e impuestas de la cultura dominante sobre las otras y en mayor medida contra aquellos que no hablan el idioma español. Este fenómeno permea de manera muy significativa y se interioriza en la vida académica y cultural de la escuela normal. Se percibe una discriminación, exclusión y subordinación lingüística y pedagógica desde el momento en que los procesos de aprendizaje y las relaciones dialógicas en el aula mantienen una hegemonía epistémica del docente mestizo, es la cosmovisión de los docentes y estudiantes hablantes sólo del español la que determina todos los procesos de comunicación y de aprendizaje escolar.

La acción de tábula rasa de los docentes mestizos en el aula, intenta estandarizar a los estudiantes provenientes de entidades culturales diferenciadas, su discurso homogeneizante construye un imaginario colectivo que normaliza dichas relaciones de exclusión subsumidas en la apariencia, pero también, visiblemente descarnadas. Las expresiones de los indígenas en su manera de enunciar el español son motivo de escarnio y burla, crean un ambiente en el que estudiantes y docentes bilingües manifiestan actitudes de baja autoestima y se sienten discriminados por el Otro. El trato administrativo de cargas horarias y su distribución en los espacios de atención docente en los talleres de lenguas es muy desigual. Esto provoca un desinterés generalizado por los estudiantes hacia el aprendizaje y desarrollo de las lenguas así como en el conocimiento y apropiación de la cultura originaria y pérdida de identidad.

La ausencia del diálogo pedagógico entre los docentes mestizos y bilingües ahondan esta inequidad, y estos últimos se sienten utilizados subordinándose y apegándose a las decisiones del Otro. Al insistir, que hoy nos encontramos en los tiempos del mundo digital, las redes sociales, la modernidad y la globalización, el docente y estudiante mestizo, reiteran la normalización de una vida de relaciones humanas en el que aún, la discriminación y la exclusión social y pedagógica lastiman la identidad cultural de los docentes bilingües en formación.

Bricolaje analógico: La discriminación racial que viven los indígenas, se subsume y se interioriza en formas sutiles y visibles en la vida escolar. La mayoría de la planta docente es mestiza, ejerce su poder e impone su hegemonía epistémica, cultural y pedagógica. El idioma español es usado en todas las relaciones dialógicas y domina los procesos formativos, por eso, las identidades culturales son atendidas a tábula rasa sin considerar los rasgos distintivos y diferenciados que hacen posible la interculturalidad. La discriminación lingüística y administrativa se percibe a flor de piel, los talleres de lengua indígena - extracurriculares- tienen los peores horarios de la jornada escolar y las dificultades de expresión y pronunciación del español por los indígenas, son motivo de escarnio y bullying, actitud que lastima la dignidad y provoca la baja autoestima de estudiantes y docentes bilingües.

Lo anterior, indudablemente que genera una subjetividad colectiva de inferiorización y desinterés por las identidades y culturas originarias. Las cosmovisiones, los saberes ancestrales, las ritualidades, la riqueza de la historia y de sus lenguas, van siendo alejadas del centro de interés formativo, y dan pie a la ausencia y negación del diálogo intercultural y a la exclusión pedagógica que se propicia por la hegemonía del docente mestizo. Un fenómeno a considerar en estas complejidades de los encuentros culturales en la escuela normal, es la avasallante influencia del mundo digital, el uso del celular, las redes sociales y la penetrante globalización ideológica y cultural que trastoca la vida comunitaria y los procesos formativos de los futuros docentes bilingües. Todo esto, configura un escenario de sujeción y subordinación de los estudiantes y docentes bilingües a un ambiente de normalización que dificulta el establecimiento de relaciones humanas y pedagógicas de respeto, reconocimiento y aprecio de la cultura del Otro, condición necesaria para construir un ambiente que dignifique la formación de los docentes bilingües.

Aguayo Rousell (2011) escribe en su ponencia ante el COMIE que “...*dentro de las escuelas normales se llevan procesos de discriminación [...] algunos estudiantes no toleran la diversidad [...] pueden reproducir [...] el racismo y la discriminación.*” (Mateos, 2013, p. 323). La afirmación de Aguayo Rousell confirma la genealogía transcontinental de la interculturalidad, de las motivaciones más relevantes en la construcción y formulación del concepto y su sentido social y humanista. En algunos países de la comunidad europea entronizaron el interculturalismo (Gutiérrez, 2016b) como política educativa para disminuir la xenofobia y el racismo hacia los inmigrantes africanos y del Oriente Medio. En cambio, en Sur de nuestro continente, la interculturalidad se fue acuñando a partir de las resistencias de los movimientos indígenas y sociales para enfrentar la colonialidad cultural y los poderes hegemónicos que promueven la exclusión y la discriminación racial (Fornet-Betancourt, 2011).

