



# Relaciones interculturales en una universidad privada de México

*Intercultural relations in a private university of Mexico*

Recibido: 15/02/2021 | Revisado: 14/06/2021 | Aceptado: 22/06/2021 |  
Online first: 22/06/2021 | Publicado: 01/07/2021

- Stefano Claudio Sartorello**  
INIDE. Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (México)  
stefano.sartorello@ibero.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-6324-3032>
- Marcela Gómez Álvarez**  
INIDE. Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (México)  
marcelaga789@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9726-9847>
- Casandra Guajardo Rodríguez**  
INIDE. Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (México)  
casandra.guajardo@ibero.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-2514-7220>

**Resumen:** Desde un enfoque crítico y decolonial de la interculturalidad se analizan las relaciones interculturales en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México a partir de las percepciones y experiencias de un grupo de estudiantes. El análisis del *corpus* documental integrado por reflexiones escritas elaborados por estudiantes, permite identificar una serie de dimensiones - socioeconómica, étnico-racial, ontológica y epistemológica, e intrapersonal – que, en su conjunto, dan cuenta de cómo se viven las relaciones interculturales en una universidad de élite mexicana. Las aportaciones de las estudiantes ofrecen pistas interesantes para promover la interculturalización de la universidad. Enfocar este tema desde una perspectiva crítica y decolonial posibilitó emprender un proceso de análisis y reflexión que fluyó en dos sentidos. Por un lado, ver y repensar la universidad desde la colonialidad del saber, y por otro, verse a sí mismo para descolonizar el propio ser. De-construir las relaciones interculturales que se dan en la cotidianeidad universitaria y, a la par, de-construirse a sí mismos a través de un proceso introspectivo y de auto-reflexión personal. Este estudio pionero representa una aportación inicial para la comprensión de las problemáticas e implicaciones relacionadas con la promoción de la interculturalidad en instituciones de educación superior privadas de México.

**Palabras clave:** Educación Superior Intercultural, Universidad Privada, Racismo, Discriminación, Relaciones Interculturales.

**Abstract:** From a critical and decolonial approach to interculturality, intercultural relations are analyzed at the Universidad Iberoamericana in Mexico City based on the perceptions and experiences of a group of students. The analysis of the documentary corpus made up of written reflections elaborated by students, allows to identify a series of dimensions - socioeconomic, ethno-racial, ontological and epistemological, and intrapersonal - that, as a whole, account for how intercultural relations are lived in an Mexican elite university. The contributions of the students offer interesting clues to promote the interculturalization of the university. Approaching this issue from a critical and decolonial perspective allow to undertake a process of analysis and reflection that flowed in two directions. On the one hand, to see and rethink the university from the coloniality of knowledge, and on the other, to see oneself to decolonize one's own being. De-constructing the intercultural relationships that occur in everyday university life and, at the same time, de-constructing themselves through an introspective process and personal self-reflection. This pioneering study represents an initial contribution to the understanding of the problems and implications related to the promotion of interculturality in private higher education institutions in Mexico.

**Keywords:** Intercultural Higher Education, Private University, Racism, Discrimination, Intercultural Relations.

## Introducción

En este artículo se analizan las relaciones interculturales en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (Ibero), universidad privada en la que, de acuerdo a la reforma curricular de enero 2020, la interculturalidad se considera uno de los tres temas transversales junto con la sustentabilidad y el género, mismos que deberán de impregnar los planes de estudio de todos los programas educativos. En este sentido, la relevancia de este escrito estriba en ser un estudio pionero<sup>1</sup>, que tendrá que ser complementado con otras investigaciones.

Analizar un tema tan complejo y articulado en el caso de la Ibero implica tomar en cuenta las características de una universidad privada que, debido al costo de sus colegiaturas<sup>2</sup>, es considerada “de élite”, y cuyos estudiantes suelen pertenecer a los estratos económicamente más acomodados de la sociedad mexicana. Será justamente a partir de las percepciones y experiencias de un grupo de estudiantes, y desde una perspectiva crítica y decolonial (Walsh 2012), que en este escrito analizaremos un tema que interpela a todos los sectores de la sociedad mexicana. Consideramos que reflexionar sobre las dinámicas inter e intra culturales es una tarea densa de aprendizajes para quienes formamos parte de los sectores “privilegiados” de la población, quienes no acostumbramos a sufrir las consecuencias del racismo y la discriminación que la atraviesa (Solís *et al.*, 2019). Deconstruir las relaciones interculturales y asumir la colonialidad que las caracterizan (Walsh, 2012) es justo lo que necesitamos hacer quienes habitamos el lado metropolitano y dominante de la línea abismal trazada por la modernidad capitalista (Santos, 2009; Quijano, 2000).

## Aproximación metodológica

A partir de este posicionamiento epistemológico hemos puesto al centro del estudio que sustenta este escrito el análisis de las vivencias, percepciones y reflexiones de ocho estudiantes mujeres de la licenciatura en Pedagogía y de un hombre de la Maestría de Investigación y Desarrollo de la Educación (MIDE) que tomaron el curso de Educación Intercultural que facilitamos los autores del presente en el semestre Primavera 2020. Un proceso de aprendizaje que, de manera intencional, enfocamos al análisis crítico de las principales aproximaciones teórico-metodológicas de la educación intercultural en América Latina y, en particular, de la perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad (Gasché 2008; Sartorrello 2009; Walsh 2012). Desde este *locus* de enunciación facilitamos actividades de aprendizaje vivenciales y reflexivas que incluyeron ejercicios de observación participante en espacios de socialización de la universidad (la cafetería, la fuente, la tienda sindical, los talleres deportivos y culturales, la explanada central). De manera individual, en pareja o en pequeños grupos, las<sup>3</sup> estudiantes realizaron observaciones de las interacciones entre personas que posteriormente plasmaron en bitácoras construidas colectivamente. Sus observaciones y anotaciones se compartían y discutían en clase, articulándolas y contrastándolas con otras experiencias que ellas habían vivido durante su transición por la universidad, para finalmente analizarlas a la luz de los conceptos y categorías que surgían de las lecturas que revisamos a lo largo del semestre. Luego, cada semana, las estudiantes redactaban una reflexión personal que los facilitadores del curso nos encargábamos de retroalimentar<sup>4</sup>. De esta manera quisimos ofrecer a nues-

