



Universidad Autónoma
del Estado de México

La interculturalidad en el ámbito universitario

Reflexiones y **acciones**



Yolanda Eugenia Ballesteros Sentíes
Coordinadora

La
interculturalidad
en el ámbito universitario
Reflexiones y acciones



Doctora en Ciencias Sociales
Martha Patricia Zarza Delgado
Rectora

Doctora en Ciencias Computacionales
Arianna Becerril García
Secretaria de Ciencia

Doctora en Lingüística
Virna Velázquez Vilchis
Directora de la Facultad de Lenguas

Maestra en Análisis y Visualización de Datos Masivos
Alma Rosa Segundo Escobar
Directora de Bienes Públicos del Conocimiento

La interculturalidad en el ámbito universitario

Reflexiones y acciones

Yolanda Eugenia Ballesteros Sentís
Coordinadora

*"2026, Conmemoración del ingreso de la científica y académica
Elena Cárdenas Guerrero al Instituto Científico y Literario"*

Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, 2026

La interculturalidad en el ámbito universitario. Reflexiones y acciones / Yolanda Eugenia Ballesteros Senties, coordinadora.

1ª ed.

Toluca, Estado de México : Universidad Autónoma del Estado de México, 2026.
281 p.

ISBN 978-968-9718-68-0 (PDF)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Educación Multicultural -- América Latina

2. Educación Superior -- Estudios Interculturales -- América Latina

LC1099.5 .A6 I77 2026



La interculturalidad en el ámbito universitario

Reflexiones y acciones

Yolanda Eugenia Ballesteros Senties

Libro sometido a sistema antiplagio y publicado con la previa revisión y aprobación de pares doble ciego externos, uno de ellos forma parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel III. Expediente de la obra número 428/11/2024, Dirección de Bienes Públicos del Conocimiento (anterior Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados), adscrita a la Secretaría de Ciencia (anterior Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados) de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Primera edición: 1 de abril de 2026

D.R. © 2026, Universidad Autónoma del Estado de México

Instituto Literario núm. 100 Ote.

C.P. 50000, Toluca, Estado de México

<http://www.uaemex.mx>

ISBN 978-968-9718-68-0 (PDF)

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



Esta obra queda sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0. Internacional. Puede ser utilizada con fines educativos, informativos o culturales, ya que permite a otros sólo descargar sus obras y compartirlas con otros siempre y cuando den crédito, pero no pueden cambiarlas de forma alguna ni usarlas de manera comercial. Disponible para su descarga en acceso abierto en: ri.uaemex.mx.

Hecho en México

Contenido

9 Prólogo
Jorge Frozzini

13 Introducción
Yolanda Eugenia Ballesteros Senties

Fundamentos y contextos de la interculturalidad en la educación superior

21 Interculturalidad en las instituciones de educación superior
latinoamericanas: análisis crítico del estado de arte (2020-2024)
María del Socorro Castañeda Díaz y Yolanda Eugenia Ballesteros Senties

57 Interculturalidad en la educación superior: desafíos y estrategias
para su implementación en las universidades autónomas
Juan Carlos Aguilar-Castillo

87 La interculturalidad en la educación superior: una perspectiva
canadiense para implementar cambios institucionales y sociales
Jorge Frozzini

Interculturalidad y dinámicas de movilidad y migración

- 117 Migración académica, enculturación e interculturalidad
Georgia M.K. Grondin
- Interculturalidad en el aprendizaje lingüístico,
cultural y profesional
- 171 Perspectivas globales en el hacer local: presente y futuro
en la relevancia de la interculturalidad para la enseñanza
del diseño artesanal
Rafael Serrano González
- 195 Interculturalidad en los refranes del español mexicano
y el uzbeko: un análisis sociocultural
Virna Velázquez y Dilrabo Bakbronova
- 225 La interculturalidad en la historia de la lengua inglesa: un enfoque
para la formación de profesores de inglés como segunda lengua
Yolanda Eugenia Ballesteros Senties y Alexis Osvaldo Sandoval Mota
- 267 Epílogo
Yolanda Eugenia Ballesteros Senties
- 273 Semblanzas curriculares

Prólogo

Jorge Frozzini

La internacionalización de la educación superior es un movimiento generalizado en las universidades de diversos continentes desde hace varias décadas. Se concibe como un proceso de integración de dimensiones internacionales, interculturales y mundiales en los objetivos, las funciones y la oferta (servicios, gestión, etc.) de la enseñanza superior (Knight, 2004). Este enfoque concentra principalmente cuatro actividades: movilidad de las personas, movilidad del saber, movilidad de los establecimientos e internacionalización de los campus. Estas actividades han sido criticadas por su enfoque mercantilista y jerárquico como el aumento de la producción

académica, el incremento de las citaciones, la generación de ingresos económicos o la mejora de la reputación de las universidades.

Otras críticas mencionan los problemas de privilegiar a una minoría con los medios para desplazarse o los impactos ambientales de la movilidad y el reclutamiento. A pesar de estos juicios, en la internacionalización de la educación permanece la voluntad de desarrollar la enseñanza y la investigación con una perspectiva abierta hacia el mundo y la diversidad que lo compone. La cuestión es cómo lograrlo sin caer en un proceso que deje de lado la ética que debe de mantenerse a nivel internacional, nacional e institucional.

La corriente de pensamiento intercultural puede aportar mucho al ámbito universitario al proponer interacciones positivas por medio del diálogo y una postura de receptividad para comprender al ser humano. Esto representa una verdadera oportunidad para que las instituciones de educación superior valoren la capacidad de los miembros de la comunidad universitaria para desarrollar la interculturalidad, entendida como la realidad social que surge del contacto entre personas que no comparten los mismos códigos culturales o visiones del mundo (*worldviews*).

Tomar en cuenta las múltiples dimensiones de la identidad humana comienza con la valorización de esta diversidad y la movilización de todos los miembros de las instituciones. Esto incluye la adaptación de políticas,

procesos y servicios para que sean verdaderamente accesibles y respondan a las necesidades de la comunidad universitaria. Estos cambios hacia el desarrollo de una institución que integre la interculturalidad no solo benefician a los miembros de la universidad, sino que también fortalecen su vocación de servicio hacia la sociedad en su conjunto. El potencial para contribuir a mejorar la sociedad está presente, pero debe de ser articulado y evidenciado.

Las diversas contribuciones del presente libro permiten hacer énfasis en su aporte social, ya que propone fundamentos para comprender la interculturalidad, así como una visión intercultural. Al mismo tiempo, incorpora trabajos que presentan casos prácticos en diversos contextos y disciplinas. Estos aportes demuestran la importancia de una educación intercultural en modelos de convivencia, pues reflejan nuestra tendencia natural a relacionarnos con otros seres humanos, junto con la necesidad y el placer de vivir y compartir con los demás en relaciones sociales positivas o agradables, así como la urgencia de resolver o moderar los conflictos mediante mecanismos pacíficos (Frozzini, 2024; Giménez, 2012).

Este libro muestra cómo la visión intercultural puede actuar como un motor de desarrollo comunitario con la participación de las instituciones educativas. También ofrece un marco adaptable a diferentes contextos, siguiendo uno de los preceptos interculturales: la importancia de las situaciones del encuentro, aunque cada una tiene sus

especificidades, todas requieren una capacidad de escuchar y comprender al otro para hacer las adaptaciones necesarias. En este sentido, propone un diálogo abierto que dé espacio al pensamiento intercultural para reflexionar y actuar hacia el desarrollo de una sociedad que privilegie una vida digna para todos sus miembros.

Referencias

- Frozzini, J. (2024). “Le marché de l’emploi, la reconnaissance et la vie démocratique. Vécu et perception des immigrantes à Montréal”. En M. Tremblay, J. Frozzini, C. Agbobli, B. W. White y N. Martin (Eds.), *Dialogue citoyen pour l’harmonisation des relations interculturelles* (pp. 79-98). Presses de l’Université de Montréal. https://pum.umontreal.ca/catalogue/dialogue_citoyen_pour_lharmonisation_des_relations_interculturelles
- Giménez, C. (2012). *Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad: Encuesta 2010 sobre convivencia intercultural en el ámbito local*. Obra Social “la Caixa”.
- Knight, J. (2004). “Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales”. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

Introducción

Yolanda Eugenia Ballesteros Senties

La interculturalidad en el ámbito universitario. Reflexiones y acciones es una obra que invita a repensar el papel de la educación superior contemporánea en un mundo marcado por la diversidad cultural y la movilidad académica constante. En este contexto, las Instituciones de Educación Superior (IES) se ven en la necesidad de integrar la interculturalidad como un eje fundamental y transversal en sus estructuras, enfoques pedagógicos y vínculos con la sociedad. Esta incorporación debe ser entendida como una experiencia transformadora que nutre las relaciones humanas, desafía las estructuras y promueve la convivencia en la pluralidad.

La obra profundiza en el impacto y las múltiples dimensiones de la interculturalidad en el ámbito universitario, y explora sus raíces teóricas, su diversidad de concepciones (desde la crítica, pasando por la funcional, hasta la utópica) y sus aplicaciones en áreas clave como la docencia, la investigación, la vinculación comunitaria y la administración educativa. Precisamente, uno de los elementos más relevantes del libro es la variedad de enfoques y conceptualizaciones sobre la interculturalidad que se presentan en los diferentes capítulos, lo que constituye tanto una característica central como un propósito de la obra: promover una lectura crítica de la interculturalidad situada en el entorno de la educación superior en universidades convencionales e interculturales. El contenido se organiza en tres secciones interrelacionadas que guían al lector desde los fundamentos conceptuales hasta el análisis de experiencias concretas y casos prácticos, facilitando una comprensión integral de la interculturalidad.

En la sección “Fundamentos y contextos de la interculturalidad en la educación superior”, los capítulos establecen el marco teórico y analítico de la obra, ofreciendo un recorrido por distintas conceptualizaciones y enfoques actuales de la interculturalidad en las IES. El primer capítulo, “Interculturalidad en las instituciones de educación superior latinoamericanas: análisis crítico del estado del arte (2020-2024)”, ofrece una revisión exhaustiva de la literatura reciente sobre la interculturalidad en

el ámbito universitario, especialmente en América Latina, y presenta un panorama general sobre la conceptualización, los avances y los retos en la implementación de la interculturalidad en las IES. El capítulo “Interculturalidad en la educación superior: desafíos y estrategias para su implementación en las universidades autónomas” explora los desafíos específicos de las universidades autónomas en México, donde las dinámicas culturales y sociales requieren estrategias inclusivas que respondan a las necesidades de estudiantes de diversas culturas y orígenes. El autor subraya la importancia de políticas educativas interculturales que vayan más allá de la mera coexistencia para fomentar entornos de equidad y respeto. El capítulo “La interculturalidad en la educación superior: una perspectiva canadiense para implementar cambios institucionales y sociales” presenta un análisis comparativo de las políticas de inclusión en Canadá, proponiendo una perspectiva enriquecedora sobre cómo estas políticas promueven la cohesión social y el cambio institucional.

En la sección “Interculturalidad y dinámicas de movilidad y migración” se analizan las dimensiones de la interculturalidad en la movilidad académica y en contextos de desarrollo rural. El capítulo “Migración académica, enculturación e interculturalidad” examina el impacto de la movilidad académica en las universidades y destaca la necesidad de implementar estrategias de enculturación que faciliten la integración de estudiantes

y académicos en entornos culturales diversos. Los testimonios y estudios reflejan tanto los desafíos como las oportunidades que ofrece la migración académica, abordando temas como la multiplicidad de perspectivas culturales y los ajustes que conlleva la adaptación intercultural.

La sección “Interculturalidad en el aprendizaje lingüístico, cultural y profesional” aborda el desarrollo de competencias interculturales en áreas tan diversas como la enseñanza de lenguas, el diseño artesanal y la sociolingüística. El capítulo “Perspectivas globales en el hacer local: presente y futuro en la relevancia de la interculturalidad para la enseñanza del diseño artesanal” examina el diseño artesanal como un espacio de encuentro intercultural, en el que las prácticas y técnicas tradicionales se integran en un proceso educativo que respeta la identidad cultural y promueve una creatividad socialmente consciente. En “Interculturalidad en los refranes del español mexicano y el uzbeko: un análisis sociocultural” se expone cómo los refranes reflejan valores y estructuras culturales, y cómo el lenguaje popular puede utilizarse para promover la empatía y el entendimiento intercultural. Finalmente, el capítulo “La interculturalidad en la historia de la lengua inglesa: un enfoque para la formación de profesores de inglés como segunda lengua” presenta una visión del inglés como lengua de intercambio cultural y sugiere incluir la historia del idioma en la formación de docentes del inglés

como segunda lengua (ESL) para fomentar una enseñanza que invite a la reflexión global y a la empatía cultural.

Este libro aspira a ser un referente para quienes buscan integrar la interculturalidad en sus prácticas educativas, invitando a docentes, investigadores y estudiantes a replantear su papel en la construcción de una educación superior en la que la diversidad cultural sea el cimiento de una convivencia enriquecedora y un aprendizaje verdaderamente inclusivo.

FUNDAMENTOS Y CONTEXTOS DE
LA INTERCULTURALIDAD EN
LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Interculturalidad en las instituciones de educación superior latinoamericanas: análisis crítico del estado del arte (2020-2024)

*María del Socorro Castañeda Díaz
Yolanda Eugenia Ballesteros Senties*

Introducción: la interculturalidad en tensión en las instituciones de educación superior

El creciente dinamismo de los procesos migratorios, la expansión del acceso a la educación y la internacionalización de las universidades han hecho más visible la diversidad cultural al interior de las IES en las primeras décadas del siglo XXI. Sin embargo, esta visibilidad no ha estado acompañada de transformaciones estructurales suficientes para atender las demandas de reconocimiento, inclusión y justicia epistémica que implica dicha diversidad. La interculturalidad, entendida como una categoría crítica que interpela las relaciones de poder, los

saberes dominantes y las estructuras educativas homogéneas, ha emergido como un concepto central en los discursos educativos, aunque no siempre con un enfoque transformador.

La noción de “aldea global”, formulada por McLuhan en el siglo xx, cobra vigencia en un contexto donde la cercanía planetaria surge a causa de la tecnología y los intercambios, pero también exige aprender a convivir en sociedades caracterizadas por la pluralidad (Jofré, 1995). En este escenario, las IES reflejan las tensiones sociales externas y reproducen, amplifican o resisten lógicas de exclusión, estandarización y monoculturalismo. Frente a ello, distintos actores académicos, institucionales y sociales han impulsado propuestas de educación intercultural que promueven el reconocimiento de las diferencias y el diálogo de saberes. No obstante, gran parte de la literatura muestra que muchas de estas propuestas se limitan a enfoques funcionales de la interculturalidad, centrados en el acceso o la representatividad, sin cuestionar a fondo las bases epistemológicas del sistema educativo.

La necesidad de comprender cómo, desde qué posturas teóricas y con qué alcances se está construyendo el concepto de interculturalidad en el ámbito universitario latinoamericano, motiva la presente revisión del estado del arte. A partir del análisis de investigaciones recientes publicadas entre 2020 y 2024¹, este capítulo pretende

¹ Cfr. Fuentes de consulta.

identificar las principales categorías temáticas, tensiones conceptuales y enfoques pedagógicos relacionados con la interculturalidad en las IES. El objetivo es ofrecer una mirada crítica sobre el modo en que la literatura científica actual interpreta, aplica o limita el concepto de interculturalidad, considerando especialmente su potencial para transformar las instituciones educativas en espacios más justos, diversos y reflexivos.

En este sentido, se concibe la interculturalidad como una herramienta de inclusión, así como un proyecto ético, político y epistemológico que cuestiona las relaciones de dominación y promueve una reconfiguración profunda de las prácticas educativas. A través de esta revisión, se espera contribuir al fortalecimiento de las bases teóricas y metodológicas necesarias para avanzar hacia una educación superior intercultural crítica, que reconozca las diferencias no como problemas a resolver, sino como fuentes legítimas de conocimiento, diálogo y transformación social.

Marco teórico-conceptual: pensar lo intercultural más allá de la inclusión

Hablar de interculturalidad en la educación superior implica entrar en un terreno conceptual amplio, ambiguo y, muchas veces, contradictorio. Su uso se ha extendido en políticas públicas, planes de estudio y discursos

institucionales, aunque con sentidos diversos. Por ello, antes de presentar los hallazgos de este estado del arte, es necesario establecer algunas coordenadas teóricas que permitan distinguir enfoques, categorías y horizontes de sentido.

Antes de abordar la interculturalidad, es importante indicar sus diferencias con el multiculturalismo y la pluriculturalidad. El multiculturalismo se refiere a la coexistencia de culturas en un mismo territorio, frecuentemente sin interacción significativa; la pluriculturalidad reconoce la existencia de múltiples culturas dentro de una nación, pero desde una visión esencialista. En cambio, la interculturalidad propone un vínculo activo, reflexivo y transformador entre las diferencias, donde el diálogo no solo se limita al reconocimiento, sino que también cuestiona las relaciones de poder y los marcos epistémicos dominantes.

Dentro del campo educativo, diversos autores han identificado al menos tres formas de entender la interculturalidad. Según Carrillo-Velarde (2020): la interculturalidad relacional, centrada en el contacto directo entre culturas; la interculturalidad funcional, promovida desde el Estado y enfocada en políticas inclusivas, pero no necesariamente transformadoras; y la interculturalidad crítica, que parte de una visión decolonial y cuestiona las formas de dominación vinculadas a la colonialidad del saber, del poder y del ser.

Este último enfoque ha sido desarrollado por Catherine Walsh (2010), quien define la interculturalidad crítica como “una herramienta, un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (p. 4).

Complementariamente, Frozzini (2024) ha propuesto diferenciar entre tres nociones clave: lo intercultural como corriente de pensamiento filosófico y ético; la interculturalidad, como una realidad social compleja que involucra interacciones concretas entre personas culturalmente distintas; y el interculturalismo como un modelo de gestión institucional que busca armonizar las relaciones sociales mediante políticas públicas.

Desde esta perspectiva, la mayoría de la literatura revisada en este capítulo se ubica en el campo del interculturalismo, es decir, en propuestas que intentan responder a la diversidad mediante la implementación de universidades interculturales o estrategias inclusivas. Sin embargo, estas propuestas suelen limitarse a poblaciones indígenas o afrodescendientes, sin cuestionar los dispositivos estructurales que generan exclusión. Por ello, resulta clave recuperar los enfoques que abogan por una interculturalidad crítica, epistémicamente plural y socialmente

transformadora, como los que surgen desde la teoría decolonial, la pedagogía crítica o la ecología de saberes.

En resumen, este capítulo entiende la interculturalidad como una práctica ética y política que trasciende la inclusión y exige una transformación profunda de las IES. Tal enfoque permite analizar la literatura científica por sus propuestas y también por sus silencios, omisiones y horizontes críticos. En la tabla 1 se sintetizan estas tres propuestas.

Tabla 1

Dimensiones de la interculturalidad

<i>Dimensión</i>	<i>Definición operativa</i>	<i>Enfoque predominante</i>	<i>Riesgos o limitaciones</i>
Intercultural	Corriente de pensamiento filosófico y ético que promueve el reconocimiento profundo del otro	Humanista, ético-filosófico	Puede quedarse en el plano teórico o idealizado
Interculturalidad	Realidad social compleja de interacción entre personas culturalmente distintas	Socioeducativo, relacional	Riesgo de superficialidad si se reduce a lo convivencial
Interculturalismo	Modelo institucional o de gestión de la diversidad con base en políticas públicas	Normativo, político-institucional	Posible funcionalismo sin transformación crítica

Fuente: Elaboración propia con base en Frozzini (2024) y Carrillo-Velarde (2020).

Metodología

El presente trabajo se sustenta en una revisión documental cualitativa, cuyo propósito es analizar críticamente cómo se ha abordado el concepto de interculturalidad en el ámbito de la educación superior desde la literatura científica reciente. Este tipo de revisión se define como un estado del arte: “una modalidad de investigación de la investigación, que sistematiza, clasifica y analiza los principales trabajos producidos sobre un tema específico, con el fin de construir un panorama del conocimiento disponible” (Molina, 2005, p. 74). En otras palabras, permite identificar tendencias, vacíos, contradicciones y aportaciones significativas dentro de un campo disciplinar (Molina, 2005).

Para la conformación del corpus se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Artículos científicos de acceso abierto publicados entre 2020 y 2024.
- Enfoque explícito en la relación entre interculturalidad y educación superior.
- Producción de autoras y autores latinoamericanos o centrados en el contexto latinoamericano.
- Disponibilidad en bases de datos académicas o buscadores científicos.

Después de una búsqueda minuciosa, fueron seleccionados 37 documentos, después de una lectura interpretativa orientada a identificar dos agrupaciones:

1. Estudios que reducen el concepto de interculturalidad a la inclusión de personas pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes.
2. Estudios que proponen estrategias institucionales, pedagógicas o epistémicas para promover una interculturalidad más amplia, crítica y transformadora en las IES.

El análisis se realizó desde un enfoque cualitativo interpretativo, en el cual se priorizó la identificación de patrones temáticos, enfoques teóricos, tensiones conceptuales y propuestas emergentes. A diferencia de una revisión descriptiva, esta metodología se orienta a construir una lectura crítica del campo, entendiendo la producción académica como un espacio influido por disputas epistémicas, políticas y sociales.

Desde esta perspectiva, el estado del arte recupera lo dicho e interroga lo no dicho, los silencios analíticos, los énfasis repetitivos y las omisiones relevantes, con el fin de delinear posibles rutas para una comprensión más compleja y transformadora de la interculturalidad en la educación superior.

Resultados

Interculturalidad como política de inclusión étnica

Uno de los hallazgos más consistentes en la revisión del corpus es la tendencia a vincular la interculturalidad exclusivamente con políticas públicas dirigidas a pueblos originarios y afrodescendientes. En esta perspectiva prevalece una visión funcional y compensatoria de la interculturalidad, que se traduce en la creación de instituciones específicas, programas de apoyo y medidas de acceso diferenciadas que no cuestionan los fundamentos epistemológicos y estructurales de las IES.

Si bien esta postura reconoce avances importantes en términos de visibilidad y derecho a la educación, suele mantenerse dentro de lo que Frozzini (2024) denomina interculturalismo, es decir, un modelo de gestión de la diversidad que armoniza relaciones sociales sin alterar las jerarquías de poder. Desde este enfoque, la diversidad cultural es aceptada y administrada, pero no interpelada como una fuente de transformación institucional ni como una oportunidad de diálogo epistémico en condiciones de equidad. Por ejemplo, el estudio de Bermúdez (2020) sobre el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Oaxaca destaca cómo la educación en pueblos indígenas puede impulsar el desarrollo local sin sacrificar identidad, territorio o cultura. Aunque se trata de una experiencia valiosa, su impacto permanece

limitado a espacios periféricos del sistema universitario. Carrillo-Velarde (2020), en una línea crítica, señala que este tipo de políticas tienden a reducir la interculturalidad a una estrategia de control del conflicto étnico-cultural, en lugar de promover transformaciones estructurales hacia la justicia social.

Este marco de interpretación se refuerza en estudios como el de Navia *et al.* (2020), quienes analizan la licenciatura en educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México. Los autores identifican una tensión entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas del estudiantado, señalando que, aun cuando la legislación reconoce la interculturalidad como principio general del sistema educativo, su implementación sigue anclada en relaciones verticales que reproducen desigualdades. En sus palabras: “Los planteamientos de los jóvenes no buscan definir si la interculturalidad es relación entre culturas o fortalecimiento de lo propio, sino explicar procesos multifacéticos vinculados con las asimetrías, desigualdades y discriminaciones presentes en los procesos escolares” (Navia *et al.*, 2020, p. 213).