En nuestro país, las políticas para la formación de docentes desde el siglo pasado, se instalaron con visiones pedagógicas de castellanización, “integración”

(Beuchot, 2005) y dispositivos asimilacionistas (Vargas-Garduño, 2013) que en muchos casos, continúan siendo prácticas de la educación intercultural. En la cotidianidad de las relaciones escolares de la ENRM, se perciben tensiones y conflictos que caen en actos de exclusión y discriminación por su condición racial; al resistirse a los saberes de su cultura y fortalecimiento de su lengua originaria, algunos estudiantes indígenas urbanos (Sartorello, 2016) y no indígenas, alientan el bullying contra los jóvenes que presentan dificultades de expresión en la lengua hegemónica de la escuela: el español.

Los docentes mestizos son portadores de una cosmovisión barroca (Echeverría, 2005) que representa la filosofía ontológica y epistémica del eurocentrismo y la occidentalización de los saberes disciplinares y universales. Una educación intercultural de subordinación pedagógica, carente de compromiso ético (Salas, 2006) y reproductora de asimetrías, desigualdades y discriminación (Sandoval, 2016b). Al promover un discurso excluyente, algunos docentes y estudiantes mestizos intentan justificar y normalizar la pérdida de la vigencia de las culturas y lenguas indígenas, a causa de la lógica por la globalización económica, la industria digital, el “progreso” humano y la modernidad capitalista.

El desafío, es restablecer la naturaleza de la comunicación humana y pedagógica en la escuela normal para combatir decididamente todo acto discriminatorio. Es posible si se fomenta el diálogo analógico de saberes interculturales desde la prescripción curricular, y se fortalecen las identidades culturales desde una perspectiva hermenéutica que instale las diferencias para el encuentro de las semejanzas con las otras identidades (Beuchot, 1997). Se apuesta a una educación intercultural analógica (Beuchot, 2016a), que construya las nuevas subjetividades de los docentes en formación y cree el ethos pedagógico, ético, y humano para darle mayor sentido y compromiso social a la Escuela Normal Regional de la Montaña guerrerense.

Conclusión

En los hallazgos se destaca: la relacionalidad como principio filosófico/ontológico de la interculturalidad analógica (Beuchot, 2005.), misma, que perfila la reorientación hacia un nuevo enfoque curricular; el diálogo de saberes (Salas, 2006) a partir de la diferencia para llegar al entendimiento y encontrar los comunes entre los grupos originarios y las distintas identidades culturales (García Canclini en adèle, 2018), y así, poder restablecer

con otra lógica las relaciones humanas y pedagógicas en la escuela normal, y las posiciones antagónicas sobre la “negación versus aceptación” de la interculturalidad a partir de la dialéctica analógica aportada por Mauricio Beuchot (2016c, 2019) que, sin anular las contradicciones y las diferencias, se domeñan las tensiones y generan mejores condiciones de entendimiento y comprensión del conflicto intercultural en la ENRM.

De igual modo, se registran las singularidades y particularidades manifiestas en expresiones de ritualidad, mitos, danzas, cantos y ceremonias, inscritas en una crítica por su folklorización e indigenización (Colectivo Nacional, 2021), pero, reivindicando al sujeto que se mueve entre la apropiación de su razón ontológica (Gutiérrez, 2016a) y las especificidades de su sentido de vida (CGEIB-SEP, 2006); es decir, una relación analógica que parte de la diferencia para comprender la identidad antropológica y social de pertenencia al grupo cultural (Villoro, 1998).

Por otro lado, reconocer la fuerza hegemónica, epistémica y lingüística (Fornet-Betancourt, 2011) del mestizaje al imponer su saber universal-disciplinar desde la visión eurocéntrica y occidentalizada en el salón de clases, pero a la vez, creer en la necesidad de recuperar las epistemologías del Sur (Walsh, 2017), los saberes ancestrales y el conocimiento cotidiano para construir una nueva subjetividad y crear el ethos pedagógico, lingüístico y epistémico, hacia una interculturalidad analógica en el enfoque de los nuevos planes y programas de estudio. Adicional a lo anterior, se establece la relevancia de dar cuenta de las características y dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales del contexto que le da sentido a la escuela normal, y la gran influencia que tienen en las relaciones interculturales de la institución. Y se finaliza, con los hallazgos relativos a uno de los desafíos de la más alta y profunda razón social y pedagógica de nuestro objeto de estudio: combatir la discriminación racial.