1 El único antecedente de este escrito es el 11 Documento de investigación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana intitulado “Hacia la interculturalización de la Ibero. Aportaciones desde nuestras estudiantes” que los autores del presente hemos integrado recopilando las reflexiones escritas de las estudiantes que tomaron el curso de Educación Intercultural que facilitamos en el semestre Primavera 2020. Como explicaremos más adelante, en este artículo utilizamos algunos extractos de estas reflexiones escritas como fuentes de los análisis que desarrollamos en este texto que, por lo tanto, representa un trabajo original e inédito que se sustenta en una investigación previa que nosotros mismo hemos realizado.

2 Como señala Silva (2017), en la Ibero un programa de licenciatura tiene un costo semestral aproximado de \$120,000 pesos mexicanos que, según el tipo de cambio de junio 2021, corresponden a más de 6,000 USD. Considerando que la mayoría de las carreras ofertadas en la universidad duran 8 semestres, el costo base (materiales educativos, libros de texto, etc.) de una licenciatura gira alrededor de 1 millón de pesos mexicanos (50,000 USD), cantidad inalcanzable para más del 90% de las familias mexicana.

3 Utilizamos el sustantivo femenino plural porque nos referimos a un grupo de ocho mujeres y un hombre.

4 Cabe señalar que la primera parte del curso (de enero a marzo 2020) se llevó a cabo de forma presencial y que, después de que la universidad tuvo que pasar a la modalidad a distancia por la pandemia de la COVID-19 (de finales de marzo hasta mayo), las sesiones se realizaron a través de una plataforma digital.

tras estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre aquellas dinámicas interculturales que acontecen al interior del campus que en muchas ocasiones suelen pasar desapercibidas, o bien que corren el riesgo de ser naturalizadas como parte de los usos y costumbres de la comunidad de la Ibero.

La selección de la antología de lecturas del curso que impartimos respondió al criterio de ofrecer herramientas teórico-metodológicas para analizar y comprender las dinámicas universitarias desde una perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad. Como nuestras estudiantes nos comentaron en más de una ocasión, lo anterior resultó ser algo novedoso e inusual, ya que en otras materias en las que se había tratado sobre educación intercultural prevalecían enfoques funcionales y sistémicos de la interculturalidad (Walsh, 2012) en la que ésta refiere a poblaciones étnicamente diferenciadas, pero que nunca las llevaron a pensarse y re-pensarse a sí mismas en cuanto sujetos interculturales. Este auto-descubrimiento de la propia diversidad en relación a las demás alteridades que atraviesan la universidad, resultó clave para comprender los alcances más profundos de la interculturalidad y proyectarla hacia la necesaria transformación de la propia comunidad universitaria que, finalmente, era el propósito central del curso.

Fue notorio ver cómo nuestras estudiantes articularon la teoría leída con la realidad vivida y, en este sentido, la perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad les resultó útil para analizar e interpretar lo que habían observado en los espacios de socialización universitaria mencionados. A partir de lo que plasmaron en las bitácoras, de los debates en clase y del análisis de sus reflexiones semanales escritas, fue como identificamos algunas dimensiones que, en nuestra consideración, resultan útiles para comprender las dinámicas interculturales en la Ibero. A continuación, las enunciamos y explicamos para dar cuenta de cómo fuimos entendiéndolas en el grupo.

a) Dimensión socioeconómica: Relacionada con la pertenencia, real o imaginada, a una cierta clase social; asociada con un estatus socioeconómico, también real o imaginado, o bien proyectado. Esta pertenencia se manifiesta y se hace explícita en formas de ser, estar, hablar, moverse, ocupar el espacio, vestirse, comprar, viajar, etc.

b) Dimensión étnico-racial: Relacionada con la auto- y con la hétero-adscrición a un grupo étnico-racial más o menos definido a partir del criterio de blanquitud hegemónico. Esta dimensión está vinculada con indicadores, reales o proyectados, como son el color/tono de la piel, la estructura física y forma del cuerpo, el color del pelo, de los ojos, etc.

c) Dimensión ontológica y epistémica: Relacionada con el ser y, derivado de ello, con el conocer. Esta dimensión está vinculada con la disposición (o con la no-disposición) de aceptar, reconocer, aprender de..., convivir con... formas de ser y de conocer que resultan distintas, alternativas y, en ocasiones, contrastantes con la propia.

d) Dimensión intrapersonal: Relacionada con el proceso de reflexión que ocurre en primera persona y que implica preguntarse por quién soy y estar en la disposición de cuestionar mi propia historia personal, familiar, educativa y social.