Esta tendencia también fue identificada en investigaciones que documentan las políticas de expansión de universidades interculturales, como el trabajo de Budar-Jiménez *et al.* (2022), quienes reconocen avances en cobertura, becas y adecuación curricular. Sin embargo, los propios autores alertan sobre el riesgo de que las IES se alejen de las realidades sociales mayoritarias,

al atender únicamente las expectativas institucionales o de élites, desconectándose de la diversidad efectiva de regiones, lenguas y saberes.

Otros estudios como los de Maldonado y Ayala (2023) y Chávez-González *et al.* (2022) coinciden en señalar que la existencia de IES interculturales constituye un paso hacia la democratización del conocimiento; sin embargo, su alcance será limitado si el resto del sistema educativo continúa operando desde lógicas monoculturales. Maldonado y Ayala afirman que con el ingreso de estudiantes indígenas a universidades convencionales: “La interculturalidad debe materializarse en estas instituciones, a través del diálogo intercultural, sin que ello implique renunciar a la expresión de su identidad cultural” (2023, p. 230).

En conjunto, estos trabajos muestran que la noción de interculturalidad ha sido instrumentalizada como una herramienta de inclusión focalizada, útil para ampliar la cobertura y atender demandas históricas de ciertos grupos, pero insuficiente para promover una transformación de las relaciones pedagógicas, curriculares, epistémicas y estructurales en las IES.

Desde nuestra postura, consideramos que este enfoque –aunque legítimo en su origen– corre el riesgo de cristalizarse en una interculturalidad subordinada a la lógica del sistema, que relega la diversidad a espacios marginales o alternativos sin integrarla como principio transversal. Reconocer esta limitación es crucial para

avanzar hacia propuestas que entiendan la interculturalidad como un eje estructurante de los proyectos educativos y no como un accesorio de políticas identitarias.

Críticas al enfoque funcional: racismo estructural y límites institucionales

Una segunda línea temática identificada en la literatura revisada corresponde a las críticas de la visión funcional e instrumental de la interculturalidad en las IES, las cuales problematizan la distancia entre el discurso de la inclusión y la persistencia de prácticas y estructuras que perpetúan la desigualdad, el racismo institucional y la homogeneización del conocimiento.

En este conjunto de investigaciones destaca la lectura crítica del marco institucional que acoge –pero también limita– el despliegue de una interculturalidad profunda. Aunque se han establecido políticas de reconocimiento cultural y programas dirigidos a poblaciones específicas, la mayoría de los autores coincide en que persisten formas de exclusión sistemática que se manifiestan en el currículo, la investigación, los lenguajes académicos y las relaciones cotidianas dentro de las universidades.

Uno de los trabajos más contundentes en esta línea es el de Mato (2020), quien sostiene que muchas IES interculturales operan en contextos de racismo estructural

no reconocido, donde los saberes indígenas o afrodescendientes son tratados como objetos de estudio y no como marcos epistémicos legítimos. Para Mato existe una contradicción de base: se promueve la diversidad desde el discurso, pero se perpetúan jerarquías de conocimiento, prácticas docentes estandarizadas y modelos evaluativos que invisibilizan otras formas de saber. “En la mayoría de los casos, no hay pertinencia con la diversidad cultural de los lugares donde las instituciones están establecidas ni se ofrecen oportunidades de formación acordes con las necesidades y demandas de las comunidades involucradas” (Mato, 2020, p. 16).

En el mismo sentido, Hernández (2021) argumenta que la distancia entre la academia y los saberes comunitarios se traduce en una gestión del conocimiento que excluye epistemologías no occidentales. Esto conlleva un riesgo de producción de conocimiento para las comunidades, pero sin ellas, lo que reproduce una lógica de extractivismo epistémico. El autor propone una apertura hacia las epistemologías del sur como camino para acortar estas brechas y generar espacios de co-construcción del conocimiento.

La investigación de Grajales (2023), centrada en el caso colombiano, refuerza esta postura al evidenciar que la normatividad vigente no promueve un diálogo real entre epistemologías ni garantiza la participación activa de los grupos étnicos en la definición de sus trayectorias formativas. El marco institucional, aunque

discursivamente incluyente, continúa operando bajo lógicas eurocéntricas, lo que dificulta la implementación de una verdadera interculturalidad crítica.

De forma complementaria, el estudio de Martínez y Bustos (2020) alerta sobre la persistencia de relaciones de dominación-sumisión que se enmascaran bajo un discurso de horizontalidad. Desde su perspectiva, hablar de relaciones armónicas entre culturas, sin reconocer los desequilibrios históricos y estructurales, constituye un eufemismo peligroso: “la educación intercultural no puede pensarse sin considerar los conflictos y las relaciones verticales que la atraviesan” (Martínez y Bustos, 2020, p. 18).

En esta misma línea, Arteño *et al.* (2024) identifican una brecha significativa entre las expectativas institucionales y la capacidad real de las universidades para implementar prácticas interculturales efectivas. Pese al creciente interés por la interculturalidad, subrayan que la formación docente, los modelos pedagógicos y los diseños curriculares siguen siendo monoculturales, lo cual impide avanzar hacia una educación verdaderamente transformadora.

Desde nuestra perspectiva, estos estudios permiten visibilizar que la interculturalidad funcional es limitada en su alcance y ambigua en sus efectos, ya que puede reforzar una imagen de apertura, pero sin modificar las relaciones de poder subyacentes. Esta contradicción fomenta la ilusión de una universidad inclusiva, cuando en realidad las

estructuras epistemológicas, pedagógicas y organizativas permanecen ancladas en paradigmas excluyentes.

Por ello, es fundamental trascender la visión de la interculturalidad como mecanismo de adaptación de “los otros” al sistema y asumirla como una herramienta crítica para interrogar y transformar la propia lógica institucional. El reto va más allá de simplemente ampliar el acceso o diversificar los perfiles estudiantiles; se debe revisar qué y cómo se enseña, desde dónde se conoce y con qué fines se forma.

Hacia una interculturalidad crítica: propuestas epistémicas y pedagógicas

Frente a los límites del enfoque funcional e institucionalizado de la interculturalidad, un grupo importante de investigaciones propone avanzar hacia una interculturalidad crítica, entendida como un proceso político, epistémico y pedagógico que, además de reconocer la diferencia, cuestiona las estructuras que jerarquizan, excluyen y silencian ciertos saberes, lenguas y formas de vida.

Este enfoque se articula directamente con el marco conceptual desarrollado por Walsh (2010), quien afirma que la interculturalidad crítica “apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de

estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (p. 4).

En los artículos analizados, varios autores coinciden en señalar que esta transformación no es posible sin una apertura real a otras epistemologías, particularmente las que provienen de los pueblos originarios, las comunidades afrodescendientes, las identidades disidentes y los territorios históricamente excluidos. En este sentido, la ecología de saberes (Santos, como se cita en Krainer y Chaves, 2021) aparece como un marco fértil para repensar el papel de las IES en la producción y validación del conocimiento.

Un aporte destacado en esta línea es el de Quichimbo Saquichagua (2022), quien plantea que la interculturalidad debe trascender el plano culturalista y abarcar dimensiones étnicas, lingüísticas, identitarias, sociales, de género y de desigualdad estructural. Según el autor, “La interculturalidad debe insertarse en las dinámicas sociales mediante políticas públicas o procesos pedagógicos, donde la universidad cumpla un rol protagónico mediante sus ejes sustanciales: docencia, investigación y vinculación con la colectividad” (p. 38).

En esta perspectiva, la interculturalidad se convierte en una categoría política con capacidad de incidencia estructural tanto en el aula como en los mismos fundamentos del modelo universitario. Desde esta mirada, la crítica al monoculturalismo institucional se acompaña de propuestas para abrir espacios de co-construcción del conocimiento, diálogo interepistémico y participación

comunitaria. Así lo argumentan García y Flores (2023), al señalar que las IES deben configurar epistemologías de la interculturalidad para lograr sociedades más justas. La interculturalidad no puede seguir siendo un valor agregado del currículo, sino un principio estructurante que atraviese todos los procesos institucionales.

Del mismo modo, Vargas (2022) propone entender la interculturalidad como una dinámica de descolonización del pensamiento que permita adquirir nuevos saberes sin anular los propios, por lo que introduce la noción de proceso de interculturación, el cual articula la crítica al conocimiento hegemónico con la afirmación de las identidades diversas y los saberes ancestrales.

Este giro epistémico también implica una relectura del papel de la universidad, como lo plantea Guajardo *et al.* (2020) en su estudio sobre la Universidad Iberoamericana. Desde una mirada decolonial e interdisciplinaria, proponen una interculturalidad crítica con tres dimensiones fundamentales: intracultural (reflexión crítica sobre la identidad propia), transcultural (interacción con la alteridad reconociendo asimetrías) e interepistémica (diálogo horizontal entre saberes). En general, “La interculturalidad crítica permite adoptar una postura crítica frente a las inequidades y las injusticias socioculturales” (Guajardo *et al.*, 2020, p. 88).

En esta misma línea, Krainer y Chaves (2021) proponen un modelo educativo intercultural que trascienda el aula y se integre con la investigación, la vinculación

comunitaria y el aprendizaje contextualizado. Para los autores, las universidades deben formar profesionales interculturales que respondan al mercado laboral y sobre todo a la realidad compleja y diversa de América Latina, donde la desigualdad se cruza con la pluralidad cultural.

Finalmente, el trabajo de Abba *et al.* (2023) relaciona esta visión crítica con la internacionalización de la educación superior. Los autores proponen una “internacionalización inclusiva, con cimientos epistémicos plurales y críticos” (p. 122), que cuestione la hegemonía académica del norte global y promueva la participación activa de los sujetos históricamente subordinados.

Desde nuestra lectura, este conjunto de aportes representa una ruptura significativa con los enfoques normativos de la interculturalidad y propone una resignificación profunda del proyecto universitario. Asumir una interculturalidad crítica implica descentralizar el conocimiento, redistribuir la autoridad epistémica y redefinir los fines formativos de las IES.

En suma, la interculturalidad crítica no es un complemento del sistema, sino que es una interpelación radical a su matriz civilizatoria, colonial y excluyente. Su implementación requiere la voluntad institucional, así como formación, reflexión ética y compromiso político.

Formación docente, currículo y estrategias institucionales para la transformación

Un cuarto grupo de estudios revisados se centra en la dimensión operativa y formativa de la interculturalidad en las IES, enfocándose en propuestas pedagógicas, curriculares y de sensibilización institucional que buscan superar el enfoque multicultural superficial y avanzar hacia prácticas inclusivas, pertinentes y éticamente comprometidas.

Estos trabajos coinciden en que la formación docente y el rediseño curricular son condiciones indispensables para que la interculturalidad no se reduzca a una política nominal. La clave está en trasladar el discurso al aula, a la convivencia institucional y a los procesos sustantivos de las universidades: docencia, investigación y vinculación. En este sentido, se promueven enfoques que articulen el desarrollo de competencias interculturales, el aprendizaje colaborativo y el diseño de estrategias institucionales coherentes con los principios de respeto a la diferencia y justicia social.

Un ejemplo paradigmático es el trabajo de Ávila (2022), quien insiste en la necesidad de que la interculturalidad se traduzca en valores, actitudes y prácticas educativas tangibles. El autor diferencia claramente multiculturalidad de interculturalidad, subrayando que esta última requiere el reconocimiento de la diferencia y la generación de “prácticas y dinámicas interculturales

simétricas entre los diferentes actores”, en las que se cuestione la lógica formativa centrada exclusivamente en el mercado laboral (p. 26).

Del mismo modo, Villegas *et al.* (2022) hacen un llamado a incluir de manera explícita la competencia intercultural en los planes curriculares de las universidades, advirtiendo que todas las definiciones apuntan a una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan interactuar con respeto y eficacia en contextos diversos, aunque no hay consenso terminológico –se habla de competencia global, comunicativa, mentalidad intercultural, etc.–.

La urgencia de formar profesionales interculturalmente competentes es también enfatizada por Olcina (2020), quien sostiene que los docentes deben dejar de ser meros transmisores de conocimiento y convertirse en facilitadores de procesos formativos basados en la tolerancia, el respeto y la igualdad social. Según el autor, sin esta transformación del rol docente, la educación intercultural corre el riesgo de convertirse en una etiqueta vacía. Para él, interculturalidad no es solo conocer al otro, sino “saber integrar y utilizar la diferencia para mejorar las prácticas educativas” (p. 304).

En una línea similar, Chacón (2021) señala que la educación superior debe convertirse en un espacio de convergencia para la construcción de conocimientos plures, por lo que propone el aula como un espacio de encuentro, donde los actores educativos puedan compartir

y reconocerse mutuamente como sujetos válidos de saber. “Es desde los espacios educativos que debe devolverse la voz a las culturas que han sido desplazadas, de manera tal que todos participen de los procesos educativos sin renunciar a sus formas de conocimiento” (Chacón, 2021, p. 14).

Desde una perspectiva de pedagogía crítica, Montoya *et al.* (2021) reinterpretan el legado de Paulo Freire en términos de lo intercultural, estableciendo puentes entre la educación popular y la educación superior. Para los autores, el diálogo y el respeto por la experiencia del otro constituyen el eje de una pedagogía verdaderamente intercultural y liberadora, en la que el reconocimiento de la diversidad es parte esencial de la construcción conjunta del saber.

Otros trabajos, como los de Barrera (2022) y Fitzpatrick (2023), abordan el papel de las IES ante la creciente diversidad cultural en el contexto de la internacionalización. Barrera subraya la responsabilidad de formar profesionales de lenguas extranjeras con alta sensibilidad intercultural, mientras que Fitzpatrick insiste en la necesidad de “formar y sensibilizar al personal institucional en temas de ajuste cultural” (2023, p. 304), destacando el valor de la autorreflexión, el respeto, la apertura y la conciencia global.

Finalmente, Benet (2019) y Olcina-Sempere *et al.* (2020) defienden que la clave está en transformar los modelos institucionales y formar al profesorado desde una lógica inclusiva, centrada en el aprendizaje cooperativo,

la participación activa y la integración de saberes múltiples. Esta transición solo será posible si se cuestionan los marcos evaluativos, las relaciones de autoridad y los modos de validación del conocimiento que siguen reproduciendo esquemas monoculturales.

Desde nuestra perspectiva, estos estudios permiten identificar rutas concretas para institucionalizar una interculturalidad viva, crítica y transversal que dependa de cambios estructurales en los programas formativos, las prácticas pedagógicas y los mecanismos de gobernanza universitaria.

El desafío es ético y político, además de ser pedagógico: ¿qué tipo de profesional queremos formar y para qué tipo de sociedad? La interculturalidad crítica se convierte en una herramienta para repensar el qué, el cómo, el para qué y desde dónde se enseña.

Discusión. La interculturalidad en las IES: entre el reconocimiento simbólico y la transformación estructural

El corpus revisado muestra un campo en expansión, pero también en tensión. Si bien hay consenso en torno a la necesidad de integrar la interculturalidad en las IES, las formas de comprenderla y aplicarla varían ampliamente, oscilando entre modelos funcionales de gestión de la diversidad y propuestas críticas orientadas a la transformación social y epistémica.

Desde una perspectiva analítica, puede afirmarse que gran parte de los estudios se sitúan en el marco del interculturalismo, es decir, en estrategias institucionales de inclusión cultural que buscan gestionar la diferencia sin cuestionar el sistema que la produce y reproduce. Estas propuestas, aunque valiosas en términos de equidad de acceso, tienden a reducir la interculturalidad a un asunto étnico, compensatorio y focalizado, como se observa en las políticas enfocadas en pueblos originarios o afrodescendientes. En este nivel, lo intercultural se traduce en una presencia simbólica más que en una transformación institucional.

Tal como señala Frozzini (2024), resulta fundamental diferenciar entre interculturalismo, interculturalidad e intercultural para evitar confusiones entre el plano filosófico, el político-institucional y el relacional. A partir de esta distinción, se hace evidente que la mayoría de las políticas actuales se ubican en el plano del interculturalismo normativo, orientado a la administración de la diversidad, pero sin alcanzar un enfoque crítico ni epistémicamente plural.

Esta limitación ha sido ampliamente documentada por autores como Mato (2020), Grajalés (2023) y Hernández (2021), quienes denuncian la persistencia de estructuras de racismo institucional y epistemológico, incluso en contextos que se proclaman interculturales. En ese sentido, las universidades aparecen como espacios paradójicos: proclaman apertura, pero funcionan bajo marcos eurocéntricos, monolingües y jerárquicos.

Frente a este panorama, los estudios que proponen una interculturalidad crítica, decolonial y epistémicamente plural abren nuevas rutas de reflexión y acción. Esta propuesta, fundamentada en autoras como Walsh (2010) y retomada por Quichimbo (2022), Guajardo *et al.* (2020), Krainer y Chaves (2021), entre otros, concibe la interculturalidad no como un fin en sí mismo, sino como un proceso ético-político de reconfiguración institucional, curricular y cognitiva.

No obstante, la implementación de este paradigma enfrenta obstáculos significativos. En primer lugar, la fragilidad de la formación docente en temas de diversidad, diálogo de saberes y justicia social. En segundo lugar, la ausencia de políticas transversales que permitan institucionalizar estas prácticas más allá de experiencias aisladas. En tercer lugar, la debilidad de los marcos normativos que contradicen los discursos de inclusión que promueven.

Desde nuestra postura, este estado del arte confirma que el campo de la interculturalidad en las IES latinoamericanas se encuentra en un punto de inflexión. La proliferación de enfoques, experiencias y marcos conceptuales ofrece una riqueza invaluable, aunque también exige claridad teórica, rigor crítico y voluntad política. Es indispensable pasar de una interculturalidad nominal o reactiva a una interculturalidad estructurante que redefina qué se enseña, cómo se aprende, quién valida el conocimiento y con qué fines se forman los profesionales del siglo XXI.

Esta discusión nos lleva a proponer que la verdadera transformación intercultural de las universidades no será posible sin repensar el modelo de universidad: su función pública, su papel social y su capacidad para integrar el conflicto, la diferencia y la memoria histórica como ejes de formación. Cualquier otro intento corre el riesgo de quedar atrapado en una lógica de buenas intenciones sin consecuencias reales.

La tabla 2 sintetiza los tres enfoques predominantes de la interculturalidad en la educación superior:

Tabla 2
Enfoques de la interculturalidad en las IES

<i>Enfoque</i>	<i>Características principales</i>	<i>Limitaciones</i>	<i>Potencial transformador</i>
Interculturalidad funcional	Inclusión étnica; enfoque institucional; políticas focalizadas; apertura simbólica	Visión asistencialista sin cambio estructural	Ampliación del acceso; visibilización de grupos excluidos
Interculturalismo normativo	Gestión desde políticas públicas; formación de universidades interculturales	Reducción a lo étnico; riesgo de folclorización	Reconocimiento cultural; marco legal
Interculturalidad crítica	Transformación epistémica y curricular; justicia cognitiva	Falta de apoyo institucional; resistencia canónica	Reconfiguración profunda de las IES

Fuente: elaboración propia con base en Frozzini (2024), Walsh (2010), Mato (2020) y corpus revisado (2020–2024).²

² Cfr. Fuentes de consulta.

Conclusión. La interculturalidad como eje de transformación universitaria

La presente revisión del estado del arte sobre interculturalidad en las instituciones de educación superior en América Latina ha permitido identificar las diversas formas en que este concepto ha sido abordado, así como las tensiones, contradicciones y posibilidades que atraviesan su aplicación en el campo educativo.

Uno de los hallazgos principales es que gran parte de la producción académica aún mantiene una visión funcional o normativa de la interculturalidad, centrada en la inclusión de pueblos originarios o afrodescendientes mediante mecanismos institucionales específicos. Si bien estas propuestas han sido importantes para ampliar derechos y visibilizar la diversidad, su alcance suele estar limitado por marcos epistemológicos homogéneos, estructuras institucionales rígidas y discursos que no logran traducirse en prácticas transformadoras.

Frente a ello, emergen con fuerza enfoques que proponen una interculturalidad crítica, entendida como un proceso integral que cuestiona los fundamentos coloniales de la educación superior y propone nuevas formas de pensar, conocer y convivir en la universidad. Este enfoque implica no solo cambios en el currículo o en la formación docente, sino una reconfiguración profunda de los fines, sentidos y modos de validación del conocimiento en las IES.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad no puede ser un adorno del discurso institucional ni una respuesta coyuntural a la diversidad. Debe asumirse como un principio estructurante del proyecto educativo, capaz de democratizar el saber, de resignificar las prácticas pedagógicas y de construir relaciones horizontales entre los sujetos que habitan la universidad.

Este capítulo ofrece una lectura crítica de las investigaciones recientes y pretende debatir y abrir nuevas rutas de reflexión y acción. La educación superior latinoamericana tiene ante sí el desafío histórico de decidir si reproducirá las lógicas excluyentes del pasado, o si se atreverá a construir un horizonte verdaderamente plural, inclusivo y transformador. La interculturalidad crítica puede ser una de sus llaves maestras.

Bibliografía

Abba, M. J.; Leal, F. G. y Finardi, K. R. (2023).

Internacionalización de la educación superior inclusiva de/para América Latina: la hora de ‘los de abajo’. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17 (2), 99-117.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200099>

Arteño Ramos, R.; Barba Tamayo, E. P.; Cazorla Basantes, A.