CONCLUSIONES

1.- La riqueza cultural de los pueblos originarios: ritualidades, mitos, saberes y costumbres ancestrales, ethos moral y estético, ceremonias y cosmovisiones perviven en el imaginario social del contexto y en la escuela normal. El principio de la relacionalidad es lo que da sentido a que docentes y estudiantes se posicionen en el mundo que los habita, porque sus relaciones con el Otro de su comunidad, con los Otros de las culturas diferentes, con la naturaleza, el cosmos y sus creencias espirituales determinan la relacionalidad con la vida.

Esta categoría ontológica, se manifiesta y se hace presente en la identidad del docente bilingüe y de estudiantes provenientes de las comunidades indígenas de la Alta y Baja Montaña. Se muestra, al reivindicar su lengua materna, el gran aprecio y orgullo por su pueblo, su familia, sus fiestas y tradiciones. Es una identidad cultural que crea una subjetividad relacionada con su ser en la docencia como vocación que suele ser una aspiración individual, pero, también familiar y comunitaria. Constituye el deseo de pertenencia a su cultura para que el Otro logre reconocerla, respetarla y apreciarla. Es la identidad que quiere ser visibilizada para que sea cuidada y cultivada como una responsabilidad ética y de compromiso social.

2.- La situación de la mujer en la Montaña: con altos niveles de vulnerabilidad económica y social; violencias físicas y psicológicas; abandono, explotación familiar y laboral, y de inseguridad humana y miedo a un arraigado sistema patriarcal, crean un conjunto de subjetividades en las mujeres estudiantes, y condicionan sus relaciones de vida intercultural en la escuela normal. Además, las adversas condiciones materiales de existencia, pobreza extrema, baja calidad en servicios básicos, déficit nutricional, rezago educativo y limitaciones de conectividad, entre otras, deterioran la calidad de vida y, forman un ethos de precariedad social en un ambiente de tensiones y conflictividad contextual que se refleja en las situaciones de vida de los estudiantes, en sus estados de ánimo, de estudio y de relaciones interculturales en la escuela normal.

3.- Pervive un relativismo conceptual en el que cada docente y estudiante entiende la interculturalidad y su enfoque curricular a su muy particular manera. Es una polisemia tan extrema que genera una dispersión y extravío conceptual de tal dimensión, que a cualquier acto de convivencia, intercambio o diálogo en el aula o fuera de ella se le

denomina proceso intercultural. No hay claridad del tipo de fundamentación epistémica, sociológica o pedagógica, ni en el origen, historicidad y praxis; a la vez, no se han generado espacios para que docentes y estudiantes intercambien las distintas concepciones que se tienen de la interculturalidad, y por ende, que haya posiciones diametralmente antagónicas.

4.- La hermenéutica analógica aplicada al relativismo conceptual, permite dar una orientación para atender su dispersión en la escuela normal; fue antecedida por dos procedimientos: primero, identificar a los autores y el campo de las ciencias humanas que caracteriza a cada uno de ellos, y, segundo, el sentido conceptual desde los ángulos de dialoguicidad, intersubjetividad, conflictividad, identidad, hibridación, asistencialidad e ideología. La interpretación para la construcción de los agrupamientos se hizo con el ejercicio de la “atribución”, una de las propiedades y características de la analogía (cuadro 2, capítulo V, apartado V.2.1, p. 75-76). Al jerarquizar el relativismo conceptual permite aproximarse a la definición del analogado principal y analogados subsecuentes sobre las concepciones de la interculturalidad. Esta aplicación de la atribución analógica, favoreció la relación y el acercamiento prudencial con las otras tendencias genealógicas: migración, globalización y colonialidad, y fortalece la postura del diálogo/intersubjetividad como analogado principal para perfilar entre estudiantes y docentes, un mejor acercamiento de sus diferencias conceptuales y búsqueda de las semejanzas.

5.- Con mayoría de docentes mestizos y sólo siete bilingües, se impone un dominio lingüístico que subordina el proceso de diálogo en la escuela normal. La comunicación en el aula se da en el idioma español, las clases son en español, el problema no es hablar en español, sino la postura de hegemonía lingüística que asume el docente mestizo. No hay intercambio de saberes ni diálogo intercultural, la barrera que impone el idioma español define un “diálogo” subalterno con una sola visión. Esta “normalización” lingüística tiene sus límites, generan tensiones y conflictos que cuestionan el ethos impuesto y se ve interpelado por la defensa de la lengua materna de docentes y estudiantes indígenas. Pero, a pesar de las adversidades y dado el reconocimiento del bilingüismo, existen amplias posibilidades para asumir otras lógicas epistémicas y éticas que promuevan un diálogo intersubjetivo para un mejor entendimiento intercultural.