A partir de estas dimensiones, surgidas de forma inductiva de las actividades didácticas que promovimos durante el curso arriba mencionado, les estudiantes elaboraron ensayos escritos que nosotros nos encargamos de revisar y retroalimentar para que tuvieran la calidad necesaria para ser recopiladas en una publicación académica como es el 11 Documento de Investigación del INIDE intitulado "Hacia la interculturalización de la Ibero. Aportaciones desde nuestras estudiantes" (Gómez *et al.*, 2021) coordinado por los autores del presente escrito. Como se explica en la nota número 1 de este artículo, los análisis que presentamos en las siguientes páginas se sustentan en este *corpus* que nosotros hemos recopilado. A continuación, retomamos extractos textuales de los escritos de las estudiantes como fuentes de los análisis que desarrollamos en este texto que, por lo tanto, representa un trabajo original e inédito que se sustenta en una investigación previa que nosotros mismo hemos realizado, y cuyo *corpus* – o sea los ensayos de las estudiantes - hemos publicado en el documento arriba citado

con el fin de darlas a conocer en su integralidad a la comunidad universitaria de la Ibero<sup>5</sup>. Es menester aclarar que, con el fin de realizar un análisis dialógico que tome en cuenta las aportaciones de nuestras estudiantes, en los siguientes apartados recurrimos con frecuencia a sus propias palabras y expresiones, evitando, en la medida de lo posible, de excedernos en paráfrasis e interpretaciones. No obstante, aunque citamos de manera textual sus palabras, el análisis que hacemos de las mismas está basado en nuestro posicionamiento como académicas comprometidas con una concepción crítica y decolonial de la interculturalidad y que, por lo tanto, será desde este *locus* de enunciación como las vamos a interpretar.

### La interculturalidad en la Ibero

Las percepciones y vivencias plasmadas en los escritos de nuestras estudiantes ponen en evidencia una serie de elementos que nos permiten hacer un diagnóstico inicial de cómo viven la interculturalidad en nuestra universidad. Entre otras, nos referimos a categorías vinculadas con la colonialidad del poder, los procesos de racialización y la estratificación socioeconómica. Iniciemos el análisis con las palabras de Karla Fabiola, quien señala que *ser Ibero* suele estar asociado a ciertas características:

Dentro de la universidad existe un estereotipo lingüístico, es el que denominamos “fresa” (...) se combina el uso del idioma español con el inglés (...) La Universidad Iberoamericana es conocida por ser de la “alta sociedad”, predominan personas que pertenecen a un estatus socioeconómico alto (...) la forma en cómo nos expresamos, lo que expresamos, las marcas que predominan, aspectos que te hacen pertenecer a un estatus (Gómez *et al.*, 2021, p. 77-79).

Luis amplía esta reflexión destacando que:

La mayoría de estudiantes tienen tez blanca, mientras que la mayoría de los trabajadores y trabajadoras que no desempeñan labores directamente relacionadas con lo académico tienen tez morena. Esto es relevante si tenemos en mente que la Ibero es una universidad privada de alto costo, por lo que el predominio de uno u otro color de piel según el lugar que se ocupa en la universidad nos habla de la herencia del orden colonial, en este caso, presentándose como colonialidad del poder (Walsh, 2007), pues existe una relación entre la posición socioeconómica y las características étnico-raciales (Gómez *et al.*, 2021, p. 70).

En la cotidianidad se da una invisibilización de ciertos sujetos que son percibidos como distintos a la mayoría, lo que da cuenta de cómo la universidad está atravesada por asimetrías que se relacionan con la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000) y que se vincula con un “problema estructural colonial – racial” (Walsh, 2012, p.91) por el cual las diferencias se construyen dentro de una matriz colonial de poder racializada y jerarquizada. Esto se relaciona con un conjunto de prácticas de relacionamiento que refieren a la discriminación que sufren ciertos sujetos al interior de la universidad y que, como se infiere de las siguientes palabras de Karla Fabiola pareciera ser naturalizada como parte de la pertenencia a una clase social privilegiada:

Tal vez suena que en la universidad se discrimina, pero creo que no es así, simplemente que por los contextos en los que se vive y se desarrolla, no notamos que somos despectivos en acciones y conductas, o tal vez sí lo sabemos y lo notamos, pero la educación que recibimos nos hace creer que somos la cultura o la clase social dominante (Gómez *et al.*, 2021, p. 79).

A tal propósito, Frida señala que: “Muy pocas veces hay interacciones entre estos grupos (...), se podría decir que viven en mundos distintos con realidades diferentes (...) las personas se juntan con gente parecida físicamente por una cuestión de racismo invisibilizado” (Gómez *et al.*, 2021, p. 90).

Estas aportaciones dan cuenta de la normalización de actitudes discriminatorias y de la existencia de un racismo estructural (Restrepo, 2012) que atraviesa la sociedad mexicana y del cual la Ibero no se encuentra exenta. Como menciona Restrepo (2008), este racismo “se encarna en acciones y omisiones concretas que, derivadas del funcionamiento mismo del sistema institucional, tienen el efecto de

<sup>5</sup> El día miércoles 2 de junio del 2021, las estudiantes presentaron sus ensayos en un acto público realizado de manera virtual ante la comunidad universitaria de la Ibero.

reproducir las desigualdades y jerarquías entre individuos y poblaciones racializadas” (Restrepo, 2012, p. 188).

En este contexto, en las páginas siguientes no sólo daremos cuenta de los procesos de racialización<sup>6</sup> y de diferenciación socioeconómica que existen en la Ibero, sino que mostraremos cómo la colonialidad del saber se refleja también a nivel curricular, como resulta evidente, por ejemplo, por la prioridad otorgada al estudio del inglés en cuanto lengua obligatoria para todas las carreras, así como a la prevalencia de *currículas* occidentalizantes que responden a las características del sistema societal capitalista eurocéntrico dominante (Wallerstein, 2007).