L. e Illicachi Guzñay, J. (2024). Interculturalidad en la educación universitaria del Ecuador: perspectivas de actores educativos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21 (41), 20-34. <https://cutt.ly/eeJ8DlKm>

- Ávila, M. (2022). Formación docente intercultural: Entre la inclusión y la transformación, *Revista de Estudios Interculturales*, 14 (1), 45–62. <https://doi.org/10.5557/rei.2022.14.1.3>
- Barrera, G. (2022). Formación de competencias interculturales en estudiantes de lenguas extranjeras, *Revista Universitaria de Educación Internacional*, 9 (2), 56-71.
- Benet, A. (2019). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-31. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Bermúdez, M. (2020). El ISIA como propuesta educativa indígena en Oaxaca”, *Educación y Diversidad*, 11 (3), 33-48.
- Budar-Jiménez, L.; Meseguer-Galván, S.; Ceballos-Romero, D. X.; Mateos-Cortés, L. S. y Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana, *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5 (10). <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/198>
- Carrillo-Velarde, J. (2020). Interculturalismo, multiculturalismo e interculturalidad: Perspectivas desde América Latina, *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 9 (2), 21-39.
- Chacón, M. F. (2021). *Planificación curricular y Diseño Universal de Aprendizaje en la Educación Superior: Hacia un aula intercultural e inclusiva* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Costa Rica. <http://hdl.handle.net/11056/21708>

- Chávez-González, M; Alethia-Vargas, S.; Pérez-Cardales, Y. y Dimas-Huacuz, B. (2022). Educación superior, interculturalidad y jóvenes indígenas en Michoacán: factores que influyen en su vida universitaria, *Revista Saberes Educativos*, (9). <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67735>
- Fitzpatrick, J. (2023). La dimensión intercultural en procesos de internacionalización de la educación, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15 (1), 45-60.
- Frozzi, J. (2024). Interculturalidad crítica: aportes desde la filosofía política y la gestión universitaria, *Revista de Ciencias Sociales y Educación*, 20 (1), 10-25. <https://doi.org/10.22394/rcse.2024.201.10>
- García, L. y Flores, R. (2023). Epistemologías de la interculturalidad: Desafíos para la educación superior, *Revista Interdisciplinaria de Educación Crítica*, 18 (2), 67-82.
- Grajales, D. (2023). Políticas interculturales en universidades colombianas: Una revisión crítica, *Revista Colombiana de Educación*, 85 (1), 99-118.
- Guajardo, M.; Morales, M. y Muñoz, L. (2020). Hacia una educación intercultural crítica en la universidad, *Interculturalidad y Educación*, 8 (1), 80-94.
- Hernández, I. (2021). Epistemologías del sur y educación intercultural en contextos universitarios, *Revista Latinoamericana de Filosofía y Educación*, 5 (3), 122-140.
- Jofré, M. A. (1995). Conversando con McLuhan, *Talón de Aquiles*, 1 (1). <http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/Talon/talon1/index.htm>

- Krainer, A. y Chaves, L. (2021). Educación superior, interculturalidad y justicia cognitiva: Caminos posibles, *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Crítica*, 5 (2), 140-155.
- Maldonado, M. y Ayala, R. (2023). “Interculturalidad en universidades tradicionales: Retos y oportunidades”, *Revista Mexicana de Educación Superior*, 13 (1), 219-235.
- Martínez, A. y Bustos, C. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos, Retos de la educación intercultural, *DIDAC*, (76), 14-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8245210>
- Mato, D. (2020). Interculturalidad y educación superior: Reflexiones críticas desde América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11 (30), 1-20.
- Molina, N. P. (2005). ¿Qué es el estado del arte?, *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 3 (5). <https://saludvisual.lasalle.edu.co/article/view/1788>
- Montoya, L.; Mateos, L. S. y Dietzc, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México, *Entreciencias. Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9 (23). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338>
- Navia, C.; Salinas, G. y Czarny, G. (2020). Estudiantes indígenas e interculturalidad(es) en educación superior, *Movimento. Revista de Educação*, 26 (3). <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40814>

- Olcina, M. (2020). La formación docente como eje de la educación intercultural, *Revista Iberoamericana de Educación Intercultural*, 7 (2), 115-130.
- Olcina-Sempere, G.; Reis-Jorge, J. y Ferreira, M. (2020). La educación intercultural: la música como instrumento de cohesión social, *Revista de Educación Inclusiva*, (13) 1, 288-311. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/392>
- Quichimbo, E. (2022). Dimensiones críticas de la interculturalidad en contextos universitarios, *Revista Andina de Estudios Educativos*, 4 (2), 32-41.
- Quichimbo Saquichagua, F. F. (2022). Exploración del concepto de interculturalidad en educación superior, *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 26 (116), 29-39. <http://dx.doi.org/10.47460/uct.v26i116.641>
- Vargas, R. (2022). De la interculturalidad retórica a la interculturalidad transformadora, *Revista Latinoamericana de Formación Académica*, 6 (1), 71-89.
- Villegas, E., Ramírez, J. y Paredes, D. (2022). Currículo y competencia intercultural en la formación universitaria, *Revista Educación Global*, 10 (2), 88-102.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (75-97). Convenido Andrés Bello/Instituto Internacional de Integración. <https://cutt.ly/CeJ4wk>

Fuentes de consulta

- Abba, C., Pérez, M., & Rojas, L. (2023). Interculturalidad crítica y educación superior en América Latina: Tendencias y desafíos contemporáneos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 45–68. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.145>
- Alarcón, J., & Márquez, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 7–27.
- Arteño, T., López, A., & Méndez, R. (2024). Políticas interculturales y transformación institucional en universidades públicas latinoamericanas. *Revista de Educación Superior*, 53(210), 101–123. <https://doi.org/10.36857/resu.2024.210.101>
- Ávila, C. (2022). Educación superior e interculturalidad: Aproximaciones desde la justicia cognitiva. *Perfiles Educativos*, 44(176), 150–168. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v44n176/0185-2698-peredu-44-176-150.pdf>
- Badillo, J., & Ortiz, V. (2024). La interculturalidad en la educación superior. Apuntes para el análisis. En M. Casillas & R. López (Coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018–2024)* (pp. 43–57). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb30>
- Barrera, D. (2022). Interculturalidad y políticas universitarias: Un análisis comparado en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 85–104. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2022.36.1052>

- Bermúdez, P. (2020). Interculturalidad en la educación superior latinoamericana: Tensiones entre inclusión y transformación. *Educación y Sociedad*, 41(151), 1–20. <https://doi.org/10.1590/es.215987>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Budar-Jiménez, A. (2020). Diversidad cultural e interculturalidad en universidades públicas mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 721–745. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-721.pdf>
- Carrillo-Velarde, E. (2022). Epistemologías interculturales y formación universitaria en contextos latinoamericanos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 32(1), 55–73.
- Casillas, L., & Santini, L. (2006). Universidad intercultural. Modelo educativo. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 121–123. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v43n171/0185-2698-peredu-43-171-138.pdf>
- Casillas, M. (2024). La educación superior en el sexenio de la 4T. En M. Casillas & R. López (Coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018–2024)* (pp. 235–246). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb30>
- Chávez-González, L. (2024). Juventudes indígenas y educación superior intercultural: Retos de permanencia y reconocimiento institucional. *Revista Latinoamericana de Políticas Educativas*, 6(1), 33–52.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1). <https://chicago.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Demol, C. (2017). *Protección y cura. Medicina tradicional en comunidades negras de la Costa Chica, Oaxaca*. UNAM. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/425#lg=1&slide=0>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192–207. <https://www.iiisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Verlag Mainz.
- Granda Merchán, S. (2009). La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿Discurso o realidad? En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 77–94). FUNPROEIB Andes/PluralEditores.
- Mato, D. (2020). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Contextos, experiencias y debates. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32(1), 9–34. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/184>

- Montoya, L. S., Mateos, L. S., & Dietz, G. (2021). Interculturalidad y educación superior en América Latina: Perspectivas críticas desde la antropología educativa. *Revista Latinoamericana de Antropología Educativa*, 5(2), 23–47.
- Navia, C., Salinas, G., & Czarny, G. (2020). Interculturalidad en las universidades públicas mexicanas: Discursos, políticas y prácticas emergentes. *Perfiles Educativos*, 42(168), 98–116. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n168/0185-2698-peredu-42-168-98.pdf>
- Olcina, M. (2020). Internacionalización e interculturalidad en la educación superior: Enfoques teóricos y aplicaciones prácticas. *Journal of International Education Research*, 16(2), 65–82.
- Olcina-Sempere, G., Reis-Jorge, J., & Ferreira, M. (2020). Intercultural competence and higher education: A comparative study in European and Latin American universities. *Journal of Multicultural Education*, 14(3), 235–249. <https://doi.org/10.1108/JME-03-2020-0017>
- Quichimbo, E. (2022). Interculturalidad crítica y políticas universitarias en América Latina. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 77–95.
- Quichimbo Saquichagua, F. F. (2022). Universidad e interculturalidad: Dimensiones sociales, políticas y epistémicas. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 129–147. <https://doi.org/10.17163/sophia.n33.2022.05>

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). Boletín 171. En Aguascalientes habrá Universidad Intercultural para la Igualdad: Luciano Concheiro. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-171-en-aguascalientes-habra-universidad-intercultural-para-la-igualdad-luciano-concheiro?idiom=es>
- Serrano, M. (2016). *El choque cultural en estudiantes de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, durante experiencias de movilidad estudiantil internacional en Europa* [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vargas, R. (2022). Interculturalidad, inclusión y transformación curricular en la educación superior. *Revista Colombiana de Educación*, (83), 211–230. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11863>
- Villegas, E., Ramírez, J., & Paredes, D. (2022). Competencia intercultural en la formación universitaria: Análisis de enfoques y prácticas institucionales. *Revista Educación y Pedagogía*, 34(92), 45–63.

Interculturalidad en la educación superior: desafíos y estrategias para su implementación en las universidades autónomas

Juan Carlos Aguilar-Castillo

Introducción

México se caracteriza como un país plurilingüe y pluricultural, cuya diversidad tiene como base a los pueblos originarios desde la reforma en 2002 al artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Esta reforma sentó las bases para desarrollar políticas y programas de atención a la población indígena. Posteriormente, en 2019, al reformarse nuevamente el artículo 2°, en su fracción C, se incorporó el reconocimiento de la población afrodescendiente y las comunidades afromexicanas. Tanto la población indígena como la afrodescendiente y afromexicana conforman el mosaico de pluralidad de la nación.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021), en México existen aproximadamente 68 pueblos originarios según el criterio lingüístico. Sin embargo, determinar la pertenencia a un pueblo originario únicamente por la lengua dejaría de lado el reconocimiento de la población que ha perdido el uso de su lengua, pero continúa manteniendo rasgos característicos de su identidad indígena, como es el caso de los *coca* en Jalisco, los *caxcanes* en Zacatecas o los *ndé* o *apaches* en regiones de Sonora, Chihuahua y Coahuila (Martínez y Duarte, 2024).

Además de la población indígena, afrodescendiente y afromexicana, en el territorio nacional se encuentran asentamientos de menonitas y migrantes latinoamericanos que, en su búsqueda por llegar a Estados Unidos, han decidido quedarse en México, así como jóvenes en situación de retorno. La heterogeneidad de los grupos que cohabitan en el país invita a reflexionar sobre cómo se está educando a las nuevas generaciones en temas como la convivencia armónica y pacífica, la mediación ante las diferencias y los conflictos, y la construcción de sociedades plurales.

Si bien el análisis sobre la educación intercultural puede abarcar desde el nivel preescolar hasta el nivel superior, el presente capítulo se enfoca en las IES, porque es necesario que amplíen sus actividades y sus componentes interculturales, a pesar de que, en 2024, 19 universidades interculturales atendían a más de 21 000 estudiantes (Lloyd, 2024).

Al respecto, se problematiza el concepto de interculturalidad que ha influido en el ideario de los que toman las decisiones educativas, quienes al ofrecer una educación intercultural se vuelcan hacia la ejecución de acciones que, a la postre, obligan al repliegue y segregación del alumnado indígena. Desde esta perspectiva, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué actividades, responsabilidades y acciones deberían implementar las IES mexicanas que, aunque no sean interculturales, han asumido el compromiso, como lo mencionaba Ortega (1930), de formar jóvenes capaces de estar en sintonía con las necesidades y realidades de la sociedad?

Corrientes de la interculturalidad

Moya (2009) plantea la posibilidad de estudiar la interculturalidad desde una dimensión tanto teórica como política. No obstante, el presente análisis conceptual de la interculturalidad se realiza desde la dimensión teórica, pues esta deviene en lo político al cuestionar y replantear las estructuras de poder que subyacen en la producción y legitimación del conocimiento. Desde esta perspectiva, abordo tres nociones de interculturalidad –crítica, occidentalizada y decolonial– como un marco de análisis conceptual y comparativo que invita a la reflexión sobre el desarrollo y la asimilación de la interculturalidad, los cuales no han sido homogéneos. Esta situación se debe,

en parte, a que cada IES aboga por la concreción educativa de un cierto tipo de interculturalidad que, en el caso latinoamericano, ha dado lugar a múltiples sentidos (Moya, 2009).

Interculturalidad desde cero

En las primeras nociones conceptuales, la interculturalidad se entiende como un vínculo, posiblemente cordial, entre culturas, lo que implica el reconocimiento del *otro* y la afirmación de sí mismo (Moya, 2009). No obstante, la interculturalidad va más allá, porque alude a la relación entre las personas que pertenecen a diferentes culturas a partir del descentramiento (muestra las tensiones o los conflictos que existen entre ellas, pero también los rasgos que las caracterizan).

En el contexto mexicano, otro punto de análisis es su asociación con los pueblos originarios. Moya (2009) refiere que la interculturalidad fue definida por criterios idealistas de la cultura, “derivados de escuelas estructuralistas de la semiología, la lingüística o la antropología, para quienes la cultura debía ser explicada en tanto sistema de símbolos” (p. 29). Esta perspectiva metodológica marginó la visión política que consideraba y entendía las bases materiales y simbólicas de las culturas en un contexto de relaciones de poder, donde la interculturalidad supone un

reconocimiento basado en las diferencias, pero vistas desde la perspectiva de las desigualdades.

En este punto, es posible distinguir dos aproximaciones de la interculturalidad: la primera alude principalmente a las poblaciones indígenas; la segunda, de tradición contemporánea, pugna por el reconocimiento de aquellos grupos en situación de desventaja o de desigualdad estructural, por ejemplo, las personas afrodescendientes o afromexicanas, el colectivo LGBTQ+, las personas con discapacidad o los mexicanos en situación de retorno. Para transformar esta situación en beneficio de los grupos excluidos, marginados y oprimidos, es necesario fomentar una interculturalidad que promueva la equidad en los ámbitos sociales, educativos, culturales, lingüísticos, políticos y económicos.

Interculturalidad crítica

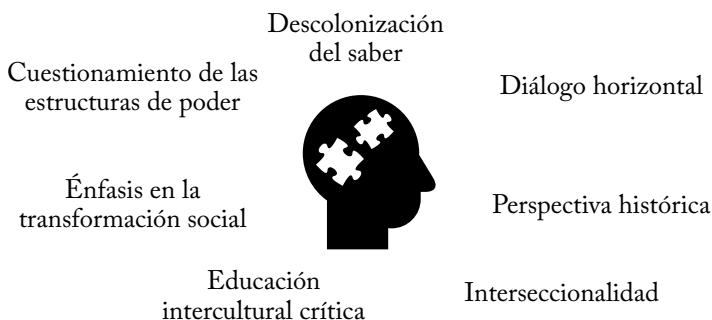
La interculturalidad crítica, además del reconocimiento o la tolerancia de la diversidad cultural (ver figura 1), propone un cuestionamiento profundo de las bases del sistema socioeconómico y político vigente para lograr una transformación radical de las relaciones de poder que han perpetuado la marginación de ciertos grupos culturales. En palabras de Walsh (2010), la propuesta de este enfoque intercultural se basa en un proceso y

proyecto sociopolítico que invita a construir sociedades nuevas y distintas, en las que haya cabida para los conocimientos y saberes ancestrales, así como para la relación con la naturaleza y su espiritualidad.

La interculturalidad crítica resquebraja el paradigma de la interculturalidad funcional, la cual promueve el diálogo y la tolerancia sin cuestionar ni generar un descentramiento en las personas que, en última instancia, altere las estructuras de desigualdad (Tubino, 2005). Por su parte, la interculturalidad crítica trasciende la mera descripción de la coexistencia de diferentes grupos culturales, con el fin de abordar las estructuras de poder que subyacen en las interacciones interculturales. Busca transformar las estructuras, instituciones y relaciones que perpetúan la desigualdad y discriminación entre diferentes grupos culturales

Figura 1

Características principales de la interculturalidad crítica



Fuente: elaboración propia con base en Walsh (2010), Tubino (2005), De Sousa (2010), Fornet-Betancourt, (2006), Panikkar (1990), Quijano (2000a), Crenshaw (1989), Freire (1970).

La interculturalidad crítica analiza y desafía las relaciones de poder que han mantenido históricamente la subordinación de ciertos grupos culturales, superando el paradigma que reconoce la diversidad cultural como un hecho (Tubino, 2005). Por esta razón, plantea la necesidad de comprender las causas históricas y estructurales que han llevado a la jerarquización de las culturas. Al respecto, Quijano (2000b) y Mignolo (2007) proponen una revisión crítica de las formas de producción y validación del conocimiento.

Otro elemento para la reflexión de la interculturalidad, más allá de cuestiones étnicas, es el concepto de interseccionalidad propuesto por Crenshaw (1989), quien reconoce que las categorías sobre las que se asientan las relaciones se basan en género y clase, por lo que es necesario superar el paradigma: lo intercultural como sinónimo de grupos indígenas o asentamientos de poblaciones con formas de vida distintas a las del canon occidental. De manera adicional, Panikkar (1990) añade el principio de diálogo horizontal, que debe ser más dialógico que dialéctico para que las interacciones se basen en el respeto y en el reconocimiento de las diferencias.

Fornet-Betancourt (2006) plantea que estas características de la interculturalidad crítica no solo reconocen la diversidad, sino que buscan cambios estructurales en la sociedad. En otras palabras, tiene como objetivo una práctica transformadora que trascienda el ámbito de la

cultura. Algunos años antes, Freire (1970) proponía, en su *Pedagogía del oprimido*, que la escuela debía ser emancipadora y liberadora de cualquier forma de opresión. Brevemente, como apunta Dietz (2017), a través de la interculturalidad crítica, los actores colectivos pueden transformar las relaciones asimétricas que han existido de manera sistemática.

Interculturalidad decolonial

La interculturalidad decolonial surge como un paradigma crítico que busca deconstruir las relaciones de poder heredadas del colonialismo y replantea las interacciones entre culturas desde una perspectiva de justicia y equidad. En el centro de este enfoque está la crítica al eurocentrismo y a la pretensión de universalidad de los conocimientos occidentales.

Mignolo (2007) y Quijano (2000b) argumentan que la colonialidad del poder privilegia el pensamiento occidental, provocando una hegemonía del conocimiento occidental sobre otras formas de saberes tradicionales, locales e indígenas. A través de la colonialidad del poder, Quijano (2000a) añade una perspectiva histórica que favorece la comprensión de la lógica de las relaciones interculturales en su contexto histórico, considerando los procesos de colonización, resistencia y transformación.

Mediante esta propuesta, el autor presenta una crítica de la modernidad/colonialidad, es decir, del proyecto occidental y la empresa colonial, argumentando que las estructuras de dominación coloniales persisten en las relaciones interculturales contemporáneas.

Por su parte, Mignolo (2011) plantea que debe haber una descolonización del pensamiento a favor de reconocer la pluralidad de epistemologías y cosmovisiones, que durante mucho tiempo han sido marginadas por el discurso científico dominante.

La interculturalidad decolonial otorga un lugar central a la dimensión política y busca deconstruir estas relaciones de poder asimétricas para promover intercambios más equitativos entre las culturas. Como afirma Walsh (2009), no se trata simplemente de promover el diálogo entre culturas, sino de cuestionar las estructuras sociales, económicas y políticas que perpetúan las desigualdades. Este enfoque busca articular interculturalidad con luchas por la justicia social.

Finalmente, la interculturalidad decolonial invita a replantear las categorías de *cultura* e *identidad* desde una perspectiva no esencialista, por lo que enfatiza el carácter dinámico, híbrido y en constante negociación de las identidades culturales, cuestionando las visiones fijas y homogeneizantes de las culturas (Bhabha, 1994).

Interculturalidad en educación superior

Granda Merchán (2009) explica que, en la década de 1990, varios sistemas educativos incluyeron la interculturalidad en sus sistemas educativos nacionales como respuesta a la exigencia de incorporar la diversidad cultural y promover una convivencia democrática entre los diferentes grupos culturales. Como telón de fondo de esta solicitud por parte del gobierno mexicano, se puede mencionar la ratificación del Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sobre Pueblos Indígenas y Tribales de 1989. Este convenio, además de integrar aspectos relacionados con la identidad cultural, autonomía y participación en la toma de decisiones, reconoce el derecho de los pueblos a mantener y desarrollar sus propias formas de vida, incluyendo sus sistemas educativos. El artículo 27 establece que los programas y servicios educativos dirigidos a los pueblos indígenas deben incorporar contenidos relacionados con su historia, saberes, prácticas técnicas, sistemas de valores, así como sus aspiraciones sociales, económicas y culturales (OIT, 1989).

Años después, con la llegada del siglo XXI, la interculturalidad se tornó obligatoria en los sistemas educativos, primero como mandato legal y posteriormente como principio educativo o contenido de planes y programas de estudio (Plá, 2022). En el caso mexicano, desde 1982, ya se delineaba un esbozo de educación intercultural, al menos a nivel universitario, con el programa de investigación

antropológica que años más tarde culminaría con la creación de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Maldonado (2024) presenta las acciones implementadas por cada presidente a partir del 2000, comenzando por el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), cuando se crearon 26 universidades interculturales; en la presidencia de Felipe Calderón (2006-2012), se abrieron 13 universidades estatales, federales o interculturales; el periodo de Enrique Peña Nieto (2012-2018) no presenta una cifra concreta, ya que en los informes de gobierno no se especifica el tipo de institución creada; finalmente, en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), se inauguraron 8 universidades interculturales (ver tabla 1). La creación de IES interculturales ha tenido mayor impacto en el último sexenio de la Cuarta Transformación, pues su surgimiento forma parte de los Planes de Justicia y Desarrollo, que tienen como finalidad resarcir los daños, los abusos y los despojos sobre las poblaciones indígenas. Una característica de estos planes ha sido la colaboración activa de las autoridades tradicionales, quienes tienen un rol significativo al realizar diagnósticos, tomar decisiones y establecer áreas de atención prioritarias (Badillo y Ortiz, 2024). En este contexto, la Universidad del Pueblo Yaqui fue creada en el marco del Plan de Justicia Yaqui, aunque, desde el año 2000, México ya contaba con proyectos que discutían la necesidad de ofrecer una educación intercultural.

Tabla 1

*Creación de universidades autónomas interculturales
y universidades interculturales en el periodo 2001-2024*

<i>Institución de educación superior</i>	<i>Año³</i>
Universidad Autónoma Indígena de México ⁴	2001
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa	2001
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	2003
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	2004
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	2005
Universidad Veracruzana Intercultural ⁵	2005
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	2006
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	2006
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	2006
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	2007
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP)	2011
Universidad Intercultural del Estado de Nayarit (UIEN)	2011
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)	2012
Universidad del Pueblo (UP-Oaxaca)	2019
Universidad Intercultural de Baja California (UIBC)	2021
Universidad del Pueblo Yaqui (UNIYAQUI)	2022
Universidad Intercultural de Campeche (UICAM)	2022
Universidad Intercultural de Colima (UICOLIMA)	2022
Universidad Intercultural del Estado de Guanajuato (UIGTO)	2022
Universidad Intercultural de Tlaxcala (UIT)	2023

³ El año mencionado puede referirse a la creación oficial por decreto constitucional o al inicio de actividades.

⁴ Inicia como un programa de investigación antropológica en 1982.

⁵ Inicia como programa en 2005, pero en 2007 se convierte en dirección.

Universidad Intercultural para la Igualdad (UII-Aguascalientes) ⁶	2023
Universidad Intercultural de Jalisco (UIJ)	2024

Fuente: elaboración propia con base en Subsecretaría de Educación Superior (s.f.).

La incorporación de la educación intercultural en el sistema universitario mexicano representa un hito significativo en la evolución del panorama educativo del país. Este proceso, que comenzó a principios del siglo XXI, ha sido gradual, pero constante, reflejando un creciente reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de México, así como la necesidad de crear espacios educativos que respondan a esta realidad pluricultural.

El recuento cronológico de la creación de universidades interculturales en México muestra una clara tendencia hacia la expansión de este modelo educativo. El proceso inició en 2001 con la fundación de la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Estas instituciones pioneras sentaron las bases para un nuevo paradigma en la educación superior, enfocado en atender las necesidades específicas de las comunidades indígenas y en promover el diálogo intercultural. A partir de ese momento, se observa una proliferación de universidades interculturales en diferentes estados de la república. Entre 2003 y 2007

⁶ Decreto pendiente de aprobación por el Congreso estatal, según información consultada en septiembre 2024 (SEP, 2024).

se establecieron varias instituciones clave, como la Universidad Intercultural del Estado de México (2003), la Universidad Intercultural de Chiapas (2004) y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (2007), entre otras. Este periodo marca una etapa de consolidación del modelo intercultural en la educación superior mexicana.