6.- El diálogo analógico intercultural en la dimensión relacional intersubjetiva, es una categoría teórico/conceptual que sostiene las siguientes afirmaciones: es un diálogo que pone en el centro de la comunicación humana, las diferencias que se tienen con el Otro y lo Otro cultural para el encuentro de las semejanzas; es a partir de la diferencia como se va construyendo el entendimiento y la comprensión de las subjetividades que se entrelazan y se imbrican para darle sentido al intercambio de la lengua y los lenguajes; la relacionalidad del diálogo es recreada desde el abordaje epistémico/ontológico de la hermenéutica analógica; es un diálogo de saberes en el que predomina la singularidad y particularidad de lo contextual, sobre la identidad y universalidad; un diálogo que asume la existencia de las tensiones y conflictos a partir de las diferencias, y un diálogo que no busca que el Otro piense en nuestra lógica, sino alcanzar a entender y comprender la lógica de su pensar.

7.- La interculturalidad en la metáfora de la bandeja pesada vacía, significa que en la escuela normal se vive un ambiente de simulación, tensión y conflicto. Da cuenta, del imaginario que se hace consciente en el docente y estudiante bilingüe, y evidencia el estado de indefensión y la negación del sentido de pertenencia. Es la expresión de que a ellos se les está dejando solos en la responsabilidad de lo que implica las relaciones interculturales. Sienten la carga institucional no solo del enfoque en los procesos formativos en la escuela normal, sino también en la relación con el contexto sociocultural. La bandeja está vacía de contenido al no encontrar sentido pedagógico y no contemplar implícita y explícitamente a la interculturalidad como transversalización curricular.

Se insiste en la simulación, porque la interculturalidad es reducida a la folklorización e indigenización, en la exhibición de las expresiones estéticas, ritualidades y ceremonias que se presentan en los días alusivos a lo indígena. El docente y estudiante mestizo asumen una actitud de apatía y desinterés, no se involucran, y no hay voluntad por conocer la cultura del Otro. Los indígenas perciben que el mestizo de la cultura dominante no acepta la cultura de ese Otro que quiere ser reconocido, valorado y apreciado. Por eso, se afirma que las relaciones interculturales en la escuela normal no existen o están simuladas, porque la interculturalidad es sólo una pronunciación, un concepto acuñado e impuesto por los mestizos y la cultura Occidental.

Pero, por otro lado, negar el sentido lingüístico que tiene la formación de docentes a través del rechazo a los talleres de lengua por parte de estudiantes indígenas, es negar que la lengua es el primer frente de batalla en contra de las políticas educativas asimilacionistas y contra la pérdida de la identidad cultural. La afirmación de que la escuela normal sí es bilingüe pero no es intercultural, puede ser sustituida por una visión indigenista y endógena que aliente las tensiones y conflictos sin ninguna posibilidad de entendimiento.

8.- La hermenéutica analógica y su dialéctica propia, permite reconocer que en el encuentro cultural se generan los desencuentros. Las contradicciones y antagonismos son parte de la vida intercultural en la escuela normal. La dimensión relacional dialéctica es una categoría teórico/conceptual en la que se inscribe una lógica de los opuestos que viven en, de y para la tensión. Es a partir de las diferencias como se presentan los conflictos entre las identidades culturales, la dialéctica analógica evita que dichas propiedades diferenciadas se diluyan, por el contrario, bajo una tensión reflexiva coexisten los opuestos y la diferencia mantiene viva la relacionalidad con la identidad.

No es una dialéctica que lleve a las contradicciones a una síntesis superadora como la dialéctica hegeliana-marxista, la analogía permite que los intereses y las diferencias de las identidades culturales se acerquen con sutileza prudencial para amortiguar el conflicto y haga coexistir a los diferentes. Es una dialéctica analógica de la diferencia que, hará posible que los conflictos en la escuela normal entre docentes y estudiantes mestizos y bilingües, tengan otra lógica de acercamiento y entendimiento.

9.- Hay un vacío ontológico que se refleja en la falta de apropiación de los rasgos distintivos de la cultura, esto, debilita a la interculturalidad al estar sostenida con argumentos simbólicos y frágiles, ante una atmosfera de simulación alentada por la cultura dominante en las relaciones de la escuela normal. La globalización económica y social, los movimientos migratorios y el intercambio cultural, así como la digitalización, uso del celular, el internet y las redes sociales, generan en la Montaña y la ciudad de Tlapa nuevas identidades culturales más allá de los pueblos originarios: nativos digitales, indígenas urbanos, afromexicanos y otros. Sus imbricaciones culturales deben de incluirse en los procesos curriculares y en la reorientación conceptual de la interculturalidad y su praxis.