Abordemos este aspecto retomando la aportación de Frida, quien destaca que en la carrera de pedagogía ha observado: “múltiples prácticas que hemos venido normalizando y reproduciendo, que conceptualizamos bajo un pensamiento colonizado, es decir, una colonización epistémica” (Gómez *et al.*, 2021, p. 41). Dana aterriza estas reflexiones al mencionar que:

La mayoría de los docentes se centran en conocimientos eurocéntricos que tienen una validez en la academia (...) un ejemplo claro de esto es el certificado de inglés, el cual, es un requisito obligatorio para todos los alumnos de licenciatura, reforzando que los conocimientos occidentales tienen más valor y son más necesarios que otros (Gómez *et al.*, 2021, p. 92).

Interpretamos estas aportaciones como una manifestación de la de colonialidad del saber que Dussel (2000) identifica como un dispositivo epistemológico de la modernidad-colonialidad y de la imposición de una monocultura del saber que, en palabras de Santos: “consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente” (Santos, 2009, p.110).

Gabriela resume lo anterior cuando afirma que:

Se observan aún prácticas tradicionales docentes, que categorizan, clasifican y excluyen, currículums inamovibles y cerrados que privilegian una sola mirada de las cosas, como consecuencia de esto, se está formando para la inacción, para la reproducción de un conocimiento privilegiado (...) no se promueve un proyecto reformador que cambie y reconstruya el modelo vigente, el cual está lleno de asimetrías, desigualdades e injusticias, (...). La Universidad trabaja en lograr una igualdad entre las culturas que convergen en la universidad, pero ha dejado de lado el problema estructural, colonial y racial (Gómez *et al.*, 2021, p. 24).

En efecto, si bien nuestras estudiantes reconocen que existe un discurso institucional que promueve la interculturalidad, también identifican sus limitantes estructurales. En este sentido, Luis afirma que:

La Ibero ha adoptado una perspectiva intercultural que resulta funcional con el sistema, pues el reconocimiento de la diversidad no implica ningún cambio en las estructuras dominantes, no hay ningún replanteamiento epistémico, pedagógico ni político más allá del de estar dispuestos a reconocer y tolerar la diferencia (Gómez *et al.*, 2021, p. 69).

A lo anterior se suma Frida, destacando:

Es una institución que busca promover el diálogo como una forma conciliadora (...) Navegan en el barco de la inclusión, cuando en realidad, se encuentran transitando en la balsa de la integración, donde las relaciones dentro se encuentran desiguales, marcadas e impenetrables (Gómez *et al.*, 2021, p. 45).

No cabe duda que estos jóvenes están analizando de manera crítica la concepción funcional y sistémica de la interculturalidad vigente en una universidad en la que, si bien existe un reconocimiento de la diversidad y un discurso inclusivo, no se trastocan las asimetrías y desigualdades sociales, culturales

<sup>6</sup> La racialización se refiere al hecho de otorgar un significado a los atributos físicos de una persona como una forma de generalizar, justificar la diferencia racial de determinados grupos humanos (Campos, 2012) y naturalizar la clasificación y la relación jerárquica de superioridad e inferioridad entre unos y otros, lo que ha permitido históricamente el fortalecimiento de las relaciones de dominación-sumisión (Gasché 2008) entre la sociedad nacional blanco mestiza y los pueblos y personas indígenas y afrodescendientes. (Quijano, 2000)

y económicas existentes, ni se realiza aquel rompimiento epistémico que permitiría enfrentar el problema estructural-colonial-racial de la modernidad-colonialidad para ir más allá de la lógica multicultural del capitalismo global (Quijano, 2000; Santos, 2009; Walsh 2012).

### Estratificación socioeconómica, poder y dominación

Estas asimetrías se reflejan también en la puesta en marcha de medidas compensatorias (becas y descuentos en las colegiaturas) en beneficio de estudiantes procedentes de sectores económicamente desfavorecidos que la Ibero otorga en el marco del programa *Si Quieres Puedes* (SQP). Como se explica en Silva (2017), en 2015, por iniciativa del Rector de la Ibero, se creó el Programa *Si Quieres Puedes* (SQP) con el fin de promover el acceso y la permanencia de jóvenes provenientes de sectores de bajos recursos económicos con alto rendimiento académico a través de apoyos económicos (exoneración de colegiaturas y beca mensual) y académicos (tutorías, asesorías). Aunque el programa pretendía abarcar al 25% del estudiantado de licenciatura (2,500 estudiantes), en 2017 en el programa estaban registrados 430 jóvenes, la mitad de los cuales proviene de escuelas públicas y un 43% de un bachillerato sostenido por una fundación de asistencia social. Casi todos reportan trayectorias escolares regulares y, en su mayoría, proceden de familias con escolaridad alta o media, pero con ingresos familiares bajos y medios. Para obtener la beca SQP, los jóvenes deben tener altos promedios de bachillerato (entre 8.5 y 9 puntos, dependiendo de la carrera). Las estadísticas institucionales mostraron que, al finalizar el primer semestre, no todos los estudiantes SQP pudieron obtener el promedio requerido. Sólo el 53% registró avance regular, 31% debió recurrir al indulto y 16% abandonó la universidad. Para enfrentar esta situación, se abrieron cursos propedéuticos y modificaron aspectos reglamentarios como el número de indultos permitidos y la posibilidad de dar de baja materias. Entre las medidas generadas para apoyar a los estudiantes, el tutor par resultó clave para facilitar la integración y para orientar sobre el funcionamiento académico y administrativo de la universidad. Asimismo, las asesorías académicas fueron ampliamente valoradas por los estudiantes, quienes lograron incrementar sus promedios. Finalmente, los apoyos económicos resultan decisivos para la permanencia. Las estadísticas institucionales revelaron que, al finalizar su primer año, los estudiantes SQP obtuvieron promedios muy por encima del estudiantado regular (No SQP). En general, los profesores expresaron gran satisfacción con estos estudiantes y, en particular, valoraron su enorme potencial para diversificar a la población universitaria.