El proceso continuó en la siguiente década con la creación de otras instituciones, como la Universidad Intercultural de San Luis Potosí y la Universidad Intercultural del Estado de Nayarit, ambas en 2011. La expansión se mantuvo constante con la apertura de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo en 2012 y la Universidad del Pueblo en Oaxaca en 2019.

Es notable que el ritmo de creación de estas instituciones se aceleró significativamente en los últimos años. Tan solo en 2022, se establecieron cuatro nuevas universidades interculturales en Campeche, Colima, Guanajuato y Sonora (Universidad del Pueblo Yaqui). Esta tendencia continuó en 2023 con la fundación de la Universidad Intercultural de Tlaxcala y la Universidad Intercultural para la Igualdad en Aguascalientes, así como con la apertura de la Universidad Intercultural de Jalisco en 2024.

Si bien este crecimiento refleja un compromiso por parte del gobierno mexicano y las autoridades educativas para atender las necesidades educativas de las comunidades indígenas y promover la interculturalidad en la educación superior, es crucial reconocer que la creación

de universidades interculturales no es suficiente para lograr una transformación del sistema educativo hacia la interculturalidad. Para que esto sea posible, las prácticas interculturales deben ser transversales e incorporarse en todas las universidades no solo en aquellas designadas específicamente como interculturales; además, se debe adoptar un enfoque crítico de la interculturalidad, el cual descentra las relaciones de poder y desigualdad que históricamente han afectado a los grupos vulnerados.

En su Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, el Consejo Nacional para la Coordinación de la educación Superior (CONACES) ofrece un concepto de interculturalidad con pautas para que las IES mexicanas implementen acciones destinadas a ampliar el enfoque de la diversidad, trascendiendo el paradigma de que la educación intercultural solo es necesaria para los pueblos originarios.

El CONACES reconoce la interculturalidad como un ejercicio ético-político en el cual no basta con reconocer y valorar la diversidad cultural, sino que se deben “transformar las condiciones de subordinación y desigualdad social” (SEP, 2023, p. 34). Colocar el concepto de intercultural en el centro de la discusión educativa nacional es un avance. Las IES pueden tener un gran nivel de incidencia si asumen su responsabilidad de formar jóvenes conscientes de la riqueza cultural, lingüística y de saberes, así como las desigualdades, pero con la determinación de construir una comunidad sin menoscabar las

diversidades o bajo una lógica mononacional, monocultural o monogenérica.

Retos para la implementación de la interculturalidad

Uno de los mayores desafíos para que la interculturalidad sea un eje transversal de las IES —independientemente de si tienen un carácter intrínsecamente intercultural o no— es que se descentren y reconozcan que, durante décadas, han realizado sus funciones de docencia, investigación, vinculación y difusión cultural apegadas a criterios que se han alejado de favorecer las relaciones de equidad de género, el respeto por los derechos humanos, la protección del medio ambiente, la racionalización de los recursos naturales, así como la promoción de una cultura para la paz y la no violencia. Al cumplirlo, se logrará, como sostiene Casillas (2024), que la Ley General de Educación Superior consagre su perspectiva progresista e intercultural en la educación superior.

Otra de las barreras es la persistencia de un modelo educativo hegemónico que privilegia el conocimiento occidental sobre los saberes indígenas y locales. Schmelkes (2013) señala que el sistema educativo mexicano ha sido históricamente inequitativo. Al respecto, es posible afirmar que la educación en sus diversos niveles ha tenido como punto de partida una construcción monocultural, mononacional y monolingüe, lo cual ha provocado la

marginación de las epistemologías y cosmovisiones de los pueblos originarios, así como en la marginación o, en su caso, borrado de otros grupos dentro del contexto nacional, como los sinodescendientes y afrodescendientes.

La problemática anterior se refleja en los currículos universitarios, que a menudo carecen de contenidos y perspectivas interculturales, perpetuando así la exclusión de conocimientos alternativos; por ejemplo, si se examina el plan de estudio de licenciaturas como la de medicina, se encontrará que se privilegian los conocimientos occidentales, dejando al margen aspectos como la medicina tradicional mexicana, la herbolaria e incluso la partería tradicional. Si bien se validan conocimientos de organismos internacionales como la oms (Organización Mundial de la Salud), es fundamental que el alumnado universitario conozca y reconozca que existen otras formas de gestionar la salud en ciertas comunidades. Como recuerda Demol (2017), para los pueblos originarios, el empleo de sus medicinas tradicionales, lo empírico y lo mágico forman un todo inseparable. Además, la medicina tradicional, incluida la partería, es parte fundamental de los derechos humanos y culturales de los pueblos originarios y afromexicanos. Dicho reconocimiento de la diversidad ofrecería al alumnado una perspectiva sobre la validación de otros conocimientos médicos, respetando valores y principios de grupos culturalmente diversos que escapan a la idea mononacional.

Otra dificultad es la falta de formación intercultural de los profesores universitarios. Según Alarcón y Márquez (2019), un gran segmento del profesorado carece de las competencias necesarias para implementar un enfoque intercultural en su práctica. Esta situación se refleja en la posible dificultad de crear ambientes de aprendizaje inclusivos que fomenten el diálogo intercultural en las aulas. En este sentido, también se deben considerar la discriminación y los prejuicios arraigados en la sociedad mexicana como obstáculos para la incorporación de la interculturalidad en las IES. Casillas y Santini (2006) mencionan que el alumnado indígena en educación superior enfrenta “burlas, discriminación y rechazo abierto” (p. 134). Estas actitudes discriminatorias hacia los estudiantes indígenas y de grupos minoritarios en el ámbito universitario obstaculizan su plena integración y participación.

La barrera lingüística es otro factor que dificulta la implementación de la interculturalidad en las universidades mexicanas. A pesar de la riqueza lingüística del país, con más de 68 lenguas indígenas reconocidas oficialmente, el español sigue siendo la lengua dominante en la educación superior. Mendoza (2021) argumenta que la falta de políticas lingüísticas efectivas en el contexto universitario limita el acceso y la participación de los estudiantes indígenas, además de que impide la incorporación de conocimientos y saberes expresados en lenguas originarias y extranjeras.

La escasez de recursos económicos y materiales destinados a programas interculturales es otro problema. Para Schmelkes (2008), la falta de financiamiento para iniciativas interculturales limita su alcance y efectividad en las universidades. Esta situación se puede observar en la falta de infraestructura, materiales didácticos o programas de apoyo necesarios para implementar una educación verdaderamente intercultural.

La inexistencia de políticas institucionales claras y coherentes en materia de interculturalidad supone otro obstáculo para la interculturalidad a niveles específicos, como la docencia, la investigación, la extensión y la difusión cultural. La ausencia de directrices claras origina esfuerzos aislados y desarticulados.

La competencia global y la presión por alcanzar estándares internacionales en la educación superior pueden convertirse en barreras para la interculturalidad, porque provocan que las universidades prioricen modelos educativos occidentales, lo que puede ir en detrimento de enfoques interculturales. Esta problemática se acelera al intentar cumplir, por ejemplo, con los parámetros de *rankings* internacionales en los que rara vez se consideran indicadores relacionados con la incorporación de acciones institucionales destinadas a lograr una educación con compromiso social para personas de grupos minoritarios o marginados históricamente.

Estrategias de implementación para las universidades autónomas

- I. Revisar y actualizar planes de estudio para incorporar perspectivas y conocimientos de pueblos originarios, personas afrodescendientes y afromexicanas.
- II. Fortalecer políticas institucionales que promuevan la diversidad cultural y la inclusión en todos los niveles.
- III. Implementar programas de formación y capacitación docente en competencias interculturales, pedagogías inclusivas, pedagogías antirracistas, decoloniales y epistemologías del Sur.
- IV. Crear espacios de diálogo intercultural que incluyan voces de comunidades LGBTIQ+, migrantes, comunidad mexicana en situación de retorno y personas con discapacidad.
- V. Desarrollar un currículo que integre conocimientos y metodologías no occidentales en todas las disciplinas.
- VI. Establecer políticas lingüísticas inclusivas que promuevan el uso de lenguas indígenas y de señas en el ámbito académico.
- VII. Promover las lenguas originarias, el lenguaje de señas y otras lenguas extranjeras en la enseñanza y en las actividades académicas.
- VIII. Fomentar las investigaciones colaborativas con comunidades marginadas, respetando sus rituales y cosmovisiones.
- IX. Diseñar programas de tutoría y mentoría intercultural para estudiantes de diversos orígenes y orientaciones.

- X. Crear centros de estudios interdisciplinarios enfocados en interseccionalidad y diversidad cultural.
- XI. Implementar sistemas de evaluación que reconozcan y valoren diferentes formas de conocimiento y expresión.
- XII. Establecer alianzas con comunidades indígenas y grupos culturales diversos para enriquecer el conocimiento y las prácticas educativas.
- XIII. Promover la participación de líderes comunitarios y activistas como docentes invitados en cursos regulares.
- XIV. Desarrollar protocolos éticos de investigación que respeten la diversidad cultural y la identidad de género.
- XV. Impulsar programas de intercambio y movilidad estudiantil que fomenten la exposición a diferentes contextos culturales en comunidades culturalmente diversas dentro de México.
- XVI. Establecer políticas de contratación y promoción académica que valoren la diversidad y las competencias interculturales.
- XVII. Constituir un observatorio de prácticas interculturales que monitoree y promueva la inclusión en todos los aspectos de la vida universitaria.
- XVIII. Desarrollar programas de extensión universitaria que aborden las necesidades específicas de comunidades culturalmente diversas, incluyendo la comunidad LGBTIQ+.
- XIX. Evaluar y dar seguimiento continuo a las iniciativas interculturales para medir su impacto y efectividad bajo parámetros y metodologías desarrollados por la propia institución, más allá de los parámetros internacionales.

Conclusión

La interculturalidad crítica emerge como un paradigma transformador que trasciende el reconocimiento de la diversidad cultural, proponiendo una profunda reconstrucción de las relaciones sociales basada en el respeto mutuo, la equidad y la justicia. Este enfoque no solo busca aceptar la pluralidad cultural existente, sino que aspira a cuestionar y transformar las estructuras socio-económicas y políticas que perpetúan las desigualdades. En el contexto de la educación superior mexicana, la implementación de esta perspectiva representa tanto un desafío como una oportunidad para repensar las bases sobre las que se construyen las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas.

Actualmente, la concepción y aplicación de la interculturalidad en México se encuentra en un punto intermedio. Las IES que pretenden adoptar la interculturalidad se centran en el alumnado proveniente de pueblos originarios; sin embargo, este enfoque limitado no abarca la totalidad de la diversidad cultural y social presente en el país. Es necesario ampliar esta visión para incluir a otros grupos que, si bien no entran en la categorización étnica tradicional, enfrentan condiciones de vulnerabilidad estructural. Esta ampliación del concepto de interculturalidad permitirá hacer frente de manera más integral a las múltiples formas de diversidad y desigualdad presentes en la sociedad mexicana.

El reto para las IES es doble: por un lado, deben conceptualizar y definir claramente sus visiones sobre la interculturalidad; por otro, necesitan traducir estas concepciones en contenidos, métodos, enfoques e intervenciones pedagógicas concretas. Este proceso implica un replanteamiento profundo de las instituciones y las prácticas sociales con el objetivo de construir una sociedad genuinamente equitativa y respetuosa de la diversidad. No se trata solo de añadir contenidos culturalmente diversos al currículo existente, sino de transformar la estructura de la educación superior para que refleje y valore la pluralidad cultural del país.

La implementación de la interculturalidad en las universidades mexicanas enfrenta múltiples barreras, que abarcan aspectos estructurales, pedagógicos, actitudinales y políticos, tales como la resistencia al cambio institucional, la falta de formación docente en enfoques interculturales, la persistencia de prácticas pedagógicas monoculturales y la ausencia de políticas educativas que apoyen de manera efectiva la interculturalidad. Superar estos obstáculos requiere cambios profundos en diferentes ámbitos como un enfoque integral que involucre a todos los actores del sistema educativo, desde estudiantes y docentes hasta administradores y responsables de políticas públicas. Esto implica, entre otras cosas, la revisión y adaptación de los currículos para incluir diversas perspectivas culturales, la formación de docentes en competencias interculturales, la creación de espacios

de diálogo y el encuentro intercultural dentro de las universidades, y la implementación de políticas de admisión y apoyo que garanticen el acceso y la permanencia de estudiantes de diversos orígenes culturales.

Precisamente, la interculturalidad crítica, ante este panorama, surge como una solución que ofrece un horizonte ético y político para la construcción de sociedades verdaderamente democráticas y plurales en el siglo XXI. En el ámbito de la educación superior, esta tendencia puede contribuir a formar profesionales capaces de comprender y valorar la diversidad cultural, así como a trabajar de manera efectiva en contextos multiculturales. Además, puede fomentar la producción de conocimientos que integren diferentes perspectivas culturales, enriqueciendo el acervo científico y cultural de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, su implementación sigue siendo un desafío, porque requiere un compromiso sostenido y una acción concertada por parte de todos los actores involucrados en la educación superior, así como superar las barreras y concepciones arraigadas en las estructuras sociales y educativas.

En resumen, la interculturalidad crítica representa una apuesta para la construcción de sociedades más justas y equitativas, donde diferentes culturas puedan coexistir y dialogar en condiciones de igualdad y respeto mutuo. En el contexto de la educación superior mexicana, adoptar este enfoque significa no solo reconocer la diversidad cultural del país, sino también trabajar activamente para

transformar las estructuras que perpetúan las desigualdades y exclusiones. Solo a través de este compromiso con la transformación social y educativa, será posible avanzar hacia una sociedad verdaderamente intercultural, en la que la diversidad sea valorada como una fuente de riqueza y no como un obstáculo a superar.

Bibliografía

- Alarcón, J. y Márquez, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración, *Estudios Pedagógicos*, 45 (2), 7-27.
- Badillo, J. y Ortiz, V. (2024). La interculturalidad en la educación superior. Apuntes para el análisis. En M. Casillas y R. López (Coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)* (pp. 43-57). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb30>
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Casillas, M. (2024). La educación superior en el sexenio de la 4T. En M. Casillas y R. López (Coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)* (pp. 235-246). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb30>
- Casillas, L. y Santini, L. (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo, *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 121-123. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v43n171/0185-2698-peredu-43-171-138.pdf>

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*, (1). <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>
- Demol, C. (2017). *Protección y cura. Medicina tradicional en comunidades negras de la Costa Chica, Oaxaca*. UNAM. <http://bdjc.iiia.unam.mx/items/show/425#lg=1&slide=0>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 192-207. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Verlag Mainz.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Granda Merchán, S. (2009). La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad? En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 77-94). FUNPROEIB Andes/Plural Editores.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2021). *Resultados Complementarios del Censo de Población y Vivienda 2021*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Resultados_complementarios_ejecutiva_EUM.pdf

- Lloyd, M. (2024, 27 junio). AMLO y el *boom* de la educación superior intercultural, *Suplemento Campus Milenio*, (1050). <https://www.puees.unam.mx/lloyd/index.php?seccion=articulo&idart=5040#:~:text=Actualmente%20hay%2019%20universidades%20interculturales,mayor%C3%ADa%20de%20las%20instituciones%20nuevas%E2%80%94>
- Maldonado-Maldonado, A. (2024). Detener la negligencia: ¿Qué hacer con las ‘Universidades para el Bienestar Benito Juárez García?’. En E. Cabrero y C. Moreno (Comps.), *El futuro de la política de educación superior en México. Los rezagos y las oportunidades* (pp. 197-221). Universidad de Guadalajara.
- Martínez, J. y Duarte, M. (2024). Hacia una política pública con perspectiva de derechos y pertinencia cultural. En D. Recondo, J. C. Martínez y V. L. Juan Martínez (Coords.), *Contraloría social y participación ciudadana en regiones indígenas* (pp. 117-143). CIESAS/Miguel Ángel Porrúa.
- Mendoza, A. (2021). La implementación de políticas lingüísticas en el contexto universitario. La incongruencia en el uso de los exámenes de certificación de lenguas extranjeras, *Perfiles Educativos*, 43 (1717), 138-157. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v43n171/0185-2698-peredu-43-171-138.pdf>
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.

- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina, En L. E. López (Coord.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). Plural Editores.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). *C169 - Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169)*. OIT. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- Ortega, J. (1930). *Misión de la universidad*. Cátedra.
- Panikkar, R. (1990). *Sobre el diálogo intercultural*. Editorial San Esteban.
- Plá, S. (2022). Interculturalidad y currículum. En A. L. Gallardo y C. Rosa (Coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación superior* (pp. 291-316). IISUE/UNAM.
- Quijano, A. (2000a). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America, *Nepantla*, 1 (3), 533-580.
- Quijano, A. (2000b). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Perspectivas Latinoamericanas/CLACSO.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural, *Sinéctica*, (40), 1-12.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 329-337). UNESCO/IESALC.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). Boletín 171. En Aguascalientes habrá Universidad Intercultural para la Igualdad: Luciano Concheiro. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-171-en-aguascalientes-habra-universidad-intercultural-para-la-igualdad-luciano-concheiro?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública; Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior y Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEP-CONACES-SEAES) (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/marco_gral_SEAES.pdf
- Subsecretaría de Educación Superior (s.f.). *Universidades interculturales*. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html>
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya/Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

La interculturalidad en la educación superior: una perspectiva canadiense para implementar cambios institucionales y sociales

Jorge Frozzini

Introducción

Fomentar cambios en una institución y más aún en la sociedad, no es una tarea simple. Al contrario, se necesita tener recursos y claridad para poder realizar lo que se propone. Las barreras van a surgir inevitablemente y la visión debe apoyarse en una reflexión previa que facilite enfrentar los obstáculos que se encontrarán.

La interculturalidad es una corriente de pensamiento que incluye una filosofía de acción (Russo y Frozzini, 2019; White, 2015), y es fundamental comprender no solo los principios que la componen, sino también la realidad social de las interacciones entre personas de orígenes diferentes (Russo y Frozzini, 2019;

White, 2015). Por su parte, el interculturalismo es un modelo teórico y normativo de políticas públicas para la gestión de la diversidad, en el que las relaciones simétricas de poder son esenciales (Frozzini, 2014; Lamy y Mathieu, 2020).

Asimismo, es un modelo pluralista que busca armonizar relaciones a través del reconocimiento del valor social de los individuos y grupos implicados, así como de la importancia de mantener interacciones positivas, pero no puede desprenderse de la interculturalidad. Esto se debe a que los vínculos entre ellos son fuertes y los cambios institucionales requieren una comprensión de la organización (sistema de actividad continua que persigue un objetivo específico) (Weber, 1993), lo que facilita la regulación a distancia de las tareas cotidianas mediante reglas y procedimientos que permiten una determinada conducta de acciones y su coordinación en el tiempo y el espacio (Smith, 2005).

En el caso de las universidades, a esta complejidad se agrega el personal administrativo y la capacidad de imponer los estatutos dentro de un sistema racional de autoridad (Weber, 1993). En una institución como la universidad, o incluso la sociedad, cuando se habla de relaciones interculturales, se intenta preparar a las personas para afrontar las interacciones que van a experimentar, es decir, la acción recíproca entre dos o más personas, fenómenos o elementos. En este sentido, una relación se entiende como una influencia mutua que genera efectos (composición,

articulación, intercambio, estructuración, comprensión o mantenimiento) que a su vez modifican la situación inicial (Frozzini, 2021).

A menudo, estas interacciones se caracterizan por el encuentro de personas que pueden no compartir los mismos códigos, formas de hacer o de comprender las cosas. En este sentido, es necesario un aprendizaje intercultural para mantener y promover la convivencia social que favorezca las relaciones positivas y armónicas a fin de preservar la cohesión social. Simultáneamente, debe mantenerse la voluntad de conservar las relaciones y comprenderse mutuamente, así como la capacidad de resolver, por medio de mecanismos pacíficos, las tensiones que pueden surgir (Frozzini, 2024; Giménez, 2012). Uno de los medios para lograrlo es la capacitación en relaciones interculturales.

Este capítulo presenta una reflexión basada en experiencias de proyectos de formación en el sector universitario, municipal y comunitario. Esta diversidad permite tener una visión amplia sobre los desafíos que se pueden encontrar, así como algunos puntos clave que pueden abrir puertas hacia los cambios deseados. En las próximas secciones se presenta el contexto general de las vivencias y se enfatiza el puesto clave que ocupa la universidad como una institución que apoya los cambios sociales. Después se abordarán algunos de los retos y acciones para fomentar la transformación institucional (al interior de la universidad), así como elementos

que deben considerarse para la creación de programas de formación dirigidos hacia la sociedad (en el ámbito externo). La conclusión ofrece la posibilidad de recuperar ciertos aspectos fundamentales que pueden ser adaptados y aplicados en distintos entornos universitarios, enriqueciendo así la reflexión y la práctica educativa desde una perspectiva cultural.

Contexto

En Canadá cada vez es más importante preparar a los proveedores de servicios de primera línea para afrontar los retos de la migración, debido al aumento constante del número de personas que se desplazan o se ven obligadas a movilizarse por todo el mundo y por diferentes motivos (problemas económicos, conflictos, cambio climático, etc.). La oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) estimó que, en junio de 2021, había 8.24 millones de desplazados (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2021); mientras que, en la actualidad, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2024) calcula que hay 281 millones de migrantes en todo el mundo.

Estos factores internacionales aumentan la importancia de tomar en cuenta la diversidad humana presente en nuestro territorio y, en particular, en las universidades.

Si la diversidad siempre ha existido en nuestra sociedad, ahora es más visible debido a diversos fenómenos, hasta el punto de hablar de *super-diversity* (superdiversidad) (Vertovec, 2007; Vertovec *et al.*, 2024) para describir la pluralidad y entender la variedad de dimensiones humanas y situaciones que se pueden observar, así como los efectos combinados de esta multitud de variables (diferentes orígenes, orientaciones espirituales, rasgos culturales, etc.). Comprender estas formas de superdiversidad y ser capaz de responder a ellas se está convirtiendo cada vez más en un reto en las sociedades diversas contemporáneas (Modood, 2014; Zapata-Barrero, 2017). La provincia de Quebec, en Canadá, no es una excepción a esta tendencia. De hecho, desde finales de los años 60, los gobiernos de la provincia de Quebec han invertido significativamente para hacer frente a los retos de una sociedad diversa implementando estructuras como la creación del ministerio provincial de inmigración en 1968 o los cuatro acuerdos generales con el gobierno federal entre 1971 y 1991 (Frozzini, 2022). Esta inversión no se limita al gobierno provincial; la comunidad y los sectores municipales participan como actores importantes para responder a los desafíos de un Quebec diverso (Saillant y Lamoureux, 2018; White y Frozzini, 2022; White, 2018).

En el contexto universitario, es importante tener en cuenta la procedencia de los estudiantes. No solo hay personas de los diversos pueblos originarios de América,

sino también de todos los continentes. Existe un aumento constante del número de estudiantes internacionales⁷ en las universidades canadienses. Según las últimas estadísticas, en la provincia de Quebec, a mediados de 2021, había 49 716 personas con un permiso de estudio y, a principios del 2024, la cifra aumentó a 71 969. En Canadá, por el mismo periodo, las cifras fueron de 365 228 y 654 758 respectivamente (Statistic Canada, 2024). La mayoría de los estudiantes en las universidades de Quebec provienen principalmente de Francia, China, Estados Unidos e India (Magloire, 2021; Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2020). Últimamente han aumentado los estudiantes provenientes de países africanos como Senegal, Argelia, Marruecos y otros (MIFI, 2020).