10.- La diferencia-identidad en la dimensión relacional ontológica, es una categoría teórico/conceptual que se posiciona desde la diferencia para acercar con sutileza la identidad del grupo cultural, y evitar que su movimiento pendular se vaya hacia los extremos. La diferencia sustenta y reconoce que somos seres con una singularidad y particularidad concreta que da sentido y razón de ser a la identidad. A partir de la diferencia, constituimos la existencia y base de nuestras cosmovisiones y comprensión de la vida comunitaria, por eso, se defiende a ultranza porque dialécticamente sustenta la identidad cultural.

En el intercambio y el encuentro es como se reconocen las diferencias, porque a partir del dominio de nuestra cultura es como nos apropiamos y reconocemos la identidad del Otro. Porque ésta, es un proceso colectivo histórico social, la identidad es la razón ontológica de pertenencia al grupo cultural. En este sentido, se debe entender que las diferencias e identidades culturales son dinámicas y sufren procesos de transformación, en la medida que son influenciadas por fenómenos políticos, sociales, económicos y culturales de la vorágine civilizatoria. Con las nuevas identidades culturales creadas por los oleajes migratorios, la globalización económica y social, la digitalización y la industria cultural, se desmontan las tradicionales formas de ver las relaciones interculturales.

11.- En la escuela normal, prevalece la hegemonía epistémica y pedagógica del docente mestizo que pretende homogenizar la enseñanza y el aprendizaje, en una visión y concepción de una interculturalidad frágil, débil y demasiado confusa. En una aula en el que coexisten identidades culturales muy diferenciadas, y donde el proceso formativo está sometido a la subordinación y dominio de un docente que significa la representación de los saberes universales, occidentalizados y eurocéntricos.

Hay una ambiente escolar pedagógicamente dado, por una sola lógica de pensamiento, esta lógica mestiza domina todo el proceso formativo y anula de facto otras miradas y perspectivas en la generación de conocimiento y diálogo de saberes, en el que se refrenda un enfoque intercultural sólo para los indígenas y así, seguir reproduciendo la exclusión epistémica y gestionar la diversidad para garantizar la simulación, la inequidad y desigualdad. Sólo si se reconocen, aceptan y aprecian los saberes de las culturas originarias y nuevas identidades, puede promoverse un diálogo que priorice las

diferencias epistémicas posicionándose desde los saberes de las identidades culturales y acercarlos analógicamente con el conocimiento universal.

12. Evidentemente que el carácter universal y occidentalizado hegemonizan los saberes en los procesos pedagógicos de formación. Apostar por una relación desde la contextualidad-universalidad en la dimensión relacional epistémica como categoría teórico/conceptual, significa inscribir de fondo la interpretación analógica en la construcción del conocimiento y el saber pedagógico. Precisamente las grandes debilidades en la enseñanza y el aprendizaje, se debe, a la primacía histórica del conocimiento validado universalmente y a la negación de los saberes emanados de la contextualidad territorial ancestral, y los creados por la cotidianidad de la experiencia de vida de las nuevas identidades culturales.

La hermenéutica analógica establece los fundamentos filosóficos y epistemológicos hacia una nueva pedagogía que ponga en el centro de la enseñanza y el aprendizaje el saber situado, contextualizado y creado por la singularidad concreta de las situaciones de vida cotidiana, de ese saber que se registra día a día en la convivencia y le da sentido a las identidades culturales. Pero también, la hermenéutica analógica evita que el saber contextual se separe del saber universal, es la mediación desde el conocimiento contextual para que con prudencia, sutileza y proporción, la formación docente considere la importancia del acercamiento analógico con el saber nacional y disciplinar.

13.- La discriminación racial es una lamentable práctica social que lastima la dignidad y violenta los derechos humanos. Se hace visible en infinidad de formas y actitudes contra los sectores más vulnerables de la población indígena. Tiene una fuerte presencia en el contexto: en la calle, la plaza central, centros de comercio, bancos, instituciones privadas, oficinas públicas y penetra en los centros de enseñanza. Se percibe en la cotidianidad de la escuela normal, se interioriza en formas sutiles y visibles y crea una subjetividad de inferioridad e indignación en los estudiantes y docentes bilingües. Es una manifestación de exclusión y estigmatización por las dificultades que tienen los indígenas al expresar el español y las formas de mostrar su cultura. Hechos que provocan la baja autoestima de estudiantes y docentes bilingües. Con un enfoque

intercultural analógico es posible construir en los docentes en formación, nuevas subjetividades que decididamente cuestionen y enfrenten todo acto de discriminación.