Ahora bien, nuestras estudiantes consideran que, si bien han logrado fortalecer el programa SQP, estas medidas son funcionales al mantenimiento del *status quo*, pues aunque generan la posibilidad de que personas provenientes de estratos socioeconómicos bajos puedan ingresar a la Ibero y, en este sentido, pluralizan la población estudiantil universitaria, no se acompañan de cambios estructurales que posibiliten que estas personas se sientan genuinamente parte de la comunidad universitaria<sup>7</sup>.

Empecemos nuestra argumentación trayendo a colación lo que señala Rosario: “por el carácter humanista de la universidad, se ha trabajado para desarrollar diferentes programas y estrategias que permitan el acceso a la institución a grupos que provienen de otro tipo de entornos” (Gómez *et al.*, 2021, p. 29).

Ella hace referencia al programa SQP que mencionamos anteriormente y, además de destacar los esfuerzos y el empeño que los estudiantes becados han tenido que realizar para cumplir con los requerimientos académicos, enfatiza también en las negociaciones y en la capacidad de adaptabilidad al entorno que estos jóvenes deben desarrollar para embonar con el “entorno en el que se encuentran, por ejemplo, la forma de hablar y vestir, para de esta forma integrarse mejor con la comunidad de la Ibero” (Gómez *et al.*, 2021, p. 29).

<sup>7</sup> En este sentido, Silva (2017) reporta que los aspectos que resultaron más difíciles para los estudiantes SQP se relacionaron, por un lado, con el incremento del nivel de gastos para transporte, comida y compra de materiales (equipo de cómputo o software) y, por el otro, con el cambio en la composición social de los grupos en las clases, pues en la universidad prevalecen estudiantes de un alto nivel socioeconómico con perfiles socioculturales muy distintos al que portan ellos. Quienes provienen de bachilleratos públicos también resintieron los cambios en la exigencia académica, el tiempo de dedicación al estudio y el nivel de responsabilidad.

Dana comenta que “los becados muchas veces se sienten intimidados e inferiorizados por su estatus económico” (Gómez *et al.*, 2021, p. 92) y le preocupa que esta situación pueda provocar una especie de aporofobia<sup>8</sup>. Al respecto Frida menciona:

Pareciera que todos compartimos el mismo espacio, pero las relaciones se encuentran polarizadas en cierta medida, la apropiación y los lugares de enunciación son distintos, las vivencias y las experiencias son completamente opuestas. Es notoria y recalcada la diferencia. (...) La distancia entre estratos altos y bajos aún resulta abismal. (...) existen diferencias que deben ser puestas sobre la mesa y no escondidas. Se trata de responder a la diferencia socio-económica y la notoria brecha social, pero al sólo ofrecer becas el camino queda largo (Gómez *et al.*, 2021, p. 45).

Así cómo es posible observar una fragmentación de la socialidad universitaria con base en aspectos socioeconómicos, en las reflexiones colegiadas que realizamos a lo largo del curso pudimos comprender que existe una especie de segregación espacial manifiesta en el acceso y en la ocupación diferencial de espacios universitarios que teóricamente son comunes, pero que, en realidad, se relacionan con el estatus social de la persona. Las estudiantes dan cuenta de lo anterior cuando refieren a las interacciones entre alumnos y personal de servicio que cumple funciones de mantenimiento y aseo del espacio universitario: “Me dirijo siempre a los trabajadores de manera respetuosa, pero creo que no todas las veces hago que se sientan parte del espacio que es de todos, y esto no creo que sea por alguna cuestión consciente” (Gómez *et al.*, 2021, p. 61), dice María José. Veamos lo que ella escribió al reflexionar sobre sus sentires cuando, por primera vez después de seis semestres de estudiar en la Ibero, fue con un pequeño grupo de estudiantes a realizar observación participante en la tienda sindical de la universidad: “Mientras estuve en el sindicato, me sentí incómoda, como si ese lugar no fuera un espacio para mí, y creo que muchas veces nosotros los estudiantes podemos hacer qué se sientan así los trabajadores porque creemos que es nuestro espacio” (Gómez *et al.*, 2021, p. 62).

Lo anterior parece suceder en uno de los espacios “comunes” de la universidad: la fuente. Colocada en la explanada debajo de Rectoría, es uno de los lugares de la universidad donde se permite fumar y suele ser un espacio muy concurrido y frecuentado por una gran diversidad de personas: estudiantes, profesores, personal de servicio y mantenimiento. En las observaciones realizadas, Gabriela reporta que en la fuente los alumnos forman grupos delimitados y segregados en los que predominan las mismas características sexo-genéricas, socioeconómicas y étnico-raciales y destaca que los estudiantes que no pertenecer a estos grupos suelen sentirse muy incómodos y evitan frecuentar este lugar. Leamos la siguiente narración de Luis:

Un trabajador llegó para vaciar las colillas de cigarro de los ceniceros, para lo cual cargaba un bote de basura grande (...) el hombre tuvo que batallar para pasar con el contenedor entre los grupos de estudiantes (...) pidió permiso para pasar, pero lo hizo sin observar directamente al grupo de estudiantes, y siguió enfocado en medir el espacio para que el bote de basura librara los pies y las mochilas que estaban en el suelo. (...) tanto él como las agrupaciones de alumnos seguían en sus asuntos sin dirigirse miradas ni palabras. (...) Esto fue más notorio cuando el hombre tuvo que barrer una zona de la fuente donde estaba sentada una alumna con su computadora, puesto que se limitó a barrer alrededor de ella, sin que le solicitara que se moviera un momento, o sin que ella hiciera algo para que el trabajador pudiera barrer ese espacio; simplemente cada uno siguió con lo que estaba realizando (Gómez *et al.*, 2021, p. 70).