Los estudiantes internacionales se enfrentan a diversos problemas, como tener un estatus temporal, pagar más por su educación que los estudiantes locales y adaptarse a nuevos códigos culturales (Frozzini, 2020; Frozzini y Tremblay, 2020) Además de estas dificultades, existen otras que vuelven aún más compleja la convivencia y la cohesión social dentro de la universidad, como la falta de comprensión y empatía por parte del profesorado local, la administración, el personal y los estudiantes acerca de los retos a los que pueden

⁷ Término que se emplea para designar a las personas con un estatus migratorio temporal y un permiso de estudio en Canadá.

enfrentarse los estudiantes extranjeros por pertenecer a diversos grupos sociales minoritarios (racializados o no), además de que se presta poca atención a estos rasgos de identidad.

Estos factores, entre otros, reflejan la necesidad de que las personas desarrollen competencias interculturales. En el contexto universitario es deseable que toda la comunidad (profesores, estudiantes, miembros de la administración y personal técnico y de apoyo) reciba algún tipo de formación en esta área (Goulet *et al.*, 2024). Sin embargo, la sensibilización no debe confundirse con la formación. Si el primer paso implica concientizar a toda la comunidad universitaria sobre la diversidad y las relaciones interculturales (a través de talleres), el segundo paso es organizar cursos formativos para los miembros de la universidad y para el público en general. Para ello, es fundamental tener en cuenta ciertas barreras y contar con un plan que haga hincapié en que es esencial desarrollar habilidades para manejar relaciones interculturales.

Algunos retos de la transformación institucional

La misión de cualquier universidad es formar a los miembros de la sociedad. Hay especialistas en diversos campos que pueden ofrecer una formación especializada según las necesidades de los distintos sectores de

actividad. Cuando se trata de relaciones interculturales, es visible la misma necesidad, pero va más allá de un campo concreto, porque se encuentra en todas partes. Sin embargo, se hace imperativo trabajar en dos frentes: el interno (la institución académica) y el externo (otros miembros de la sociedad). Para lograr estas transformaciones se propone empezar internamente para sentar las bases que permitan responder de mejor forma a las necesidades externas. A continuación, se presentan algunos retos que se deben superar para que sea posible este cambio institucional y social.

El primer reto es enfrentarse a individuos que no comprenden el valor de prepararse individual y colectivamente para desempeñarse en las relaciones interculturales. Esta situación se ha observado en diversos contextos institucionales no solo en universidades, también en municipios y organizaciones comunitarias, en los cuales se han desarrollado diferentes proyectos de formación e investigación para su capacitación (Frozzini y Muñoz, 2021; White y Frozzini, 2024a, 2024b).

En el contexto universitario, específicamente en la *Université du Québec à Chicoutimi* (UQAC), situada en la provincia de Québec, con base en la experiencia, la falta de comprensión pudo constatararse durante el diseño e implementación de la licenciatura en comunicación intercultural y mediática entre 2012 y 2018. La falta de conocimiento o la existencia de prejuicios sobre la interculturalidad o las relaciones interculturales provocaron

esta incomprensión, porque muchas personas, a menudo, asocian estos conceptos únicamente a cuestiones de inmigración (al contacto entre personas nativas del lugar y las procedentes de otros países). Sin embargo, actualmente se asume que el encuentro con el otro va más allá de las relaciones con in/migrantes. De hecho, se trata de cualquier contacto que implique la activación y asociación de diversos rasgos identitarios y culturales con códigos precisos para la comprensión y la acción.

Si se quiere lograr una mejor interrelación en nuestras sociedades complejas, es fundamental tener en cuenta que hay distintas dimensiones humanas, las cuales pueden activarse mediante ciertas interacciones. Ya no se trata de un lujo, sino de una necesidad para el bien común, porque en términos prácticos se trata de mejorar la capacidad de comprender y de trabajar con otros miembros de la sociedad. Esta propuesta conlleva una trascendencia que puede pasar desapercibida cuando la asocian, por ejemplo, con la sola comprensión de la información que se intercambia en una conversación. Sin embargo, se trata de entender no solamente el punto de vista del otro, sino también el contexto de la interacción, los rasgos identitarios en juego (género, clase social, etc.), la posición de poder y los códigos movilizados (Tremblay *et al.*, 2024).

Es un trabajo constante comprender las dinámicas de las interacciones y no caer en prejuicios, por ejemplo: señalar que hay barreras insuperables entre

grupos humanos o que no es necesario adoptar una visión intercultural, indicando que el otro debe hacer el esfuerzo de integrarse. Siempre habrá resistencia, pero debe enfrentarse, porque la diversidad sigue creciendo y se debe considerar para que aquellos que no ven su trascendencia se percaten de que este mundo necesita de todos.

Otro reto es lograr el apoyo y la implicación tanto de la administración como de la comunidad universitaria. La administración juega un rol fundamental en la legitimación de un proyecto y en la imposición de las pautas que deben de seguirse. Sin su respaldo constante, cualquier iniciativa corre el riesgo de desvanecerse. En el caso de las relaciones interculturales, este apoyo debe mantenerse a lo largo del tiempo, independientemente de los cambios de directivos y otro personal. Tener que convencer a una nueva administración para continuar con el apoyo de proyectos interculturales no solo representa una pérdida de tiempo para su desarrollo, sino que también puede deslegitimar su relevancia y permitir la aparición de fuerzas contrarias a su consolidación.

En el caso del programa de licenciatura en comunicación intercultural y mediática, el respaldo por parte de la administración, a pesar de los cambios, fue de gran beneficio. Hay que remarcar que este apoyo no debe limitarse a lo simbólico, debe materializarse mediante recursos concretos que refuercen el proyecto. Que la universidad

consiga apropiarse de los proyectos es imperativo, ya que solamente en ese momento se podrá garantizar su continuidad y fortalecimiento.

Para lograr una apropiación, se requiere una comprensión de los retos que el desarrollo del programa puede enfrentar, como invertir más recursos humanos y monetarios en la publicidad o mantener una visión a largo plazo sobre los beneficios que la interculturalidad ofrece. En este sentido, el apoyo de la comunidad es fundamental y no debe confundirse con el de la administración. Si la comunidad observa un apoyo indefectible de la administración hacia el proyecto, las posibilidades de que también ofrezca su apoyo aumentan, aunque esto no significa que toda la gente comprenda o respalde el proyecto. En este sentido, ganar el apoyo y el respeto de la comunidad necesita un trabajo de campo constante que permitirá su desarrollo. Este trabajo requiere un discurso claro y simple sobre la interculturalidad y sus oportunidades, dando respuestas precisas a cuestiones claves para la gente; por ejemplo, en qué beneficia a la institución y a la sociedad, qué tipo de trabajos se ofrecen, cómo y cuáles problemas se resuelven.

En la comunidad universitaria, el trabajo debe dividirse entre los empleados de la universidad (profesores, investigadores, administradores, secretarías, bibliotecarios y otros trabajadores) y el cuerpo estudiantil. El primer grupo requiere cierta preparación para atender las particularidades de los estudiantes. En

el caso del estudiantado, se les ofrece formación en el primer, segundo y tercer ciclo de estudios; también a través de programas de concientización (talleres obligatorios, diferenciados según grupos de pertenencia) y de sensibilización sobre las diferencias y las similitudes entre compañeros. Estos programas forman parte del frente externo de la acción universitaria, orientado a la preparación para integrarse al ámbito laboral, como empresas u otras instituciones externas. Además, muchos estudiantes colaboran en diferentes áreas dentro de la universidad, sobre todo como asistentes de investigación. En este contexto, es fundamental considerar las necesidades individuales como grupales al interactuar, ya que es posible que tampoco comprendan la importancia de las relaciones interculturales ni la necesidad de formarse en este ámbito.

Estos retos necesitan un conocimiento del contexto (interno y externo) de la institución universitaria para poder proponer los cambios deseados. La experiencia acumulada en mis años de trabajo y de estudio en este campo me permiten proponer algunas acciones y estrategias que pueden facilitar esta labor.

Acciones para los cambios institucionales

Para efectuar un cambio institucional es necesario desarrollar un plan que contemple las particularidades

contextuales. Eso requiere comprender tanto las oportunidades como las barreras presentes en la institución y en el ecosistema de la universidad (región, municipio, etc.). El primer paso consiste en realizar un diagnóstico para saber de dónde se parte y hacia dónde se quiere llegar (orientarse). Esto ayudará a evaluar los conocimientos de sus actores, pero también permitirá saber cuáles son las particularidades de la comunidad universitaria (presencia de grupos vulnerables, por ejemplo). Asimismo, favorecerá principalmente tres aspectos: (1) evitar acciones excluyentes; (2) recolectar ideas y problemáticas mediante consultas; y (3) compilar prácticas inclusivas existentes en la institución (lo que funciona bien y aquello que parece faltar).

Una vez realizado el diagnóstico y concebido un primer plan de desarrollo, la institución debe tener un modelo de trabajo que permita incorporar el mayor número posible de miembros de la comunidad con un lenguaje compartido y una visión común. En este punto, una narrativa inclusiva y la diversificación de las estrategias de comunicación son necesarias; por ejemplo, presentaciones en las diferentes facultades y foros abiertos en la institución permiten promover el plan de desarrollo y explicar los diferentes ángulos de acción, así como los conceptos clave. Este ejercicio de comunicación, que incluye a todos los miembros de la comunidad, tiene la ventaja de dirigirse directamente a las personas y responder a sus inquietudes y malestares.

Para ello, es crucial que los integrantes del equipo que organizan estos encuentros tengan una comprensión clara de lo intercultural, el proyecto y sus intenciones, así como los puntos abordados para evitar dudas sobre el proyecto y sus intenciones. El uso de ejemplos del trabajo cotidiano con un lenguaje claro y sencillo es un medio para hacer asequibles y divulgar los conceptos, evitando que la interculturalidad sea vista como un lujo o algo superfluo. En mi experiencia en entornos universitarios, municipalidades y grupos comunitarios, a menudo, no se toma el tiempo necesario para explicar bien y permitir que la gente se apropie del proyecto, omitiendo que una explicación adecuada puede conseguir la aceptación y el apoyo de la comunidad, porque ayuda a prevenir malentendidos y evitar rechazos, que a largo plazo llegan a destruir el proyecto.

Durante esta etapa, se deberá prestar especial atención a los grupos que requieran mayor acompañamiento con base en el diagnóstico y el *feedback* de los miembros de la comunidad. Al exponer el plan en reuniones, se deben considerar las prácticas inclusivas que serán reformadas o implementadas en la institución. Este ejercicio implica un manejo cuidadoso, ya que los cambios podrían ser percibidos como un beneficio para ciertos grupos en detrimento de otros. Para evitar esta percepción es esencial hacer énfasis en que dichos cambios están diseñados para beneficiar a toda la comunidad, sin excepciones.

También debe tomarse en cuenta el proceso de implementación del plan de desarrollo intercultural, el cual requiere de múltiples intervenciones a lo largo del tiempo. Por esta razón, es recomendable formar personas clave o de referencia en cada fase del proyecto o función dentro de la institución, quienes serán capaces de responder a cuestionamientos o resolver dudas cuando sea necesario, incluso podrían actuar como mediadores, aunque para esto se necesita otro tipo de formación.

La transformación institucional es un proceso que, además de tiempo, requiere una estructura que mantenga vigente la capacidad de responder a dinámicas interculturales. Por esta razón, las personas de referencia, que formen parte de este programa, deben ser visibles y, al mismo tiempo, conformar un comité institucional que asegure el traspaso de la información y de los conocimientos (como una comunidad de práctica). Esto evitará el trabajo aislado y brindará apoyo a quienes enfrenten situaciones delicadas, un respaldo que no debe de ser menospreciado.

A menudo, en las instituciones trabajan pocas personas con una formación en temas de equidad, diversidad e inclusión (EDI), lo que resulta insuficiente y dificulta realizar cambios profundos y responder de forma eficaz a problemas que pueden surgir en un sector específico (comprender la naturaleza del trabajo, conocer los códigos y las personas que trabajan en el sector, etc.). Esta situación hace énfasis en la necesidad

de acompañar y respaldar a quienes se encuentran en primera línea (como personal de bibliotecas y oficinas de inscripción, secretarías, entre otros) y deben actuar rápidamente ante todo tipo de situaciones.

Por último, a nivel institucional, deben tenerse en cuenta otros dos mecanismos indispensables para la innovación y adaptación a lo largo del tiempo: 1) documentar los problemas encontrados y las intervenciones, lo cual sirve para desarrollar una base de datos que podrá ayudar a mejorar las respuestas con el tiempo y no perder el conocimiento que se genera en la práctica, lo que permitirá la posibilidad de crear nuevas formaciones y herramientas para trabajar mejor, y 2) tener evaluaciones antes, durante y después de la formación e implementación del plan, ya que son clave para monitorear el progreso desde el inicio y medir la eficacia de determinadas acciones y formaciones, debido a que evaluar el avance a lo largo del tiempo proporciona datos concretos que justifican la inversión, orientan la asignación de recursos y ayudan a equilibrar el desarrollo institucional, evitando que algunos sectores queden rezagados en comparación con otros. La combinación de las evaluaciones con la colecta de la información contribuirá a una reflexión sobre las prácticas inclusivas y el plan de desarrollo organizacional.

Contribuir a cambios externos

El hecho de que la universidad pueda ofrecer programas de formación –licenciatura, posgrado o para todo tipo de audiencia– le permite participar en la preparación de la población en un contexto donde las habilidades para desenvolverse en relaciones interculturales adquieren creciente relevancia. Para esto, existen diferentes opciones: estudios de corta duración (un año), licenciaturas, estudios de posgrado y programas de actualización o perfeccionamiento. Cada una de esas ofertas tiene sus propias particularidades administrativas, pero todas necesitan un contexto institucional favorable para su creación, implementación y difusión. Además, es crucial contar con objetivos claros que justifiquen la necesidad de estas formaciones y que muestren cómo se complementan entre sí. Esto evita la producción de programas inconexos. A continuación, presento algunos elementos clave para facilitar el desarrollo de estos programas.

Primero se deben tener claros los objetivos que se quieren alcanzar con las formaciones y su complementación. Normalmente no se puede trabajar sobre varios programas de formación al mismo tiempo, pero el equipo o las personas adscritas en su elaboración pueden tener una idea de cómo se podrían desarrollar los diferentes programas de formación para que se integren; por ejemplo, una licenciatura podría reforzarse con una maestría y un doctorado, o bien, algún certificado intermedio.

Para establecer estos planes, es necesario comprender el contexto local, regional, nacional e incluso internacional, y realizar una evaluación de los estudios existentes y las necesidades a corto, mediano y largo plazo en el ámbito de las relaciones interculturales. Un diagnóstico permitirá definir claramente el equilibrio que debe tener un programa que contará con cursos tanto teóricos como prácticos. Estos elementos permitirán la elaboración de un primer bosquejo de los programas de formación a ofrecer. Al mismo tiempo, considerando que los contextos institucionales de las universidades pueden variar, es recomendable comenzar con una propuesta que permita crear una base sólida, como una licenciatura. Esta sugerencia debe ser evaluada según la viabilidad de la institución, lo que significa que el tipo de programa de formación puede variar según el contexto; por ejemplo, después de un análisis de las oportunidades de desarrollo, quizás en una universidad es mejor comenzar con un *magister* o un certificado en vez de un licenciatura.

En lo que concierne a los cursos, como se ha dicho, es fundamental equilibrar los contenidos teóricos con los prácticos. Algunos cursos son imprescindibles como las teorías de la comunicación intercultural; otros requieren habilidades específicas, como la capacidad para resolver la disonancia entre hábitos o marcos de referencia (Agar, 1982; Frozzini, en prensa) y la habilidad de centrarse (Frozzini, en prensa; White *et al.*, 2022). Asimismo, se debe considerar cómo la ubicación de la universidad

puede ayudar a proponer estancias de prácticas. Esto es importante, ya que deben seleccionarse lugares que permitan el aprendizaje, así como la práctica de las nociones y las técnicas que serán inculcadas en los estudiantes.

El segundo elemento clave en el desarrollo de programas de formación intercultural, como ya se había mencionado, es contar con el respaldo institucional (de la administración) para cada etapa de desarrollo del programa a fin de tener los recursos necesarios o la intervención de la administración si se presenta algún incidente durante la creación, la implementación o la promoción del programa. Aunque este respaldo es importante para cualquier programa de formación, resulta aún más crítico en los programas de relaciones interculturales, ya que no todas las personas comprenden su relevancia.

Lo precedente implica el último punto: apropiarse del contenido y los objetivos de la formación para poder promoverla, es decir, cómo se efectuará la campaña de publicidad. No solamente la administración de la universidad debe comprender y apoyar este tipo de programas, también las personas que participarán en las campañas publicitarias (como giras, escritos en espacios publicitarios o encuentros), quienes, además de dominar el contenido de la propuesta, deben comprender y saber explicar a la sociedad para qué servirá o qué tipo de empleos pueden ejercer. La promoción de formaciones que no existen habitualmente en todas las universidades y que son innovadoras, como las interculturales, requieren

de campañas diseñadas para ellas, ya que no se puede promover una propuesta que las personas no conocen o de la cual nunca han escuchado hablar, a diferencia de los programas en ingeniería o en trabajo social, que ya son concebidas por el imaginario social. El tiempo, los recursos y el apoyo de la comunidad universitaria son requisitos necesarios para el desarrollo de este tipo de proyectos. Sin este respaldo, resulta difícil promover y posicionar esta formación. Este fue uno de los puntos débiles cuando se implementó el programa de licenciatura en comunicación intercultural y mediática, lo que desgraciadamente generó una falta de respuesta adecuada y una resistencia externa, e incluso interna.

Conclusiones

El desarrollo institucional y social propuesto por las formaciones en interculturalidad necesita recursos, apoyo y tiempo para plantear una visión global de los posibles efectos a corto, mediano y largo plazo. La implicación de la administración y de la comunidad universitaria es fundamental para respaldar los cambios que se proponen.

Tomarse el tiempo para comprender bien los desafíos actuales y los que podrían surgir es importante; sin embargo, esto no puede lograrse sin un análisis detallado y un equipo dedicado al desarrollo del proyecto. Si bien la

voluntad es siempre necesaria, contar con una visión clara de las oportunidades es crucial para explicar y convencer a quienes quizá no perciben la urgencia de un cambio. En este capítulo se han presentado diversas propuestas para anticipar y evitar algunos de los desafíos que pueden surgir en el camino (apoyo de la administración y de la comunidad, recursos humanos y monetarios, una narrativa clara y sencilla para comunicar las propuestas y sus beneficios, etc.). Aun así, puede persistir la duda, considerando que estas experiencias provienen de un contexto particular.

Lo expuesto en este capítulo es válido para reflexionar sobre las transformaciones institucionales y sociales en otros contextos, siempre y cuando se parta de una evaluación de la situación en la universidad y de la sociedad en la cual se quiere trabajar. Esta evaluación es indispensable para idear un plan que permita la creación de formaciones pertinentes y una transformación institucional sin demasiados obstáculos que confrontar.

Se reconoce que no todas las instituciones disponen de los mismos recursos ni pueden permitirse implantar cambios cuando existen otras prioridades, como el mantenimiento de una biblioteca, la instalación del acceso a internet en todo el campus o contratar nuevo personal docente. Un plan de desarrollo institucional que considere las relaciones interculturales puede ser diseñado en etapas sucesivas, a fin de comenzar por el uso de los recursos ya disponibles internamente o a través de

las redes en las cuales las universidades participan o a las cuales su profesorado pertenece. La idea de distribuir los gastos puede ser una posibilidad en un mundo en el cual la colaboración es cada vez más promovida.

Un ejemplo concreto de instituciones universitarias que trabajan juntas para compartir recursos es el caso de las bibliotecas de las universidades en Quebec, que se organizan para ofrecer acceso a diferentes bases de datos y colecciones de libros. Con el aumento en los costos de acceso a bases de datos en las diferentes disciplinas que componen una universidad, muchas instituciones se han visto obligadas a tomar decisiones difíciles, seleccionando aquellos bases que son indispensables y de las que podían asumir los costos. Al colaborar entre ellas, las direcciones de las bibliotecas han podido mantener los servicios y compartir, por diversos medios, qué se genera y qué se publica en esas bases. Este ejemplo demuestra que el desarrollo y el acceso a servicios son posibles bajo presiones externas, como las que ejercen los monopolios de ciertas empresas multinacionales que poseen estas bases de datos.

Las posibilidades existen y la creatividad para enfrentar obstáculos es evidente en las instituciones universitarias. Además, hay redes de colaboración, que en el ámbito de las relaciones interculturales cuentan con el conocimiento y la experiencia necesarios para apoyar en diversos contextos. Iniciar con los recursos disponibles y atender las necesidades prioritarias, como en cualquier

proyecto, es recomendable; sin embargo, se debe mantener la cohesión y el apoyo de la comunidad universitaria durante todo el proceso.

Bibliografía

- Agar, M. H. (1982). Toward an Ethnographic Language, *American Anthropologist*, 84 (4), 779-795. <https://doi.org/10.1525/aa.1982.84.4.02a0003079-795>
- Frozzini, J. (2024). Le marché de l'emploi, la reconnaissance et la vie démocratique. Vécu et perception des immigrantes à Montréal. En M. Tremblay, J. Frozzini, C. Agbogli, B. W. White y N. Martin (Eds.), *Dialogue citoyen pour l'harmonisation des relations interculturelles* (pp. 79-98). Presses de l'Université de Montréal.
- Frozzini, J. (2022). Statuts juridiques, compétences et chiffres: Quelques éléments de base pour comprendre les discours en im/migration au Québec. En B. W. White y J. Frozzini (Eds.), *Villes interculturelles au Québec: Pratiques d'inclusion en contexte pluriethnique* (pp. 171-184). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/4261_9782760558335.pdf
- Frozzini, J. (2021). Interaction, *Anthropen*. <https://doi.org/10.47854/anthropen.vi0.51159>

- Frozzini, J. (2020). L'articulation des niveaux organisationnels lors des interactions des étudiants internationaux: État de la situation dans diverses régions du Québec (Canada), *Alterstice*, 9 (2), 13-20, <https://doi.org/10.7202/1082525ar>
- Frozzini, J. (2014). L'interculturalisme selon Gérard Bouchard, En L. Emongo y B. W. White (Eds.), *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques* (pp. 91-113). Presses de l'Université de Montréal.
- Frozzini, J. [en prensa]. Building solidarity between immigrants and the local population: Lessons from a community project in a remote region of Quebec. En K. E. McAllister, D. Ahadi y A. Yoshimizu (Eds.), *Migration and the Politics of Methodology: Doing Fieldwork, Decentering Power, and Foregrounding Migrants' Perspectives* (p. 30). Routledge.
- Frozzini, J. y Muñoz, E. (2021). *Cuisines collectives interculturelles: Dialogue, rapprochement et action collective*. Centre des travailleurs et travailleuses immigrants (CTI) section Saguenay-Lac-Saint-Jean. <https://constellation.uqac.ca/7841/>
- Frozzini, J. y Tremblay, É. (2020). Le vécu des étudiants internationaux dans une région éloignée du Québec: Interactions et resocialisation, le cas de l'UQAC, *Alterstice*, 9(2), Article 2. <https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/AR>
- Giménez, C. (2012). *Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad: Encuesta 2010 sobre convivencia intercultural en el ámbito local*. Obra Social "la Caixa".