14.- El enfoque intercultural institucional sigue manteniendo en la vía de los hechos, políticas y medidas educativas exclusivas para la atención de las niñas, niños y jóvenes de los pueblos indígenas. Se debe anteponer un nuevo enfoque analógico intercultural: no “para los indígenas”, no “para todos”, sino “**con todos**”.

15.- A partir de las últimas reformas al art. 3 constitucional y leyes secundarias en la materia, se abre una importante oportunidad para que se realice una profunda transformación curricular en todo el Sistema Educativo Nacional. Los esfuerzos que realizan los docentes de escuelas normales interculturales, el Colectivo Nacional, la Dgesum y la UCIRed en el codiseño de los planes y programas con enfoque intercultural, plurilingüe y comunitario, es muestra de que hay condiciones favorables para concretar la aspiración de una escuela pertinente para las niñas y niños de los pueblos originarios, de otras identidades culturales incluido el mestizaje.

16.- Líneas generales del “Enfoque Intercultural Analógico”:

- a) Interculturalidad analógica **con todos**, que incluya: pueblos originarios, mestizaje, afroamericanos y nuevas identidades culturales y sociales (indígenas urbanos, nativos digitales, migrantes, grupos vulnerables rurales y urbanos)
- b) “Relacionalidad” como fundamento filosófico/ontológico de la interculturalidad analógica.
- c) Diálogo analógico intercultural como proceso intersubjetivo a partir de las cosmovisiones y saber pedagógico de los pueblos originarios, de la experiencia comunitaria y el saber cotidiano de las nuevas identidades culturales.
- d) Interculturalidad analógica desde la ontología de la diferencia, de la singularidad y particularidad para el reconocimiento, valoración y aprecio de la identidad cultural del Otro.
- e) Interculturalidad analógica epistémica, anclada en el saber pedagógico de la contextualidad culturalmente situada en una nueva relación con el conocimiento universal.

- f) Interculturalidad analógica que, reconozca y asuma la tensión reflexiva como praxis permanente para domeñar el conflicto entre identidades culturales diferenciadas, y alcanzar la comprensión y el entendimiento.
- g) Interculturalidad analógica que, priorice y promueva en los ámbitos de la vida cultural, las acciones pedagógicas en contra de la discriminación racial y el sistema patriarcal, fenómenos que violentan la dignidad humana.

REFERENCIAS

- Adèle, R. (2018). *La interculturalidad y sus imaginarios: Conversaciones con Nestor García Canclini*. Barcelona, España: Gedisa.
- Aguayo, R., Berenice, H. (2011). "Estigma y discriminación: el caso de los indígenas". Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Altmann, P. (2016). Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay, FLACSO-Ecuador, *Mundos plurales, Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, Vol. 3 (1), pp. 55-74 (<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/2318>).
- Ángeles, I. (2017). *Pedagogía de la comunalidad, herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*. Mexico: ENE, Oax.
- Bertely, M. (2013). "Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural", en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Tepepa, *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE.
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM.
- (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Siglo XXI.
- (2012). *Perfil de la nueva epistemología*. México: Editorial Capub.
- (2014a). *Hermenéutica analógica y ciencias humanas*. México: UACM.
- (2014b). *Hermenéutica, analogía y signaturas*. México: UNAM.
- (2016a). *Hechos e interpretaciones hacia una hermenéutica analógica*. México: FCE.
- (2016b). *Hermenéutica mestiza*. México: Editorial Capub.
- (2016c). *Dialéctica de la analogía*. México: Paidós.
- (2017). *Perspectivas hermenéuticas*. México: Siglo XXI.
- (2019). *Dialéctica analógica*. México: Editorial Capub.
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza [3]*. España: Editorial Trotta.
- Bretón, V. (2016). *Buen Vivir (Sumak Kawsay), ¿alternativa al desarrollo occidental?*. Ecuador: FLACSO. (https://www.uv.es/edhc/edhc006_breton.pdf).
- Broda, J. (2001). "Introducción", en Johanna Broda y Félix Báez-Jorge, *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. México: FCE/CNCA.

- Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan. Informes (2017, 2018, 2019)
www.tlachinollan.org
- CGEIB. (2006). *El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP.
- Colectivo Nacional. (2021). *Propuesta Curricular Base: Para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria*. México: Documento de trabajo, Colectivo Nacional, DGESUM y UCIRed.
- Comboni, S., Juárez, J. (2016). “La interculturalidad como proceso o como proyecto: un abordaje desde los procesos educativos”, en Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. México: Ediciones Trinchera.
- CONAIE, (1994). Proyecto Político de la COANIE, en Philipp Altmann, (2016) Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay, FLACSO-Ecuador, *Mundos plurales, Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, Vol. 3 (1), pp. 55-74.
<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/2318>)
- Conde, N. (2008). *Contornos de la hermenéutica analógica icónica*. México: Torres y Asociados.
- (2016). *Trabajos de hermenéutica analógica*. México: Torres y Asociados.
- CONEVAL, (2016). Pobreza a nivel municipio 2015; tomado de:
https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Guerrero/Paginas/pobreza_municipal2015.aspx (16/01/2020)
- (2021). Guerrero Pobreza Estatal 2020; tomado de:
https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Guerrero/Paginas/Pobreza_2020.aspx (14/10/2021)
- DataMéxico, (2021). Acerca de Tlapa de Comonfort; tomado de:
<https://datamexico.org/es/profile/geo/tlapa-de-comonfort?redirect=true>.
 (23/09/2021)
- de la Cruz, I. (2016). “Procesos interculturales y gestión educativa en educación preescolar indígena en el estado de Guerrero”, en Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords),

- Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. México: Ediciones Trinchera.
- Dgespe. (2004, 2012, 2018). *Planes de estudio*. México: SEP.
- Diario Oficial de la Federación, art. 3 Constitucional, 2019.
- Ley General de Educación, 2019.
- Ley General de Educación Superior, 2021.
- Dietz, G. (2011). "Comunalidad e Interculturalidad: por un diálogo inter-actoral entre movimiento indígena y escuela pública", en Lois M. Meyer y Benjamín Maldonado (coords.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global, un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*. México: CSEIIO.
- Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (2011). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*. México: Siglo XXI.
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. México: UNAM-Itaca.
- Echeverría, V. (2019). "Prólogo", en Mauricio Beuchot, *Dialéctica analógica*. México: Editorial Capub.
- Ferry, J., (1996). *L'Ethique reconstructive*. Paris: Cerf.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Edit. Tierra Nueva.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Lima, Revista Solar, No.3, año 3, pp 23-40*.
- (2011). "La filosofía intercultural", en Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (coords), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*. México: Siglo XXI.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- González, F., Rosado-May, F. y Dietz, G. (2017). *La gestión de la educación superior intercultural en México, retos y perspectivas de las universidades interculturales*. México: Ediciones Trinchera.
- Guerra, E. (2016). "El Estado del bienestar en América Latina, educación y desarrollo al margen de los pueblos indígenas", en Virginia reyes de la Cruz, Arturo Ruíz López

- y Eduardo Bautista Martínez (coords), *Formando en educación intercultural, Retos y desafíos del siglo XXI*. México: Juan Pablos Edit.
- Gutiérrez, D. (2016a). "Por una epistemología de lo intercultural", en Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. México: Ediciones Trinchera.
- (2016b). "Educación multicultural vs saberes interculturales: a manera de epílogo", en Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. México: Ediciones Trinchera.
- Hidalgo-Capitán, A. (2014). "El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre el Sumak Kawsay", en Antonio Luis Hidalgo-Capitán et al. (eds.), *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Herrera, Jesús. (2008). "La hermenéutica analógica-icónica", en Napoleón Conde Gaxiola (comp), *Contornos de la hermenéutica analógica icónica*. México: Edit. Torres y Asociados
- Houtart, F. (2011). "El concepto de de Samakkawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad", en *Revista de Filosofía*, vol.69, no.3, Quito.
- INEGI. (2020). <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/afromexicanos.aspx?tema=P>
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México: CGEIB-SEP.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Laclau, E. (1996). "Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad", en *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires: Ariel.
- López, A. (2001). "El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana", en Johanna Broda y Félix Báez-Jorge, *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. México: FCE/CNCA.