Luis utiliza este ejemplo para hacer referencia a la separación espacial y a la falta de interacción entre estudiantes y personal de servicio, situación que, si bien está presente en otras universidades, en la Ibero resulta ser reforzada por fuertes diferencias socioeconómicas y por dinámica de racialización de los diferentes sujetos y grupos.

<sup>8</sup> El término aporofobia es un neologismo creado por la filósofa Cortina en el libro *Aporofobia, el rechazo al pobre* (2017) con el cual la autora hace referencia al odio, temor o rechazo hacia la persona que se encuentra en situación de carencia o desventaja socioeconómica.

(...) en los espacios de esparcimiento, como las áreas deportivas, de actividades artísticas u otros eventos, es difícil encontrar trabajadores no académicos que no hagan mantenimiento, y si están ahí, es probable que se mantengan al margen. [Lo anterior] nos muestra el papel dominante de los estudiantes en esta relación, pues al pagar por un servicio dan por sentado su derecho de disfrutar de las instalaciones de la institución, mientras que los trabajadores y las trabajadoras no sienten suficiente confianza de hacerlo, pues, a final de cuentas, se les contrata para que quienes pagan tengan todo en buenas condiciones (Gómez *et al.*, 2021, p. 71).

### Hacia la interculturalización de la IBERO

Pasemos ahora a reflexionar acerca del proceso de interculturalización de la Ibero que está siendo promovido por las autoridades universitarias. Para ello, así como hicimos en el apartado anterior, retomaremos partes del *corpus* documental que sustenta los análisis vertidos en este escrito – los escritos elaborados por nuestras estudiantes – que nos permiten definir tres dimensiones interconectadas que hacen referencia: 1) al posicionamiento ontológico-epistémico de nuestras estudiantes; 2) al proceso de construcción de una identidad universitaria plural e intercultural; 3) a la importancia de realizar un trabajo de deconstrucción y re-construcción personal.

#### **Lo ontológico-epistémico**

Abordemos esta categoría con María José que reconoce que “hemos crecido con la creencia de que nuestro mundo es el único que está bien” (Gómez *et al.*, 2021, p. 60). Retomando los principios de Freire (2005) a los que a menudo recurre en sus argumentaciones, ella sostiene que la formación universitaria debería contribuir a concientizar a los alumnos de sus privilegios y a abrirse a la diversidad de experiencias, situaciones y formas de vida de las demás personas con las que interactúan durante su paso por la universidad. Karla refuerza esta idea al destacar la importancia de promover en la Ibero un modelo educativo que contribuya a superar los prejuicios de clase y, también desde una perspectiva freiriana, señala que se requiere construirlo de forma dialógica, con la participación efectiva de los diferentes sujetos que habitan la universidad. De su parte, Gabriela considera que en una universidad confiada a la Compañía de Jesús como la Ibero es necesario desarrollar procesos de discernimiento y de reflexión más profundos que contribuyan a que los estudiantes de- y re-construyan sus ontologías y epistemologías, abriéndolas a la diversidad y a la pluralidad que existe en la comunidad universitaria.

Abonando a lo anterior, Karla retoma las aportaciones sobre las pedagogías decoloniales de Walsh (2017) que revisamos durante el curso y plantea que la realidad latinoamericana debería representar el punto de partida del proceso de interculturalización de la universidad en el que los estudiantes aprendan a: “desaprender y reaprender para pensar, sentir, luchar, vivir desde la colectividad y no desde la individualidad, es decir, aprender a desaprender para aprender de otro modo” (Gómez *et al.*, 2021, p. 33). Consideramos que el paradigma decolonial con el que han dialogado nuestras estudiantes a lo largo del curso permite un descentramiento de la pedagogía que implica asumir una postura política que ponga bajo sospecha la modernidad-colonialidad y las formas convencionales de aprender. Al cuestionar la homogenización curricular y abogando por la importancia de la diversificación de los procesos de enseñanza, Gabriela cuestiona los enfoques epistémicos, las metodologías y prácticas educativas hegemónicas en la Ibero:

La universidad debería de cuestionar la exclusividad de la ciencia como productora de conocimiento legítimo y abrirse a nuevas formas de conocer, partiendo de la experiencia de cada miembro de la universidad, de esa multiculturalidad que transita el espacio, articulando y apropiándose nuevos saberes, indígenas, campesinos, judíos, musulmanes, etc., que respondan a la comunidad entera, no solo a unos cuantos (Gómez *et al.*, 2021, p. 23).

En esta línea, María José y Gabriela plantean la importancia de promover un proceso de diversificación curricular que tome en cuenta las diversidades existentes tanto en la comunidad universitaria como afuera de ella. Sus reflexiones son una clara invitación a salir de la burbuja del campus universita-



rio para conocer, comprender, enfrentarse y transformar la realidad. Desde estas perspectivas, promover la interculturalidad en la Ibero va más allá de transversalizar temas y contenidos en los mapas de estudio. Se requiere adentrarse a profundidad en las relaciones e interacciones cotidianas que ocurren tanto adentro como afuera de la universidad para mirar las relaciones de poder que las atraviesan: “construimos nuestros vínculos desde perspectivas en las que están imbricadas relaciones de poder regidas por circunstancias económicas, políticas, sociales, de raza, de género y de clase, mismas que se reproducen en las aulas universitarias” (Guajardo *et al.*, 2020, p.87).