- Goulet, M. J., Champagne, A., Bérubé, F., Cambefort, N., Frozzini, J., Gallard, I., Gélinas-Proulx, A., Rennie, C., Rugira, J. M. y Saffari, H. (2024). Camie, développement d'une formation sur l'inclusion des personnes étudiantes de l'international par une équipe multidisciplinaire: Quelles étapes et quels leviers pour y parvenir?, *Relais. La revue de vulgarisation scientifique sur la réussite en enseignement supérieur*, 10 (actes de colloque). <https://oresquebec.ca/relais/camie-developpement-dune-formation-sur-linclusion-des-personnes-etudiantes-de-linternational-par-une-equipe-multidisciplinaire-elles-etapes-et-quels-leviers-pour-y-parv/>
- Lamy, G. y Mathieu, F. (2020). Les quatre temps de l'interculturalisme au Québec, *Canadian Journal of Political Science/Revue Canadienne de Science Politique*, 53 (4), 777-799. <https://doi.org/10.1017/S0008423920001080>
- Magloire, E. (2021). *Les étudiants internationaux à l'enseignement supérieur. Portrait statistique*. Ministère de l'Enseignement Supérieur. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Portrait-stat-etudiants-internationaux.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) (2020). *L'immigration temporaire au Québec 2014-2019*. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_Immigration_Temporaire_2014_2019.pdf

- Modood, T. (2014). Multiculturalism, Interculturalisms and the Majority, *Journal of Moral Education*, 43 (3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.920308>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2024). *World Migration Report 2024* (p. 384). OIM. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>
- Russo, K. y Frozzini, J. (2019). Des conditions de l'inclusion et de l'interculturel en contexte multiethnique: Quelques expériences au Québec (Canada) et au Brésil. *Periferia*, 11(3), 13–23. <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.45644>
- Saillant, F. y Lamoureux, È. (Eds.). (2018). *InterReconnaissance: La mémoire des droits dans le milieu communautaire au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. AltaMira Press.
- Statistic Canada. (2024). *Estimates of the number of non-permanent residents by type, quarterly* [Statistics]. Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=1710012101>
- Tremblay, M., Frozzini, J., Agbobli, C., White, B. W. y Martin, N. (Eds.). (2024). *Dialogue citoyen pour l'harmonisation des relations interculturelles*. Les Presses de l'Université de Montréal. <https://pum.umontreal.ca/catalogue/dialogue-citoyen-pour-lharmonisation-des-relations-interculturelles>

- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) (2021). UNHCR Global Trends—Forced displacement in 2020, *UNHCR Flagship Reports*. <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vertovec, S., Hiebert, D., Spoonley, P. y Gamlen, A. (2024). Visualizing superdiversity and “seeing” urban socio-economic complexity, *Urban Geography*, 45 (2), 179-200. <https://doi.org/10.1080/02723638.2022.2151753>
- Weber, M. (1993). *Basic concepts in Sociology*. Citadel Press and Carol Publishing Group.
- White, B. W. (Ed.). (2018). *Intercultural Cities. Policy and Practice for a New Era*. Palgrave Macmillan.
- White, B. W. (2015). Le «vivre-ensemble» comme scénario de l’interculturel au Québec. En F. Saillant (Ed.), *Pluralité et vivre ensemble* (pp. 39-62). Presses de l’Université Laval.
- White, B. W. y Frozzini, J. (2024a). *Diversity and Inclusion in Municipalities: An Action-Research Project*. Canadian Race Relations Foundation. <https://crrf-fcrr.ca/guide-inclusive-municipalities/>
- White, B. W. y Frozzini, J. (2024b). *Guide for Inclusive Municipalities and Their Allies*. Canadian Race Relations Foundation. <https://crrf-fcrr.ca/research-and-reports/>
- White, B. W. y Frozzini, J. (Eds.). (2022). *Villes interculturelles au Québec: Pratiques d’inclusion en contexte pluriethnique*. Presses de l’Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/4261_9782760558335.pdf

- White, B. W., Grégoire, A. y Guoin-Bonenfant, M. (2022).
The Intercultural Situations Workshop: Indirect
Ethnography and the Paradox of Difference, *Journal of
Intercultural Studies*, 43 (2), 283-301. <https://doi.org/10.1080/07256868.2022.2041579>
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-
multicultural debate: A defense, *Comparative Migration
Studies*, 5 (14), 23. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>

INTERCULTURALIDAD Y DINÁMICAS DE MOVILIDAD Y MIGRACIÓN

Migración académica, enculturación e interculturalidad

Georgia M. K. Grondin

Introducción

La migración académica (poco documentada) en las IES mexicanas abarca una diversidad de perfiles desconocidos y desatendidos. A causa de esta situación: falta un concepto claro de interculturalidad, existe poca o nula preparación del personal educativo en esta área, hay conflictos de comunicación latentes y múltiples, y las estrategias son diversificadas y desequilibradas en materia de búsqueda de la integración. A pesar de las diferencias en las presiones y expectativas sociales, los migrantes académicos coinciden en que debe replantearse la enculturación propia para establecer exitosamente el diálogo con las culturas de recepción. A partir de testimonios orales

recabados entre 2012 y 2023, en los que docentes y discentes manifestaron sus experiencias y necesidades en el encuentro entre culturas, este capítulo presenta cuatro perfiles de migrantes académicos vigentes o procedentes de una universidad pública mexicana. Además, analiza el impacto de la enculturación como proceso de formación cultural y propone una carta de acción intercultural concreta para cada público.

Migración académica. Roles, presiones y expectativas

La migración académica, también denominada migración internacional o migración científica, no constituye en sí una etiqueta oficial vigente para los estudios sobre migración. Sin embargo, los investigadores se interesan cada vez más por esta temática en América Latina (Özden y Mundial, 2007; Didou y Gérard, 2009; Remedi, 2009; Tigau, 2011) y, en específico, en México (Marmolejo, 2009; Tigau, 2018).

Tres observaciones se desprenden: 1) los movimientos de migración académica constituyen “una realidad histórica en la dinámica económica, social y política” (Marmolejo, 2009, p. 95) de varios países latinoamericanos. Usualmente conocidos como fuga de cerebros o de conocimiento científico, estos movimientos describen relaciones especialmente orientadas a la captación de perfiles atraídos por programas de becas

y financiamientos de investigaciones que benefician al país destino. 2) La literatura sobre el tema se enfoca por lo general en trabajadores altamente calificados de origen latinoamericano que emigran hacia Estados Unidos o países de Europa, Asia o Medio Oriente, subrayando que las dinámicas de migración actuales no son unilaterales y responden a directrices económicas de los países concernidos. Balán (2009) destaca que gran parte de los países receptores han vinculado la inserción de trabajadores calificados extranjeros y de estudiantes de movilidad con las instituciones de educación superior, lo que justifica que el presente capítulo dedique una sección a los docentes extranjeros y a los estudiantes de movilidad. 3) Los programas de movilidad a nivel licenciatura y posgrado representan una de las vías idóneas para captar migrantes académicos. A manera de ejemplo, entre 2012 y 2023, un promedio de 12 estudiantes de la Facultad de Lenguas participó en algún programa de movilidad internacional; de estos, un tercio manifestó a su regreso la intención de realizar un posgrado o buscar trabajo en el extranjero al concluir sus estudios, lo que interpretamos como la voluntad de extender la experiencia de movilidad hacia una migración de corte profesional más duradera.

A diferencia de los migrantes impulsados por motivos geopolíticos o económicos, la migración académica permite que las personas sean partícipes y responsables de su migración, porque gozan del privilegio de decidir

las condiciones de su desplazamiento y de su permanencia, así como la facilidad de redefinir sus roles sociales (adoptando o renegociando los disponibles en la sociedad destino) (De Fina, 2003).

Por otro lado, los migrantes retornados (especialmente la generación de entre cuarenta y cincuenta años) son descritos mayormente como emprendedores (debido a su situación migratoria no les es permitido realizar estudios), y compensan a menudo su falta de conocimientos formales por una experiencia laboral destacable, aunque difícil de comprobar (Cruz *et al.*, 2019).

Salas *et al.* (2019) comentan que los migrantes de retorno pueden contar con habilidades, ahorros y conocimientos que posibilitan su transformación en pequeños emprendedores a su retorno, sobre todo cuando no encuentran trabajo en México. Ambas investigaciones ponen de relieve que los migrantes de retorno vuelven con otra mentalidad, que les permite independizarse más fácilmente del juicio ajeno en su país de origen. Los autores mencionan, por ejemplo, las actitudes activas y constructivas de las mujeres migrantes, quienes, al regresar a México, se independizan de roles tradicionales y negocian una mayor participación social:

En lo económico se ha observado que los migrantes mexicanos envían remesas, compran cosas, forman patrimonio, y casi una tercera parte de ellos invierte en negocios como talleres, bodegas, taxis, camiones urbanos, camiones

de construcción, misceláneas, hoteles, labores agrícolas, máquinas y herramientas y ganado.... Hay lugares en donde los migrantes hacen inversiones productivas, algunas sirven como base para obtener una acumulación mayor ... pero en otras las remesas se utilizan para comer, reproducirse y mejorar sus condiciones materiales (Álvarez, 2009; Estrada, 2008; Iglesias, 2014; Lucas y Stark, 1985; Massey y Parrado, 1997; Moctezuma, 2005; Santiago, 2007; Gledhill, 1993, como se citaron en Salas *et al.*, 2019, p. 3).

La cita anterior enfatiza la agentividad del migrante de retorno, quien tiene en su activo varias características como el dominio del español e inglés, una visión emprendedora y la capacidad de autofinanciarse, que lo dotan de mejores herramientas que, por ejemplo, un refugiado político o un migrante centroamericano que persigue el sueño dorado.

Los migrantes académicos que aprovecharon a nivel licenciatura o posgrado el paraguas del intercambio académico para dar plusvalía a su formación y currículum, no permanecen en el extranjero por obligación, sino por interés académico y por gusto. Ellos deciden a dónde ir, cuánto tiempo permanecer ahí y cuándo regresar. Antes de iniciar el viaje o durante su estancia se familiarizan con los programas de becas y al regresar buscan convocatorias que les permitan repetir y ampliar su experiencia académica en el extranjero.

Los testimonios de estudiantes de licenciatura en el Departamento de Movilidad en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) y en otras IES (Hernández *et al.*, 2014) muestran que la movilidad les otorga confianza en su nivel de lengua y en su desempeño, porque evalúan su estancia en términos de retos superados a nivel académico. En un taller organizado por la responsable del Departamento de Movilidad de la Facultad de Lenguas, los alumnos comentaron que al llegar al país destino se impresionaron por la cultura general que demostraban sus compañeros en sus participaciones en clase; no obstante, se sintieron muy satisfechos al lograr participaciones similares después de un tiempo de permanencia, lo que demuestra su capacidad de adaptarse a ámbitos académicos de competencia internacional. A su regreso, declararon cambios cualitativos en sus estrategias de estudio y trabajo (Hernández *et al.*, 2014); incluso, se les percibe más desenvueltos, seguros y conscientes de las herramientas y habilidades que deben adquirir y desarrollar para alcanzar sus metas, convirtiéndose en mejores actores de su aprendizaje y desempeño. Debido a su formación como docente o traductor-intérprete en lenguas, estos estudiantes desarrollan una mirada más crítica sobre el desempeño docente, identifican aspectos que quieren mejorar y fijan metas específicas en su desarrollo estudiantil y su futuro profesional.

La movilidad permite a los estudiantes precisar y ampliar sus perspectivas laborales. Luchilo (2013, p. 65) nota que la movilidad se ha vuelto “accesible y natural” tanto para los universitarios de América Latina como para los del resto del mundo. Flores, hablando del caso argentino, puntualiza que “el núcleo del problema de la emigración calificada lo constituyen los estudiantes y profesionales que han realizado estudios de posgrado fuera del país, debido a que cuentan con un nivel de calificación y experiencia que los hace más apreciados como fuente de desarrollo sustentable” (2009, p. 22). Con esto se observa que la movilidad a nivel posgrado beneficia a los países de origen y destino, pero también empodera al estudiante con un perfil que sirve para negociar su permanencia, formación, desempeño y posible salario. Si bien varios universitarios latinoamericanos contemplan la posibilidad de trabajar en el extranjero, algunos (sobre todo en el nivel posgrado) visualizan la movilidad internacional como un puente de cooperación susceptible de proveer un abanico de conocimientos y habilidades, pero también como la oportunidad de formar parte de programas de investigación que se convierten en semilleros o líneas de generación de conocimiento que podrían eventual y posteriormente beneficiar al país de origen (Luchilo, 2013; Flores, 2009), por ejemplo, inventando algún producto. En definitiva, ya sea a nivel licenciatura o posgrado, en países de habla hispana o no, la movilidad estudiantil se

percibe como una dinámica transformadora que plantea oportunidades de logro al mismo tiempo que necesidades de atención; en particular, en el ámbito intercultural (Durand y Juvera, 2024).

Los docentes en el extranjero, ya sea mexicanos en el extranjero (Chávez y Alfaro, 2018; Mendoza Pérez, 2022) o extranjeros en México (Izquierdo, 2011; Ortiz *et al.*, 2018; Mendoza *et al.*, 2020) representan un grupo de migrantes académicos con herramientas de transformación por su estatus social y la trascendencia de su perfil profesional. Aunque se desplacen atraídos por la internacionalización del trabajo, mejores perspectivas laborales o motivos personales, su llegada al país destino no es forzosamente sinónimo de una experiencia primeriza de convivencia en el extranjero, porque suelen estar emocionalmente preparados para vivir fuera de su país, acostumbrarse a nuevos hábitos y reconstruir una red social. Además, su identidad personal y social ya está forjada, es decir, son independientes, conocedores de sus capacidades y limitantes, habituados a un sistema de comunicación con superiores, pares y subalternos en el ámbito laboral. Asimismo, suelen dominar la lengua del país destino por lo menos a nivel de comunicación avanzado o experto; cuentan con diplomas que avalan su trayectoria académica, llegan mediante programas de becas y, una vez en el país de destino, son capaces de generar ingresos regulares. Lo anterior constituye una serie de elementos que refuerza su identidad social y brinda

mayor reconocimiento a su estatus social, lo que les permite establecer contactos diversificados y de calidad con las personas del país destino. Posicionándose como ciudadanos plenos, pueden esperar participar en múltiples ámbitos sociales: tener derecho a un alojamiento decente, encontrar trabajo, hacer turismo, formar una familia, eventualmente acceder a la nacionalidad del país destino y, de ese modo, integrarse al núcleo poblacional.

La presión personal y social generada por la migración persiste, aunque es menor en el ámbito académico que en otras categorías menos privilegiadas de migrantes (Trejo y Rodríguez, 2017; Durand y Juvera, 2024). Los mismos elementos que le otorgan cierto estatus al migrante académico en la sociedad receptora, lo llevan a desenvolverse en situaciones de comunicación e interacción en las que no solo importa tener dominio de la lengua, sino que evidencian la absoluta necesidad de dominar los marcos culturales en vigor en el país destino. Más allá de que la lengua sea una limitante o no, el interés por desarrollar una estancia o instalarse en el país destino trabajando en IES impulsa al migrante académico a promoverse como un agente de cambio cultural. Ahora bien, en las IES, las presiones interculturales resultan ambiguas, ya que intervienen diferentes actores y perfiles con distintos niveles de interés en la mediación intercultural. Además, no existen siempre interlocutores, infraestructura, estrategias o recursos suficientes para favorecer el entendimiento, la comunicación y la inclusión.

A continuación, se presentan cuatro perfiles que deberían de recibir una atención especial en las IES: los hijos de retornados, los alumnos mexicanos en movilidad estudiantil a nivel licenciatura y posgrado, los profesores mexicanos que migran al extranjero para trabajar en instituciones de nivel básico, medio superior o superior, y los profesores extranjeros que migran a México para trabajar en las IES. Para cada uno de estos perfiles se formularon las siguientes preguntas: ¿qué mecanismos se establecen para facilitar su inclusión? ¿Qué prioridades destacan en la construcción de su acercamiento intercultural?

Alumnos mexicanos, hijos de retornados

La tasa de población retornada en México y particularmente en el Estado de México (Edomés) se estima cada vez con más precisión, pero es difícil calcular cuántos estudiantes proceden de familias retornadas e ingresan cada año a las universidades, porque las IES no los registran como tal. En el mejor de los casos, las IES los contabilizan como alumnos extranjeros o alumnos que cursaron el nivel primario y medio superior en el extranjero, sin mayor precisión. Además del problema de la categorización de dichos alumnos, también se observa cierta disparidad en la atención de esta temática dependiendo de la ubicación geográfica de la IES (Tacelosky,

2022; Sánchez, 2022). En la Facultad de Lenguas de la UAEMEX, su presencia, aunque mínima, es común desde que Estados Unidos y Canadá han pasado por recesos económicos al final de la primera década de los años 2000 y han emitido leyes migratorias percibidas como amenazantes para los ciudadanos mexicanos (Salas *et al.*, 2019); sin embargo, la investigación que contempla esta población es difusa. Tacelosky (2022) menciona los desafíos lingüísticos que enfrentan los alumnos transnacionales en los estados de Puebla y Zacatecas. Sánchez (2022) reporta las problemáticas que representa la demanda educativa para esta población, debido a que el sistema escolar mexicano no considera la presencia de la migración transnacional, lo que dificulta la implementación de estrategias para atender a los alumnos que ingresan al sistema escolar.

En el EDOMEX, los alumnos hijos de retornados cuando ingresan a las facultades ya tienen entre uno y cinco años de regreso, porque volvieron a México mientras cursaban el nivel medio superior. Una investigación no publicada realizada entre 2017 y 2018 en la Facultad de lenguas de la UAEMEX, registra que los alumnos hijos de retornados presentan problemas en su desempeño académico, debido al rezago en el nivel de español, entre otros factores. Tacelosky (2022) confirma hallazgos parecidos en los estados de Puebla y Zacatecas. Dicho rezago tarda en identificarse o requiere que el alumno lo manifieste, y casi nunca recibe atención adecuada.

En la UAEMEX, los alumnos entrevistados reportan que al llegar a Estados Unidos o Canadá hablaban español o estaban en proceso de desarrollo de la lengua inglesa. Recuerdan que los integraron con otros extranjeros a una clase especial cuyo objetivo consistía en enseñarles o nivelarlos en inglés e introducirlos a la cultura del país receptor. Desafortunadamente, al regresar a México (tras cursar la primaria o secundaria en el extranjero), son integrados en las mismas clases que los demás alumnos de su edad, y experimentan dificultades académicas, debido a que no hay estrategias establecidas, clases especiales u otros mecanismos para atender sus deficiencias en los aspectos formales del español (ortografía, sintaxis, léxico y manejo de formatos académicos). En paralelo, su formación académica en inglés se ve frenada, porque al saber los profesores que provienen de países de habla inglesa, se les exenta de las clases de inglés o se les pide apoyo para tutorar a sus compañeros. Inevitablemente, los estudiantes comparan los medios, los programas y las infraestructuras a su alcance en uno y otro país, percibiendo múltiples áreas de oportunidad en México: clases especiales para migrantes; cursos de nivelación para quienes ya tienen conocimientos básicos del idioma; talleres de lectura en la lengua a aprender o reforzar, y actividades culturales de integración.

Sánchez afirma que “también se puede reconocer que algunos de los alumnos transnacionales tienen doble nacionalidad. Posiblemente, estos niños y adolescentes

tendrán un futuro binacional cuando lleguen a su mayoría de edad. Entonces, será probable que continúen sus estudios, trabajen y vivan en Estados Unidos y/o en México” (2022, p. 99). En este caso, la doble nacionalidad puede fungir como un factor que permite fácilmente la movilidad de este perfil discente. No obstante, sean mexicanos de nacionalidad o binacionales, se debe recalcar que los hijos de retornados presentan retos en su construcción identitaria. En particular, sus referentes sociales, constructos mentales y expectativas están muy influenciados por el país extranjero donde estuvieron viviendo gran parte de su niñez o adolescencia, es decir, en momentos clave de desarrollo identitario, ya que algunos dejaron México en la pequeña infancia, incluso antes de haber socializado fuera del espacio familiar, por lo que la sociedad de referencia es la del país extranjero.

Su relación con el español a menudo refleja la calidad y diversidad de la exposición que tuvieron a la lengua (Tacelosky, 2022). Así, su dominio del español mexicano y el desarrollo de las cogniciones asociadas con la lengua y la sociedad mexicanas dependen de los contactos que mantuvieron con México y familiares en este país, mientras vivían en el extranjero, además del uso del español en casa. Es importante advertir que, aunque sus padres ‘regresan’ a México, para muchos de los estudiantes entrevistados en la UAEMEX, venir a México es como un viaje vacacional que se extendió indefinidamente. Según Tacelosky (2022), para algunas niñas y niños sí se trata de un

regreso a su tierra natal, pero para muchos se trata de una transición de su lugar de origen a la patria de sus progenitores. Muchos viven la (re)instalación en México como un desarraigo. Deben reaprender todos los aspectos de la vida cotidiana (vestirse, comer, orientarse, interactuar), establecer nuevos lazos sociales y encontrar su lugar en nuevos roles. En el ámbito escolar, enfrentan dificultades al intentar trasladar habilidades comunicativas usadas generalmente en el hogar hacia el ámbito académico.

Alumnos mexicanos en movilidad estudiantil a nivel licenciatura y posgrado

Este segundo perfil representa, sin duda, el grupo más numeroso y complejo de los que se abordan en este capítulo. Estos alumnos comparten que nacieron, crecieron y fueron escolarizados en México, pero es posible distinguir entre los alumnos de movilidad en licenciatura y los alumnos de movilidad en posgrado. Dentro de cada grupo, todavía se puede diferenciar a los que tuvieron previamente la oportunidad de viajar al extranjero, ya sea por ocio o en programas de intercambio, por lo que sus representaciones se ajustaron a las diferentes realidades vividas. A diferencia de aquellos para quienes irse de movilidad es la oportunidad de vivir muchas experiencias por primera vez, como que dejen la casa familiar y se

independizan del todo, que deben hacerse responsables de sí mismos, que se suben a un avión o que gestionan trámites y una economía solos, por mencionar algunos ejemplos.

Para el alumno de movilidad, la experiencia no se asimila a una migración *per se*, pues tiene asegurado su regreso al final de una estancia de entre cuatro y nueve meses. Sin embargo, enfrentan retos culturales similares a otros perfiles académicos, debido a que la preparación cultural es un aspecto poco abordado en las investigaciones sobre movilidad académica (Durand y Juvera, 2024). La movilidad es tanto sinónimo de desafío académico como un viaje de conocimiento personal. Si la movilidad está promovida en las IES como una oportunidad de superación académica y personal, para el estudiante de lenguas es un ideal por cumplir, porque le permitirá validar sus estudios, así como aportar autenticidad y plusvalía a su formación. Sin embargo, aunque inicia como un sueño o un anhelo, los pormenores de la vida cotidiana en un país extranjero pueden llegar desilusionar a los más aguerridos. La población estudiantil de la UAEMEX suele estar preparada al menos en los aspectos formales de la lengua del país destino, pero las experiencias reportadas muestran que el dominio lingüístico no equivale a una preparación adecuada a nivel cultural.