- (2015). "Sobre el concepto de cosmovisión", en Alejandra Gámez Espinoza y Alfredo López Austin (Coords), *Cosmovisión mesoamericana. Reflexiones, polémicas y etnografías*. México: COLMEX/FHA/FCE/BUAP.
- López, R. (2017). *Los multiculturalistas al diván*. México: Universidad Veracruzana edit.
- Maldonado, B. (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. México: INAH Oaxaca, Secretaría de Asuntos Indígenas, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.
- Martínez, J. (2015). *Educación comunal 2015*. México: Editorial casa de las preguntas.
- Martínez, M. (2021). *La Costumbre Ancestral, Historia e identidad entre NA SAVI, NAHUAS Y ME'PHAS de la Montaña de Guerrero*. México: Secretaria de Cultura.
- Mateos, L., Mendoza, R. y Dietz, G. (2013). "Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional", en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Tepepa, *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE.
- Medina, J. [Ed] (2001). "Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Vida Buena", en Víctor Bretón Solo de Zaldivar, *Buen Vivir (Sumak Kawayay), ¿alternativa al desarrollo occidental?*. Ecuador: FLACSO.
(https://www.uv.es/edhc/edhc006_breton.pdf)
- Mignolo, W. (2011). "El pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura, en Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (coords), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*. México: Siglo XXI.
- Oviedo, A. (2021). *Eurocentrismo de los decoloniales*. Alteridad.
https://www.alteridad.net/2021/04/08/santiago-castro-gomez-y-el-eurocentrismo-de-los-decoloniales/?fbclid=IwAR1fQg-ildf33H6gG_fom6Cf-hqOBR36iH2n5iSxOw8w6hh2FZQja41Bb6c
- Quijano, A. (1992). "Colonialidad y modernidad/racionalidad", en Heráclito Bonilla (comp.), *Los Conquistados, 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo.

- Reyes, V. Ruíz, A. y Bautista E. (2016). *Formando en Educación Intercultural, Retos y desafíos del siglo XXI*. México: Juan Pablos Editor.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Madrid: Trotta.
- Rivas, P. y Beuchot, M. (2015). *Desarrollo de la nueva epistemología*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, C. (2000). *Antología temática, educación intercultural*. México: SEP.
- Roseberry, W. (2014). *Antropologías e historias, ensayos sobre cultura, historia e economía política*. México: El Colegio de Michoacán.
- Salas, R. (2006). *Ética intercultural ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano*. Ecuador: Abya-Yala.
- Sánchez, M., de la Hidalga, A., Fuentes, A. et. al (2021). *Desgarramientos civilizatorios, Símbolos, corporeidades, territorios*. México: UIA Puebla.
- Sánchez, J. (2017). *El proceso de investigación en ciencias sociales*. México: UIA Puebla
- (2021). Presentación del libro Educación para la vida comunitaria. Recuperado de <https://youtu.be/GYbMyDyYNfM>.
- Sandoval, E. (2016a). *Educación para la paz integral, memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Colombia: ARFO Edit.
- Sandoval, E. (2016b). “De qué interculturalidad se habla en la educación superior? Interpelación al enfoque oficial”, en Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. México: Ediciones Trinchera.
- Santos, H. (2016). “Pensar la interculturalidad y la educación”, en Isabel de la Cruz Pastor, Humberto Santos Bautista y David Cienfuegos Salgado (Coords), *Interculturalidad, conocimiento y educación, diálogos desde el Sur*. México: Ediciones Trinchera.
- Sartorello, S. (2016). Convivencia y conflicto intercultural, jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 719-757.

- SENPLADES, (2009). "Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo", en *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*, Quito, Ecuador: 2009, pp 8.
- Sennett, R. (2019). *El artesano*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Tellez, D. (2016). "Ventajas de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot", en Napoleón Conde Gaxiola (coord), *Trabajos de hermenéutica analógica*. México: Edit. Torres y Asociados.
- Taylor, Ch. (2001). El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". México: FCE.
- UIAW (Universidad Intercultural Amawtay Wasi). 2004. "Aprender en la sabiduría y el Buen Vivir", en Philipp Altmann, Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay, FLACSO-Ecuador, *Mundos plurales, Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, Vol. 3 (1), pp. 55-74 (<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/2318>).
- Vargas-Garduño, M. (2013). *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias P'urhepecha. El caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán*. México: SEP
- Villela, S. (2009). "Cosmovisión indígena", en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. México: PUMC UNAM/ Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM-Paidós.
- Viteri, C. (2002). "Visión indígena del desarrollo en la Amazonia". *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* I (3): 1-6, en Philipp Altmann, Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay, FLACSO-Ecuador, *Mundos plurales, Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, Vol. 3 (1), pp. 55-74. (<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/2318>)
- Wanderley, F. (2010). "Pluralismo Económico, Mercado y Estado" en *Bolivian Research Review/Revista E*. Vol 8 (2), Octubre-Noviembre, pp 5.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.

- (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial:luchas, caminos y siembras de Reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*.Ecuador: Alter/nativas.
- Zemelman, H., y Quintanar, E. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. México: IPN y IPCAL.
- Zizek, S. (2008a). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameson, Fredric y Slavov Zizek, *Estudios culturales, Reflexiones sobre multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- (2021). *Como un ladrón en pleno día. El Poder en la Era de la Posthumanidad*. Barcelona, España:Editorial Anagrama.
- Zúñiga, J. (2011). “La filosofía de la pedagogía”, en Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (coords), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” [1300-2000]*. México: Siglo XXI.