Al respecto resultan relevantes las contribuciones que hace Dana cuando, retomando los planteamientos de de Pannikar (1993), Fonet-Betancourt (Consortio Intercultural, 2004) y Esteva (2019) que revisamos a lo largo del curso, destaca la incompletud y la complementariedad entre conocimientos para sostener la importancia de un dialogo intercultural que provoque actitudes críticas y cambios profundos en las mentalidades de los estudiantes que, como ella, pertenecen a los sectores privilegiados de la sociedad.

### **Pluralizar la identidad de la Ibero**

Pasemos ahora a analizar las reflexiones de nuestras estudiantes con respecto de la segunda dimensión arriba señalada, misma que se refiere al tema de la construcción de una identidad universitaria plural lo que, en sus reflexiones, implica un cuestionamiento al modelo societal hegemónico que permea la universidad. En este sentido, Dana y Karla visibilizan como el espacio universitario se ve claramente atravesado por dinámicas dominantes propias de un sistema moderno/colonial/capitalista/patriarcal, que ha generado históricamente dinámicas sociales asimétricas y violentas. Ellas confluyen además en plantear que las estructuras sociales e institucionales que se tejen a partir de este proyecto civilizatorio parecen ser poco compatibles con el ideario jesuita.

En sintonía con lo anterior, Luis retoma las aportaciones de Gasché (2008) sobre la ambivalencia para denunciar el sentimiento de superioridad que caracteriza a gran parte de los estudiantes y de los docentes de la Ibero, más allá de los discursos de tolerancia y de inclusión que se forman, parte de la retórica institucional impide abrirse a la pluralidad de la experiencia. Así mismo, Gabriela inspirada en las aportaciones de Quijano (2000) y Santos (2009), refuerza esta idea y otras anteriormente mencionadas, al señalar que es necesario poner bajo sospecha, la organización social de este sistema hegemónico que reproduce epistemes que desvalorizan y anulan otras formas de pensar, y de construir conocimientos, considerándolos falsos e irracionales.

De su parte, Rosario argumenta que para contribuir a la construcción de una identidad intercultural en la Ibero es necesario generar oportunidades para el diálogo, que nos permitan pluralizar las voces de la comunidad universitaria; sus palabras remiten a lo que menciona Fonet-Betancourt (1998) cuando aboga por un diálogo intercultural que se plantee como respuesta y alternativa a la violencia epistémica y ontológica generada a partir del modelo civilizatorio dominante. Rosario sostiene que es necesario:

Aprovechar esa diversidad para enriquecer la identidad ‘colectiva’ de la universidad, es decir, lograr que los miembros de la comunidad sean capaces de valorar y mantenerse abiertos a todos los nuevos saberes (...) ya que, por más similitudes que encontremos en los demás, también es valioso apreciar las diferencias, en particular, aquello que puede ayudarnos a desarrollar distintas dimensiones de nuestra identidad (Gómez *et al.*, 2021, p. 28).

Este último aspecto es retomado por Luis, quien menciona que abordar la diversidad desde un lugar crítico debe suponer la incorporación de valores y saberes diferentes; Gabriela concuerda con lo anterior, al destacar la importancia de valorar no sólo lo que nos acomuna, sino también lo que nos hace diferentes, haciendo esto necesario un reconocimiento de los procesos de historicidad que como sujetos nos acompañan, mismos que deben ser escuchados, abrazados y reconocidos.

Avanzando en la reflexión Gabriela considera que:

Es indispensable que se supere la mirada de inclusión, para comenzar a tomar medidas estructurales que busquen nuevas construcciones y posicionamientos epistémicos, es decir, de sabe-

res y conocimientos, pero también políticos, sociales y económicos que pongan sobre la mesa asuntos de fondo que tocan las diversas dimensiones de la interculturalidad (Gómez *et al.*, 2021, p. 23).

Todo esto requiere como Gabriela señala, analizar y ver críticamente la Ibero, generando escenarios que permitan superar las visiones reduccionistas que acompañan, por ejemplo, algunos lemas de la universidad, uno de ellos: *'la mirada de la IBERO es tu mirada'*, el cual en su trasfondo reduce la inconmesurabilidad y la diversidad de los sujetos que confluyen en el espacio universitario.

Dana concuerda con su compañera y enfoca el meollo del asunto al precisar que, para hablar de interculturalidad en la universidad, es necesario antes que nada dejar de concebirla como eslogan, y más bien, cambiar, cuestionar y deconstruir prácticas de poder, racismo, discriminación presentes y vigentes.

### **De-construirse para re-existir**

Analicemos ahora la tercera dimensión arriba mencionada, que se relaciona con la dimensión intrapersonal de la interculturalidad, relacionada con la transformación personal y deconstrucción de lo propio como premisa de la capacidad de re-humanizarse y de relacionarse con el otro. Iniciemos con Karla, quien, haciendo eco de las palabras de Freire argumenta que la educación liberadora y emancipadora pone en el centro reflexiones sobre los sujetos que van siendo activos y artífices de sus propias transformaciones. María José abona a esta idea cuando enfatiza en la importancia de desarrollar ejercicios de introspección, que permitan dismantelar los prejuicios y las limitaciones que hemos naturalizado y perpetuado desde nuestros propios lugares. Dana refuerza esta idea cuando afirma que es necesario cuestionar las acciones cotidianas, evitando naturalizar o silenciar comportamientos que obstaculizan relaciones horizontales y dialógicas.

Karla y Gabriela retoman la propuesta de Esteva (2019) de un "diálogo dialogal" que trascienda los planos del logos de cada una de las culturas que entran en relación, sus sistemas conceptuales, sus razones y valores, y que implique una mutua apertura a la preocupación del otro. Articulan esta idea con lo que Fernet-Betancourt define como diálogo intercultural (Consortio Intercultural, 2004). Por su lado Karla destaca que, el dialogo requiere humildad, horizontalidad y afectividad. Gabriela enriquece esta idea al señalar que, para dialogar es necesario una interacción profunda y comprometida que implique querer al otro. En ambas afirmaciones se manifiesta la relevancia de asumir una postura ética y política, abierta y flexible que permita emprender un proceso de humanización que enriquezca la mirada propia con la del otro, recurriendo a la construcción de vínculos basados en el aprecio, la horizontalidad y la reciprocidad.