En la movilidad hacia países de habla hispana, Durand y Juvera (2024) reconocen una menor concreción de habilidades interculturales tales como el desarrollo de la

empatía, el respeto a la diversidad cultural o la capacidad a la flexibilidad y la tolerancia a la incertidumbre. En particular, si el alumno no diversifica sus oportunidades de contacto con la sociedad destino y se mantiene con compañeros de su mismo origen, percibe la cultura destino como homogénea. Serrano (2016), con base en entrevistas a alumnos de movilidad hacia Alemania, Italia y Colombia, muestra que el factor de la lengua compartida no impide al alumno desarrollar habilidades interculturales de respeto, apertura y empatía a la diversidad intercultural. También puntualiza que dichas habilidades se vuelven más necesarias cuando la movilidad se realiza a países de habla inglesa, francesa u otras diferentes al español. Su estudio indica que la experiencia de la movilidad inicia desde los trámites administrativos en el país de origen y concluye tiempo después de haber regresado de la movilidad. Entre estos dos momentos, el alumno atraviesa diferentes etapas en las que sus perspectivas cambian en función de las vivencias.

El programa de intercambio confiere al estudiante un tiempo y espacio de acción definido: su estancia en la universidad destino tiene fecha de llegada y de partida. El destino representa un desafío para el alumno. Cuando la movilidad se realiza a países de la misma lengua o se trata de movilidad nacional, el alumno no se percibe como un migrante, como en otros casos. No obstante, su estatus de estudiante de movilidad le somete a presiones que tienen que ver principalmente con lo académico.

Está interesado por tener un buen desempeño y, eventualmente, representar con honores a su universidad o a su país. Sin embargo, el estudiante mexicano no siempre se siente preparado para las interacciones académicas en el salón de clase, con sus pares y con el docente extranjero.

Bruno, alumno de la UAEMEX de intercambio a Burdeos, Francia, refleja en sus impresiones el desconcierto y el estrés que experimentó, durante la segunda semana de clases al notar actitudes y habilidades aparentemente obvias para sus compañeros de clase, pero desconocidas para él:

A la siguiente semana llegar a clase y esperar que retome. Y es ¿qué estudiaron en la clase pasada? ¿qué estudiaron toda la semana? Ah, ya estudiaron tal tema en la biblioteca y todos ya sabían, y yo “¿qué?, ¡espérenme!” Y yo no hice nada en toda la semana, yo me esperé hasta que fuera mi siguiente clase. En México, yo estaba acostumbrado... a recibir los conocimientos solo en la hora de clase, y... en México, si prestas atención en clase, no necesitas hacer nada más. Con prestar atención en clase es más que suficiente, puedes repasar, pero no es tan necesario. En Francia, por el contrario, es lo que lo que has visto en clase, más lo que tú estudiaste, porque tuviste preguntas revisando tus notas durante la semana. Y ya nos respondemos dudas. Y avanzamos a los temas, ya debiste de darte cuenta de que *les langues à clics*. ¿*A clics* es un problema? ¿No sabes qué son *les langues à clics*? Ok ¿Ya te fuiste a investigar,

entonces, la bibliografía que te puse en el sitio de internet de la Universidad de Bordeaux-Montaigne? ¿Verdad? Y yo “¿qué? ¿Cómo que hay un sitio? ¿Cómo que tengo que meterme aparte ahí? ¿Cómo que tengo que estar en la biblioteca tres horas después de mis clases? ¿Cómo que mis compañeros, mis amigos, se reúnen para hacerlo, estudiar en la biblioteca cuatro horas sin hablar, solo acompañándose unos a otros? ¿Cómo? ¿Cómo funciona eso?” Creo que también es un gran impacto al inicio darte cuenta de todo esto. (B., 2022)

El testimonio de Bruno pone de relieve las diferencias en la cultura académica entre una institución y otra. Las partes del discurso que recuerda y las preguntas que se hace muestran el impacto al darse cuenta de que el rol de estudiante responde a nuevos parámetros y que está ante nuevas dinámicas de trabajo que demandan ajustes en sus estrategias de aprendizaje. En varias ocasiones, Bruno regresa al asombro causado al percatarse de que hay niveles de profundidad en el conocimiento a manejar, que la clase solo retoma partes del conocimiento a adquirir, que el conocimiento profundo se logra con el trabajo personal en biblioteca, realizado previamente y a conciencia, para que el espacio áulico sea el lugar donde se prosigue con conocimientos nuevos. En otra parte de su testimonio, Bruno comenta que le falta cultura general, lo que le dificulta entender referencias a eventos históricos, movimientos sociales o personajes emblemáticos.

En respuesta a sus observaciones, debe modificar a profundidad sus estrategias discentes. Aunque reconoce que tomar clases con profesores extranjeros y mexicanos en México ya lo habían preparado a ciertas dinámicas de trabajo personal, enfatiza que es hasta llegar a la universidad destino, saberse solo y experimentar el miedo al fracaso, cuando comprende por completo las intenciones de sus profesores. Su testimonio resalta que, además del trabajo docente, es necesario implementar estrategias más directamente orientadas a la cultura académica para garantizar el desempeño óptimo en el alumno de intercambio.

Los ajustes académicos no son los únicos que el alumno de movilidad debe enfrentar. Hay toda una gama de habilidades sociales en periferia del espacio universitario que el alumno debe ir asimilando. Bruno menciona la individualidad de sus compañeros de clase y el silencio en el pasillo el primer día de clase:

Tomé unas clases con los nuevos ingresos también, y uno esperaba que se empezaran a hablar, como interactuar un poco, y es estar esperando en el corredor a que abrieran el salón, todos callados. Entrás y todos hablan de *vous* todo el tiempo, como que no hay interacción: se acaba, todos agarran sus cosas y se van. Y yo, “OK, creo que es la primera semana, nada más”, pero te das cuenta de que es así. Y si tienen amigos son de otros salones o se ven para comer porque son amigos de años y en clase, como que es

para ir a estudiar, es como de “es mi clase, déjame enfocarme en mi clase” (B., 2022).

Bruno esperaba que, al ser todos estudiantes de nuevo ingreso y compartir esta característica, estarían abiertos a hablar; sin embargo, descubre que los universitarios franceses no van a hacer amigos a la escuela. Si ven a sus amigos en el campus, no es durante los momentos dedicados al aprendizaje. Su testimonio muestra que a los estudiantes mexicanos les falta familiarizarse con las normas de socialización en espacios académicos en el extranjero. Serrano (2016) también reporta ciertos desajustes en la comunicación entre universitarias mexicanas y alemanas en la vivienda. Incluso en espacios privados como el hogar, nuevamente se oponen diferencias personales y culturales.

En sus entrevistas, los alumnos expresan varios desajustes respecto a diferentes temas en su experiencia de movilidad: su estatus como estudiante de movilidad, el contacto con las personas en el país destino, el desenvolvimiento en la ciudad destino, la gestión de los trámites de alojamiento, seguro de salud, título migratorio y transporte, así como la comunicación con los actores académicos (desde los correos electrónicos de la universidad destino en el que formalizan las unidades de aprendizaje a cursar hasta las vías por las cuales se enteran de juntas y pormenores de los cursos (una vez en el destino), pasando por la manera de comunicarse con

los profesores y estudiantes, incluso la ausencia o presencia de tutores académicos). En general, el universitario mexicano entra en contacto con el mundo académico y la urbe destino sin preparación.

En la facultad de origen, el alumno se dirige al responsable de movilidad para realizar sus trámites y resolver sus dudas. Como responsable de este departamento durante los periodos 2010-2012 y 2022-2023, las dudas discentes se relacionan reiterativamente con aspectos financieros, logística de alojamiento y telefonía, aspectos sociales y, en últimas instancias, aspectos académicos. Además del responsable de movilidad en su facultad, el alumno tiene como interlocutor al gestor de movilidad en la universidad de origen, quien tiene a su cargo a los alumnos distribuidos según la zona destino. En la universidad destino, el alumno tendrá un interlocutor en el departamento de relaciones internacionales, y un tutor académico en la figura de un par anfitrión. Dicha comunicación se suele desarrollar en la lengua meta. A pesar de la presencia de estas figuras, el alumno de movilidad atraviesa las diferentes etapas en relativa soledad. Las iniciativas de los departamentos de movilidad en las facultades (talleres o encuentros con compañeros que realizaron alguna movilidad previa en los mismos destinos) y de internacionalización en las universidades de origen (encuentro con otros pares emprendiendo la movilidad en el mismo periodo) y de destino (asignación de un par con la función

de resolver dudas técnicas y facilitar su inserción en el campus destino) no abarcan las dimensiones sociales e interculturales de la movilidad, por lo que las siguientes preguntas: ¿cómo es ser estudiante en el país destino?, ¿cuáles son las actitudes y habilidades que se esperan desarrollar?, ¿qué está permitido hacer?, ¿qué representa un cese de la comunicación entre compañeros docentes? Suelen quedar sin respuesta.

Lyken-Segosebe (2017) comenta que también en posgrado los estudiantes de movilidad pueden experimentar dificultades con la vida universitaria o las exigencias de la universidad destino vinculadas a desafíos sociales, lingüísticos y culturales. En la UAEMEX, alumnos de posgrados de intercambio con Alemania manifestaron su desconcierto en su trámite de movilidad, ya que habían mandado correos electrónicos para resolver dudas puntuales acerca del alojamiento en el campus destino y recibieron respuestas automáticas que no resolvieron completamente la duda; al contrario, surgieron otras dudas en el alumno mexicano. En otra ocasión, una alumna mexicana de posgrado se sorprendió cuando la coordinadora de su programa le comentó que la universidad alemana destino la reportaba ausente de la clase de alemán; sin embargo, ella desconocía que asistir a esta clase fuera una obligación. Estas situaciones ponen de relieve las múltiples interpretaciones que pueden surgir, debido a las expectativas y a los desajustes en la comunicación entre las instituciones mexicanas y alemanas.

Asimismo, hacen énfasis en las oportunidades que siguen existiendo en las IES mexicanas para formalizar con detalle la movilidad de posgrado.

Otro ejemplo con la misma alumna mexicana de posgrado se refiere a patrones culturales desconocidos, específicamente relacionados con el alojamiento de la universidad destino, el cual incluía servicio de limpieza. El día programado, la alumna recibió una nota de la persona encargada del aseo indicando que no pudo realizar su trabajo, porque el alojamiento no estaba en condiciones adecuadas. Sorprendida, la alumna comentó que nadie le había informado sobre la necesidad de dejar el departamento en condiciones específicas: para que el servicio de limpieza opere adecuadamente, ella debe alzar lo que está en el piso y dejar el paso libre. Se entera de esta información comunicando el tema con su asesora, por lo que, para la próxima visita del servicio de limpieza siguió las indicaciones, aunque aún sorprendida de que el concepto de *limpieza* no incluyera mover o recoger sus pertenencias. Sin duda, información previa sobre el concepto, los alcances o las limitaciones del servicio hubieran evitado este desajuste. Este ejemplo demuestra la importancia de abordar la movilidad estudiantil desde parámetros no solo académicos, sino también sociales y culturales.

Trejo presenta tres trayectorias relacionadas con la movilidad del alumno mexicano de posgrado; aquí se retoma la siguiente “trayectoria de prestigio académico a

través de la movilidad internacional que se utiliza más entre aquellos que se dedican a la docencia y a la academia” (2015, p. 9). Desde esta perspectiva, la movilidad de posgrado parece inscribirse en una dialéctica ya descrita por otros autores, donde el objetivo es ampliar conocimientos y formarse en investigación para luego trasladar sus habilidades al país de origen, asemejándose a los migrantes de retorno. No obstante, la autora rechaza esta interpretación simplista poniendo de relieve que, a medida que pasa el tiempo, el proyecto profesional que detonó la movilidad en los estudiantes de posgrado mexicanos se puede transformar. Algunos mantienen el proyecto de regresar al país, mientras que otros deciden permanecer en el país extranjero. Cuando esto último ocurre, el estudiante de posgrado ingresa a una “difusa frontera conceptual” (Trejo, 2015, p. 84) que impide considerarlo como parte de la población migrante laboral, ya que sus características difieren. Trejo (2015) considera que el factor tiempo es importante, porque influye en las cosmovisiones del estudiante de posgrado, llevándolo a experimentar cierta confusión sobre su sentimiento de pertenencia al pasar mucho tiempo en el extranjero. En relación con los trasfondos lingüísticos y cognitivos que atraviesa el migrante, Grondin (2015) denomina la frontera conceptual y la confusión de pertenencia que describe Trejo Peña como procesos de *shift* de identidad.

Profesores mexicanos que migran al extranjero

Para el estudiante mexicano de posgrado, convertirse en migrante profesional depende de diferentes factores, tales como la experiencia que la estancia le brinda, la hospitalidad del destino, las oportunidades laborales reales y los trámites administrativos que debe enfrentar para regularizar su situación (Trejo y Rodríguez, 2017). Su estatus de migrante, su dominio de la lengua y su conocimiento del entorno, le confieren ciertos privilegios, aunque frágiles. En definitiva, su estancia depende de las leyes migratorias del país destino.

Enfocándose en investigadores mexicanos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), Chávez y Alfaro (2018) muestran que los mexicanos dejan el país atraídos por la formación que pueden obtener en un posgrado en el extranjero. Posteriormente, deciden permanecer en el país destino porque allí tienen acceso a un mayor desarrollo profesional, mejores oportunidades laborales y mayores ingresos, en comparación con México. El estudio revela que después de completar sus estudios de posgrado en el extranjero los investigadores encuentran un núcleo socioacadémico más nutrido en el exterior que en México, lo que hace que perciban que será más fácil y coherente activar sus vínculos en el país destino que en México. Esto significa que las IES mexicanas deben esforzarse en ofrecer a

los estudiantes de posgrado e investigadores razones de peso para regresar a México, tales como oportunidades de contratación, posibilidades reales de crecimiento laboral y salarios competitivos.

Mendoza explica que la movilidad académica de profesores responde al deseo de optimizar su carrera académica, mejorar su calidad vida, conocer nuevas culturas y ampliar su capital social, cultural y simbólico, mediante la adquisición de nuevas competencias, así como volverse más competitivos para captar atractivos financiamientos para su investigación. Por otra parte, este deseo también denuncia el atractivo desigual que representan las IES extranjeras para los mexicanos respecto a las oportunidades que las IES mexicanas ofrecen a los profesores extranjeros: “la academia del sur de Europa se caracteriza, en gran medida, por estructuras de corte funcionarial, condiciones de trabajo difíciles, bajos salarios, déficits crónicos en inversión pública en investigación, así como por una competencia desleal a la hora de acceder a puestos de trabajo en universidades o centros de investigación” (Mendoza Pérez, 2022, p. 2). El autor precisa que por estas razones algunos docentes mexicanos prefieren dejar la academia y otros deciden emigrar en busca de mejores oportunidades en otros países.

Profesores extranjeros que migran a México

Históricamente, México ha recibido a científicos y profesores extranjeros en tres ocasiones a lo largo del siglo xx. Izquierdo (2011) describe estos movimientos internacionales que han impactado en el país: primero, los españoles en la década de 1930, quienes contribuyeron a crear grandes instituciones científicas en el país como el Colegio de México; luego, en los años 70, los académicos sudamericanos, quienes participaron en la formación de recursos humanos y en la apertura de líneas de investigación en áreas como las ciencias de la conducta y las ciencias políticas; finalmente, en los años de 1990, la llegada de población proveniente del ex bloque soviético. El estudio de Izquierdo permite visualizar en qué momento y por qué razón México pasó de ser un país de emigrantes a convertirse en un país de inmigración a nivel mundial.

A partir de los años 2000, los profesores extranjeros que migran a México para trabajar en las IES suelen hacerlo atraídos por programas de becas entre el gobierno de su país y México en el marco de la internacionalización. Estos profesionales, ya sean expertos en su área o investigadores, gozan de un estatus migratorio que les confiere a menudo cierto privilegio y prestigio. Pérez-Gañan y Moreno (2022) usan el término *life-style migration* para describir la migración de investigadores españoles que se instaló en Ecuador entre 2008 y 2022, debido a conjeturas económicas

deprimentes que se vivían en España. En Ecuador, obtienen prestigio y un estatus social valorizado, así como la capacidad de llevar una vida mejor que cumple con sus expectativas y que no tendrían de haberse quedado en España.

la academia mexicana está relativamente abierta a las personas procedentes de otros países (...). La movilidad académica responde principalmente a las difíciles condiciones de trabajo en los países de origen, más que al atractivo de los programas específicos establecidos en América Latina para promover la internacionalización de la educación superior ... El desplazamiento fue motivado por las faltas de perspectivas en la academia en los países de origen (Castaño, 2011; Izquierdo, 2015; Pedone e Izquierdo; Mendoza *et al.*, como se citaron en Mendoza Pérez, 2022, p. 5).

La tendencia de estos últimos estudios muestra que la academia mexicana se benefició de la presencia de extranjeros en sus IES y ofreció a dichos docentes e investigadores extranjeros oportunidades de crecimiento social y económico, pero el movimiento parece ralentizarse debido a que el docente extranjero se vuelve menos competitivo, ya que las IES aprovechan la internacionalización para formar con excelencia a sus propios recursos humanos y, por otra parte, se detecta que los nuevos profesionistas extranjeros llegan a México principalmente porque

la situación económica y laboral en su país de origen no ofrece ninguna oportunidad ni atractivo para trabajar con una buena remuneración (Ortiz *et al.*, 2018). El panorama de la migración extranjera en México muestra ciertos contrastes, debido a estas coyunturas. Desde la perspectiva de este análisis, faltan pocas décadas para que estos profesionistas extranjeros pierdan fuerza en sus funciones generadoras de cambio, a favor de una población que practicará la interculturalidad adaptada al contexto latinoamericano.

Enculturación y migración

García define la enculturación como una “experiencia de aprendizaje, parcialmente consciente e inconsciente, a través de la cual la generación de más edad incita, induce y/u obliga a la generación más joven a adoptar sus modos de pensar y sus comportamientos tradicionales” (2005-2006, p. 7). Esto significa que funciona como un sistema de referencia que permite al individuo entender y explicar su entorno a medida que crece y se desenvuelve en un ámbito dado (Grondin, 2018b). Desde los primeros momentos de socialización e interacción, el individuo procede a múltiples ajustes de patrones de percepción, representación, comportamientos y actitudes, guiones discursivos y culturales, así como en sus esquemas cognitivos, los cuales se van formando y modificando bajo

la influencia del *input* social y cultural. La literatura en psicología social sobre enculturación tiende a presentar el fenómeno como un proceso dinámico, aunque finito en el tiempo. Se forma en la pequeña infancia del ser, pero sirve para toda la vida.

Desde esta perspectiva, la transmisión cultural que sostiene los procesos de enculturación es binaria, es decir, se establece de una persona a otra, de una generación a otra. Para Belkaïd y Guerraoui (2003), no solo cada generación procesa y entiende los valores, el comportamiento, las creencias y las costumbres de la generación anterior, sino que también los transforma obligatoriamente. Negar la transformación cultural que la generación nueva imprime a su herencia cultural, equivaldría a negar el carácter dinámico de la cultura. Por un lado, la generación nueva asimila los parámetros culturales enseñados, por lo que se mantienen las tradiciones y los ritos; por otro lado, esta generación se apodera de la cultura, diferenciándola de la generación anterior, por lo que modifica, aunque sea un poco, la práctica cultural heredada para hacerla suya. La transmisión cultural resulta un proceso complejo, de cambio en la continuidad.

En nuestro mundo global existen diferentes oportunidades de enculturarse (Grondin, 2018a). Mantener una concepción rígida de la enculturación en nuestra época sería erróneo y peligroso. En principio, la enculturación se adapta mal a los cambios dinámicos y constantes que provoca la movilidad humana y la migración. Sin

embargo, no hay que perder de vista que las enseñanzas culturales, las interacciones y todo desarrollo cultural, como expresiones humanas, se generan en el contexto societal, por lo cual la relación binaria mencionada se torna ternaria al incluir el elemento contextual y societal. Por esta razón, Belkaïd y Guerraoui (2003) explican que en situaciones de migración la generación A (los padres) interpreta los rasgos culturales de la sociedad B (los hijos), en función de las referencias de la sociedad A. Los hijos crecen con preceptos de la cultura A y B, pero reinterpretan los rasgos culturales de la sociedad B en función de las referencias de esta última, en la cual fueron socializados. Según esta teoría, la generación de los retornados sería la generación A, mientras que sus hijos, alumnos que permean las IES, representarían la generación B. Aquí radica la necesidad para México y sus IES de establecer estrategias de interculturación, es decir, “el conjunto de procesos que despliegan individuos y grupos cuando hacen conciencia de que son culturalmente diferentes” (Clanet, 1990, p. 70), que dignifican tanto al migrante de retorno como a sus hijos. Las estrategias no solo deben ser útiles para dicho grupo de migrantes, sino que pueden alternativamente ofrecer un marco de referencia para aminorar los conflictos intergeneracionales de retornados, así como los desencuentros entre mexicanos y extranjeros adentro y afuera del país. Las IES podrían articular sus estrategias de inclusión tomando en cuenta los parámetros grupales de Guerraoui y

Troadec (2000) y del *Cognitive Cultural System de Talmy* (1995), aunque este puntualiza estrategias más bien individuales:

1. Cada grupo (mexicanos en México y migrante de retorno; generación A de migrante de retorno y generación B, mexicanos fuera de México y extranjeros en México) puede asimilar los valores del otro y privilegiar ciertos rasgos culturales distintivos y significativos para el individuo sobre otros.
2. Cada grupo puede optar por la diferenciación reivindicando ciertas especificidades o compartimentalizando los rasgos culturales distintivos. Esto obliga a cada grupo a establecer prioridades en materia de rasgos y prácticas culturales.
3. Cada grupo abraza la capacidad de crear nuevas realidades envolventes, armonizando rasgos culturales distintivos aparentemente incompatibles. Esto implica un esfuerzo de diálogo y entendimiento por parte de los dos grupos o individuos presentes.

Hay que reconocer que cualquiera de las estrategias expuestas parte del principio de que, entre un grupo y otro, una persona y otra, la comunicación se desarrolla de manera igualitaria, en un proceso de bilateralidad, donde emisor y receptor negocian los intercambios desde un mismo terreno. Sin embargo, la migración, sin importar su naturaleza, implica un constante y considerable desequilibrio en las fuerzas que se encuentran en juego. Entre los miembros de la sociedad destino, y el migrante,

el hijo de migrante y el extranjero, los últimos tres son quienes cargan con la mayor presión para establecer la comunicación, mantenerla, satisfacer necesidades, proteger sus derechos, proteger sus identidades, ser reconocidos y ser aceptados. En esta ecuación, incluso el alumno de movilidad cuya estancia es de relativa corta duración, que no debería comprometer sus cogniciones de manera duradera, está desfavorecido en la relación dialógica con miembros del país destino. Él es quien llega en demanda de formación, quien tiene necesidades básicas que satisfacer y de cuyo esfuerzo depende que asimile los contenidos y valide los conocimientos adquiridos. Por ello, las interacciones no se desarrollan libres de presión y la batalla que se libra de telón de fondo va más allá del ámbito lingüístico. La interacción no es un mero juego lingüístico, sino un choque de cosmovisiones integradas y percibidas.

Asimismo, tanto para los docentes mexicanos en el extranjero como para los docentes extranjeros en México, el desafío no solo consiste en aprender la lengua del otro, sino que el aprendizaje y el desempeño en la sociedad destino, diferente de la sociedad donde vivió la primera enculturación, exige profundos procesos de *culture shedding* (Berry, 2003) al migrante. Grondin describe como *shift* de identidad el proceso por el cual un individuo enculturado en una cultura A advierte patrones caducos al vivir en el extranjero y emprende el aprendizaje de la cultura del país destino.