No encontramos mejor manera de cerrar esta reflexión multivocal que las palabras de Gabriela quien, delimitando un horizonte de acción y proyectándose hacia el futuro afirma:

Quiero sociedades que ante el conflicto respondan con oídos, respeto y amor. Opto por ser practicante de una interculturalidad que me permita reconstruirme a mí misma constantemente, cuestionar lo que sé, sumergirme en el otro diferente atravesando los aspectos externos y estructurales (Gómez *et al.*, 2021, p. 24).

Sus palabras reflejan una comprensión profunda de los desafíos implícitos en la transversalización de la interculturalidad en la universidad, un proceso nos compromete en términos de una deconstrucción propia, sistemática y crítica.

### **Reflexiones finales y pistas para futuras investigaciones**

En este escrito realizamos una aproximación inicial a un tema que necesita ser analizado con mayor profundidad, involucrando a una muestra de estudiantes representativa de todas las carreras y a otros actores de la comunidad universitaria (académicos, directivos y trabajadores en general). No obstante, pensamos que este trabajo pionero es un punto de partida para reflexionar sobre el tema de las

relaciones interculturales en una universidad de élite como la Ibero desde las perspectivas de un grupo de estudiantes.

En el marco del curso de Educación Intercultural al que hicimos referencia, analizar este tema desde una perspectiva crítica y decolonial permitió emprender un proceso de análisis y reflexión que fluyó en dos sentidos. Por un lado, ver y repensar la universidad desde la colonialidad del saber (Santos, 2009), y por otro, verse a sí mismo para descolonizar el propio ser. De-construir las relaciones interculturales que se dan en la cotidianidad universitaria y, a la par, de-construirse a sí mismos a través de un proceso introspectivo y de auto-reflexión personal que nos implica ética y políticamente.

A partir de estos hallazgos preliminares, se abre una serie de retos que plantean la necesidad de conversar con otros sujetos para seguir ampliando nuestra concepción de la interculturalidad en la Ibero y emprender una búsqueda colectiva por horizontes posibles para vivir y habitar una universidad intercultural como la que anhelamos. En este sentido cerramos este escrito remitiendo a un proceso reflexivo que continua a partir de una investigación que inició en enero 2021 "*Hacia la transversalización de una interculturalidad crítica y decolonial en la IBERO: Análisis de percepciones y prácticas educativas interculturales para la co-construcción de una estrategia de formación docente*", y que se propone aportar elementos teóricos, metodológicos y evidencias empíricas para comprender cuáles son las percepciones y las prácticas educativas que las y los docentes de la Ibero están desarrollando en los programas en los que participan. Para tal fin, en los próximos meses trabajaremos con una muestra representativa de profesores de diferentes programas educativos para documentar y analizar aquellas prácticas docentes que están generando y propiciando la interculturalización esperada en la reforma curricular. Esperamos que lo anterior nos permita detectar las necesidades de formación sentidas por ellos y, de esa manera, contar con otros insumos para seguir avanzando en el proceso de interculturalización de la universidad de una manera multivocal.

## Referencias

- Consortio Intercultural (2004). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.
- Campos, A. (2012). *Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario*. Universidad de la Habana.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Editorial Paidós.
- Dussel, E. (2000). Europa, Modernidad Y Eurocentrismo en Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Esteva, G. (2017). *Desafíos de la interculturalidad* (serie Derechos ecológicos, 5). Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.  
<http://tdh-latinoamerica.de/wp-content/uploads/2019/01/Derechos-Ecol%C3%B3gicos-Andino-Pratec-Desaf%C3%ADos-de-la-interculturalidad.pdf>
- Esteva, G. (2019). El camino hacia el diálogo de vivires. En S. Sartorello (coord.) *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*. Universidad Iberoamericana.
- Fonet-Betancourt, R. (1998). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Utopía y praxis latinoamericana*, 5, 51-64.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M., Gasché, J., Podestá, R. *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala.
- Gómez, M., Guajardo, C. y Sartorello, S. (2021). Documentos de Investigación XI. INIDE.

- Guajardo, C., Legorreta, E., Medrano, L., y Sartorello, S. (2020). El enfoque intercultural en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Revista DIDAC*, 76, 86-90.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Mignolo, W. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. *Revista del IICE*, 35, 61-71.
- Panikkar, R. (1993). La diversidad como presupuesto para la armonía entre los pueblos. *Wiñay Marka*, 20, 15-20.  
[http://unitierraoax.org/tejiendovoces/la-diversidad-como-presupuesto-para-la-armonia-entre-los-pueblos/#\\_ftn1](http://unitierraoax.org/tejiendovoces/la-diversidad-como-presupuesto-para-la-armonia-entre-los-pueblos/#_ftn1)
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Restrepo, Eduardo. (2012) Intervenciones en teoría cultural. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Santos, De Sousa B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO - Siglo XXI Editores.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.
- Silva, M (2017). La inclusión educativa en una universidad de élite. Un camino hacia la equidad. CIMIE, 17. Investigación e Innovación Responsable, Bilbao, 29 y 30 de junio de 2017.
- Solís P., Güémez, B., Lorenzo, V. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. OXFAM.
- Wallerstein, I. (2007). *Universalismo europeo. El discurso del poder*. Siglo XXI.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 48, 25-35.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, Abya-Yala.