El pertenecer a varios grupos que sirven de referencia identitaria en el desarrollo de un individuo, así como la disponibilidad de varias lenguas para que un sujeto exprese sus patrones culturales, pone de relieve valores transmitidos y compartidos por culturas diferentes en toda la urbe mundial. Asimismo, hace obligatoria la presencia de conflictos que tienen que resolverse. Lo interesante es ver cómo la interacción apoyada de la facilidad compartida presenta informaciones y valores, comparte datos en dos culturas y teje el entendimiento. Es igualmente relevante observar cómo se organizan diversos referentes cuando los patrones son incompatibles, es decir, cuando surge algún tipo de disonancia cognitiva (...) al interior del mismo referente, sea en el ámbito cultural, lingüístico o identitario (Vaidis, 2011; Fointiat *et al.*, 2013, como se citaron en Grondin, 2015, pp. 88-89).

En otras palabras, la comunicación intercultural, antes de establecerse como diálogo intercultural, emerge del conflicto. El evitamiento sistemático del conflicto debilita la interacción, ya que impide observar los “cómo” mencionados en la cita anterior como un recurso salvador. No habrá ninguna posibilidad de diálogo si no se permite el enfrentamiento cultural revelador y susceptible de provocar la necesidad de modificar un patrón comunicativo y cognitivo caduco.

En el intento para reducir las fricciones en el establecimiento de diálogos interculturales, es indispensable que México valore el poder adquirido en su

transformación de tierra de migrantes a tierra de migración. Dicha valoración implica que demande a sus políticos e instituciones ciertas dinámicas migratorias creativas que enmarcan los cambios en las prácticas culturales y las mentalidades entre los miembros de su población.

Carta de acciones en pos de la interculturalidad

Definir la interculturalidad significa enfrentarse a un término polisémico, hoy en día politizado. Por ello, numerosos estudios lo evitan. Las siguientes consideraciones sintetizan los diferentes enfoques de la interculturalidad, que describen su complejidad y subrayan sus limitaciones:

Cada vez es más común que se utilice la noción de interculturalidad para hacer referencia a las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad dada. Si bien originalmente dicho concepto se acuñó mediante una concepción de cultura estática y redificada, a manera de la suma de las relaciones entre culturas, actualmente se usa como un término más complejo y polisémico que se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no solo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua,

denominación religiosa y/o nacionalidad. Por consiguiente, el referente empírico de cada una de estas constelaciones es sumamente contextual: en algunas sociedades, la interculturalidad se utiliza para referir a la diversidad “provocada” por la migración, mientras que en otras la misma noción se aplica para las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores (Dietz,⁸ 2017, p. 192).

Las interpretaciones actuales de la interculturalidad enfatizan el dinamismo de una cultura de múltiples dimensiones, que abarca la diversidad de sus enfoques y procedencias y asume que las fuerzas en juego se enfrentan en una dialéctica desequilibrada.

A partir de la exposición en las secciones anteriores, se pueden proponer diversas estrategias para las IES mexicanas. Para empezar, la migración de retorno debe contar con herramientas de medición mucho más fiables que las actuales. Esto implica que las IES lleven un registro completo de los alumnos que proceden de

⁸ Se invita al lector a consultar el texto completo de Dietz (2017) para una descripción minuciosa de los ejes desde los cuales se entiende la interculturalidad, una presentación de sus tipologías, los debates que suscita en sus interpretaciones geopolíticas, los fundamentos que sostienen dichos debates, las principales aplicaciones empíricas de la noción de interculturalidad en diferentes disciplinas y las más recientes tendencias de discusión sobre la polémica noción en distintas partes del mundo. Aspectos de estas tendencias que giran alrededor de la decolonialidad se pueden conocer adicionalmente en Boaventura (2010).

familias retornadas, por lo menos desde la preparatoria. La captación de alumnos hijos de retornados se podría estructurar a partir de clases de migrantes que servirían para reintegrar al alumno en el ámbito escolar mexicano y a integrar a los migrantes de otras partes del mundo que pueden llegar en un futuro.

Si México aspira a ampliar su rol a nivel internacional, en las coyunturas actuales, no puede ignorar las tendencias globales en materia de flujo de migrantes y refugiados. En clases para migrantes, el alumno hijo de retornado debe tener la oportunidad de ajustar su nivel de español a las exigencias académicas mexicanas, aprender el manejo de los formatos de literacidad académica en español y consolidar sus conocimientos en historia mexicana, la cual es otra área donde los alumnos reportan deficiencias que deben atenderse en los años subsecuentes y las instancias deben tener interés en procurarla, ya que es fundamental para la cohesión social que un ciudadano conozca su historia y entienda los desafíos que sus decisiones pueden tener en el escenario cívico nacional. La existencia de estas clases representa un nuevo semillero donde las IES podrían aprovechar el servicio social y las prácticas profesionales de estudiantes de las carreras humanistas, creando en cada plantel un espacio dedicado al diálogo intercultural y abriendo paso a múltiples oportunidades de talleres de integración para transformar la interculturalidad en una dinámica integrante del saber-ser del preparatoriano. Una

parte importante para establecer dicho diálogo es visibilizar a la población concernida y fomentar el desarrollo de empatía para reducir las desigualdades.

En el caso de los alumnos de movilidad deben pensarse e implementarse varios escenarios. En primer lugar, se trata de considerar la movilidad en su proceso completo. Serrano (2016) identifica ocho momentos-espacios claves, constructores del proyecto de movilidad, que vale la pena enmarcar y estructurar:

1. *La formación del proyecto de movilidad* puede demorar varios semestres y encierra microeventos que forman parte de la construcción del proyecto. Este podría ser el momento idóneo para sensibilizar al alumno sobre las características de la cultura propia en general y de la cultura académica en particular, en la cual se desenvuelve y que ha formateado su saber-ser persona y estudiante.
2. *El país destino* focaliza las representaciones vehiculadas por el alumno sobre el destino y donde es crucial acompañar el cuestionamiento de sus representaciones. De esta fase depende el despertar de su sensibilidad intercultural y su capacidad para trascender las primeras impresiones. También es otra oportunidad para que el alumno explore las representaciones que tiene sobre el perfil de estudiante en el país destino.
3. *El aeropuerto* (de ida) cristaliza emociones fuertes a medida que se acerca el momento de romper con los marcos habituales que estructuraban la vida del estudiante.

4. *La primera semana en el país destino* es cuando las representaciones culturales resurgen y condicionan el desenvolvimiento del alumno en el nuevo espacio. A menudo, esta semana coincide con trámites formales de movilidad que exigen al alumno tomar decisiones clave que harán trascender su estancia.
5. En el *desarrollo de la estancia*, el alumno, ya recuperado de las primeras impresiones, organiza su vida personal y académica. Este es otro momento de acompañamiento que las IES no cubren por el momento. La duración de la estancia plantea al alumno gran cantidad de disonancias cognitivas en los ámbitos personal, académico y social, pues se encuentra en una nueva cultura académica que redefine los roles tradicionales de estudiante y profesor. Las reglas tácitas pueden no ser advertidas, lo cual podría afectar su experiencia y desarrollo durante la estancia.
6. *El último mes* representa otro momento importante en la estancia de movilidad, ya que pueden coincidir las evaluaciones finales con la preparación del regreso a México. Las emociones encontradas son comunes en este momento. El alumno está contento de regresar, pero también puede experimentar un sentimiento de pertenencia confuso por este lugar donde aprendió a existir de una manera diferente a la que le era familiar (Trejo, 2015). Dependiendo de la intensidad de las experiencias vividas, el alumno puede encontrarse en las primeras fases de *shift* de identidad (Grondin, 2015). Las reflexiones de Brown y Holloway (2008) y de Pacheco (2020) sobre la curva U pueden ofrecer elementos valiosos

para implementar estrategias de atención respecto a este sentimiento.

7. *El aeropuerto* (de regreso) representa el último espacio que vincula al alumno con la universidad destino, sede de transformación de su ser. Entre formalidades del viaje que ahora emprende con conocimiento de causa, el alumno puede experimentar nuevos sentimientos contradictorios que perdurarán hasta su regreso a casa.
8. *La casa* es el último espacio que se toma en cuenta para acompañar el regreso del alumno a su *alma mater* y a su círculo familiar, aunque también representa una vida antes de la movilidad. Usualmente las IES tratan el regreso como un trámite más donde solo importa validar en tiempo y forma los créditos cursados. La parte del aprendizaje intercultural está completamente desaprovechada y la recomposición social y psicológica que pudo haber sufrido el alumno en la estancia queda totalmente de lado. Al regresar, el alumno registra confusión, sentimiento de pérdida, tristeza, incompreensión y nostalgia que manifiesta a través de las ganas de aislarse o de compartir reiterativamente sus experiencias tanto con un público neófito como con un público advertido que sabrá entender e interpretar sus reacciones. Aún faltan estudios por realizarse para medir de manera eficiente el provecho académico que el alumno acumuló efectivamente mediante el intercambio. Las entrevistas realizadas en la UAEMEX sugieren profundos cambios en las estrategias de estudio, pero también en el interés que el alumno mexicano desarrolla sobre temas geopolíticos, sociales y culturales. En

resumen, después de la movilidad, se observa a un alumno más preocupado por optimizar su tiempo y realizar planes a futuro. Estos últimos datos concuerdan con los hallazgos que Durand y Juvera (2024) obtuvieron en la Universidad de Sonora.

Lyken-Segosebe (2017) y Zhang (2015 y 2017) proponen estrategias sensibles y adaptables a las IES mexicanas para promover actores de cambio e integrar dinámicas interculturales en el espacio educativo a través de la implementación y optimización de los perfiles de mediador en la figura del docente o de alumnos pares. Adicionalmente, exploran tareas que los agentes de cambio podrían desempeñar en las IES para desarrollar la sensibilización intercultural. En el nivel de posgrado, proponen que los estudiantes de movilidad asuman el rol de embajadores culturales, quienes, en su estancia, tengan una misión cultural definida que permita el intercambio y la conexión entre culturas. Sin embargo, el éxito de este rol depende de una asignación consensuada y estructurada de responsabilidades, en colaboración entre las instituciones educativas del país de origen y de destino, para asegurar que el proceso de movilidad cumpla con sus objetivos de manera equilibrada y eficaz.

Los docentes mexicanos en el extranjero han dejado claro que los motivos de su migración se vinculan a aspectos como gozar de un estilo de vida agradable, el bienestar financiero y el reconocimiento social. Como

las tendencias globales indican que el profesionista mexicano puede ser altamente competitivo en diferentes sectores del conocimiento, parece que se aproxima el momento en que México deberá preguntarse si está dispuesto en seguir cediendo su competitividad a otros países o si optará por crear condiciones favorables para repatriar a sus docentes-investigadores mediante planes atractivos en los ámbitos social, académico y financiero. La pedagogía intercultural representa una valiosa oportunidad de colaboración en materia de salud, saneamiento del agua, derechos humanos y de las ciencias sociales. Estos ámbitos podrían convertirse en terrenos fértiles donde los intereses investigativos encuentren metas nacionales mexicanas. La presencia de docentes mexicanos en el extranjero también puede interpretarse como la oportunidad para trascender procesos de formación cultural, como la enculturación, para distanciarse, romper y eventualmente recomponer sus esquemas cognitivos disonantes a través de dinámicas interculturales de participación intersocial. Desde esta perspectiva, el docente mexicano en el extranjero y el docente extranjero en México se presentan como agentes de cambio y de mediación interculturales en tanto que su permanencia en el extranjero significa la armonización de patrones cognitivos en diferentes medidas (Grondin, 2018a).

Conclusiones

La presentación de diferentes perfiles de migrantes académicos en las IES tiene como objetivo aportar elementos de reflexión para entender las múltiples actividades que estas instituciones deben emprender, y establecer prioridades en cuanto a la tareas a realizar, a fin de implementar de manera duradera y significativa la interculturalidad en sus prácticas y maneras de comprender e interactuar con el entorno. Actualmente, todavía existen múltiples zonas de oportunidades antes de cubrir de manera satisfactoria las necesidades subrayadas por documentos de referencia, como los indicadores para la cultura en la Agenda 2030 (figura 1). Con la exposición de este capítulo, se espera haber aportado elementos de reflexión que permitan emprender acciones transformadoras con tal de responder a los indicadores 13 a 22 de la Agenda 2030.

Figura 1

Indicadores temáticos para la cultura en la Agenda 2030



CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS

- 13 Educación para el desarrollo sostenible ♀
- 14 Conocimientos culturales ♀
- 15 Educación multilingüe ♀
- 16 Educación cultural y artística ♀
- 17 Formación cultural ♀

Indicadores culturales de la UNESCO

1970 1972 2003 2015



- 4.4 Competencias para el empleo
- 4.7 Competencias para el desarrollo sostenible
- 8.3 Empleo, espíritu empresarial e innovación
- 9.c Acceso a las tecnologías de la información
- 12.a Consumo sostenible
- 13.3 Educación sobre la adaptación al cambio climático

INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN

- 18 Cultura para la cohesión social ♀
- 19 Libertad artística ♀
- 20 Acceso a la cultura ♀
- 21 Participación cultural ♀
- 22 Procesos participativos ♀

Indicadores culturales de la UNESCO

1970 1972 2003 2015



- 9.1 Infraestructura de calidad / acceso equitativo
- 2.1 Acceso a las tecnologías de la información
- 10.2 Inclusión social
- 11.2 Espacios públicos inclusivos
- 15.1 Participación en la toma de decisiones
- 16.1 Libertades fundamentales
- 18.1 Prevención de la violencia
- 18.b Políticas no discriminatorias

TAMBIÉN CONTRIBUYEN TRANSVERSALMENTE A LOS SIGUIENTES OBJETIVOS

Si desea saber más, visite whc.unesco.org/en/culture2030indicators, y si desea obtener más información, diríjase a culture2030indicators@unesco.org.

Nota: tomado de Unidad de Comunicación-Ministerio de Cultura y Juventud, 2022.

Bibliografía

- B. (2022, julio). Transcripción de entrevista en Microsoft Teams [Comunicación Personal], UAEMEX.
- Balán, J. (2009). Los mercados académicos en el Norte y la migración internacional altamente calificada: el contexto actual de la circulación de cerebros de América Latina. En S. Didou y E. Gérard (Eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 75-88). Cinvestav/IESALC/IRD.
- Belkaïd, N. y Guerraoui, Z. (2003). La transmission culturelle: Le regard de la psychologie interculturelle, *Empan*, 51(3), 124-128.
- Berry, J. (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. Chun, P. Balls-Organista y G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17-37). American Psychological Association Press.
- Boaventura, S. (2010). *Descolonizar el poder, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Brown, L. y Holloway, I. (2008). The initial stage of the international sojourn: excitement or culture shock?, *British Journal of Guidance & Counselling*, 36 (1), 33-49.
- Chávez, M. y Alfaro, Y. (2018). Trayectorias profesionales de la diáspora mexicana calificada, *Sociedad y Economía*, (34), 51-73.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Presses universitaires du Mirail.

- Cruz, M.; Salas, R. y Pico, B. (2019). El emprendimiento de los migrantes retornados, el papel de las características de los migrantes y las particularidades de la experiencia migratoria. El caso del Estado de México, *Revista de Economía*, 36 (92), 46-93.
- De Fina, A. (2003). *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*. John Benjamins Publishing Company.
- Didou, S. y Gérard, E. (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. Cinvestav/IESALC/IRD
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica, *Perfiles Educativos*, 39 (156), 192-207.
- Durand, J. P. y Juvera, K. M. (2024). Exploración de las etapas de movilidad estudiantil: perspectivas de estudiantes de la Universidad de Sonora en instituciones de educación superior sudamericanas, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1958
- Flores, P. B. (2009). El estado del arte en materia de movilidad internacional de estudiantes: tipos de enfoques, *Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior*, 40, 1-37.
- García, V. (2005-2006). *Apuntes sobre la asignatura Sociología y Antropología Social Primer curso de Educación Social*. UNED.

- Grondin, G. M. K. (2018a). Disonancias cognitivas como expresión de *shifts* de identidad en el discurso de migrantes de privilegio. En S. Pflieger (Coord.), *Lenguaje y construcción de la identidad: una mirada desde diferentes ámbitos* (pp. 145-172). Escuela Nacional de Lengua, Lingüística y Traducción/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grondin, G. M. K. (2018b). *En francés en el recuerdo, en español en el discurso: Un estudio de caso del shift identitario de dos francesas en Toluca* [Tesis de doctorado]. UNAM.
- Grondin, G. M. K. (2015). Acercamiento a una conceptualización del shift identitario a partir del discurso de migrantes de privilegio en México. *Synergies Mexique*, (5), 85-98
- Guerraoui, Z. y Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Armand Colin.
- Hernández, V.; Domínguez, M.; Almaraz, A. y Escamilla, M. (2014). “Movilidad estudiantil: una maleta llena de recuerdos”, *EDÁHI Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHU*, 3 (5).
- Izquierdo, I. (2011). Los científicos de Europa oriental en México: una exploración a sus experiencias de migración, *Educational Policy Analyses Archives*, 3 (1), 2-19.
- Luchilo, L. (2013). Estudiantes en movimiento: perspectivas globales y tendencias latinoamericanas. En A. Pellegrino, J. Bengoche y M. Koolhaas (Coords.), *La migración calificada desde América Latina: tendencias y consecuencias* (pp. 63-90). Programa de Población/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de la República.

- Lyken-Segosebe, D. (2017). Acculturative stress and disengagement: Learning from the adjustment challenges faced by East Asian international graduate students, *International Journal of Higher Education*, 6 (66).
- Marmolejo, F. (2009). Redes, movilidad académica y fuga de cerebros en América del Norte: el caso de los académicos mexicanos. En S. Didou y E. Gérard (Eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (p. 101). Cinvestav/IESALC/IRD.
- Mendoza, C.; Staniscia, B. y Ortiz, A. (2020). 'Knowledge migrants' or 'economic migrants'? Patterns of academic mobility and migration from Southern Europe to Mexico, *Population, Space and Place*, 26 (2).
- Mendoza Pérez, C. (2022). Migración internacional y carrera académica: análisis comparativo de dos colectivos de inmigrantes académicos en México y España, *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (55), 1-20.
- Ortiz, A.; Oliveras, X. y Mendoza, C. (2018). Jóvenes profesionales del sur de Europa a México. Razones para migrar, inserción laboral y expectativas de futuro, *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 65 (1), 93-114.
- Özden, C. y Mundial, B. (2007). Fuga de cerebros en América Latina. En P. Leite, S. Zamora y L. Acevedo (Eds.), *Migración internacional y desarrollo en América Latina y el Caribe* (pp. 469-482). Consejo Nacional de Población.

- Pacheco, E. M. (2020). Culture learning theory and globalization: Reconceptualizing culture shock for modern cross-cultural sojourners, *New Ideas in Psychology*, 58.
- Pérez, R. y Moreno, G. (2018). La emigración académica España-Ecuador durante el período de recesión económica: ¿una geoestrategia de supervivencia de docentes e investigadores españoles? *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 7 (1), 6-28.
- Remedi, E. (2009). Fuga de cerebros y movilidad profesional: ¿vectores de cambio en la educación superior? En S. Didou y E. Gérard (Eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (p. 89). Cinvestav/IESALC/IRD.
- Salas, R.; Jardón, A. E. y Murguía, V. (2019). La migración internacional de retorno en el Estado de México. *Región y Sociedad*, 31.
- Sánchez, J. (2022). Migración escolar transnacional y propuestas de atención a la diversidad en la formación docente, *Anales de Antropología*, 55 (1), 97-103.
- Serrano, M. (2016). *El choque cultural en estudiantes de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, durante experiencias de movilidad estudiantil internacional en Europa* [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Tacelosky, K. (2022). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional, *Anales de Antropología*, 55 (1), 49-57.

- Talmy, L. (1995). The Cognitive Culture Systema. *The Monist*, 78 (1), 80-114. <https://www.jstor.org/stable/27903420>
- Tigau, C. (2018). *Riesgos de la fuga de cerebros en México: Construcción mediática, posturas gubernamentales y expectativas de los migrantes*. Universidad Nacional Autónoma de México/Coordinación de Humanidades/Centro de Investigaciones sobre América del Norte.
- Tigau, C. (2011). *¿Fuga de cerebros o nomadismo científico?* Universidad Nacional Autónoma de México/Coordinación de Humanidades/Centro de Investigaciones sobre América del Norte.
- Trejo, A. P. (2015). *De estudiantes a expatriados: la experiencia de los mexicanos en Francia y España* [Tesis de doctorado]. Universidad de Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/15890>
- Trejo, A. P. y Rodríguez, J. R. (2017). Movilidad estudiantil y un acceso a la nacionalidad española diferenciado: el caso de los mexicanos, colombianos y brasileños en Galicia, *Foro de Educación*, 15 (22), 1-21.
- Unidad de Comunicación-Ministerio de Cultura y Juventud (2022). *MCJ realiza taller para implementación piloto de «Indicadores Cultura 2030 de la UNESCO», en Costa Rica*. Consecutivo 041. <https://www.mcj.go.cr/sala-de-prensa/noticias/mcj-realiza-taller-para-implementacion-piloto-de-indicadores-cultura2030-de>

Zhang, Y. (2015). Intercultural communication competence: Advising international students in a Texas community college, *The Journal of the National Academic Advising Association*, 35 (2), 48-59.

Zhang, Y. (2017). A Study on ESL Teachers' Intercultural Communication Competence, *English Language Teaching*, 10 (11), 229-235.

INTERCULTURALIDAD
EN EL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO,
CULTURAL Y PROFESIONAL

Perspectivas globales en el hacer local: presente y futuro en la relevancia de la interculturalidad para la enseñanza del diseño artesanal

Rafael Serrano González

Introducción

La interculturalidad implica un análisis amplio, continuo y ligado a campos de estudio como los procesos educativos, la internacionalización y la globalización. Debido al contexto y a la complejidad emergente que impactan nuestro devenir, vale la pena revisar aquellas tendencias que vuelven a lo originario y recuperan el sentido de las relaciones humanas y los conocimientos que dialogan a través de las culturas. No es coincidencia que nuevas ramificaciones del diseño, como el diseño artesanal, representen una oportunidad para que la interculturalidad retome un papel fundamental. En un mundo cada vez más interconectado, la diversidad cultural se convierte

en una fuente de inspiración que enriquece el proceso creativo. Esta sinergia ha permitido no solo ampliar las perspectivas estéticas, sino también abordar soluciones inclusivas que valoren la pluralidad de voces y experiencias. En este sentido, este capítulo pretende abordar las coyunturas de la globalidad y la interculturalidad en la enseñanza del diseño artesanal.

El auge de la recuperación. Convergencia entre el diseño artesanal y el espectro intercultural

El contexto global de la educación superior atraviesa transformaciones sujetas a la rápida aceleración de tendencias como la inteligencia artificial y el cambio climático; asimismo, permanece una constante revisión de metodologías, procesos, programas y otros contenidos que incorporan la confluencia de culturas como un elemento imprescindible. De acuerdo con la *Hoja de Ruta para la Educación Artística* elaborada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006), la consideración de la cultura o culturas debe ser incluida en la transmisión de aprendizajes que involucren las artes, las prácticas y tradiciones culturales, incluso, en asignaturas generales del currículo como método de enseñanza, ya que favorece una mejor comprensión de los contenidos.

Particularmente, en el contexto de inicios del siglo XXI, se rescataba la necesidad de tomar en cuenta la naturaleza multicultural del mundo en el que los procesos de globalización habían producido una confluencia de culturas ricas y diversas, abarcando comunidades, nacionalidades e idiomas, los cuales se encontraban cada vez más al alcance referencial de niños, adolescentes y jóvenes en espacios educativos y escolares. Respecto a esta convergencia cultural, las impresiones sobre sus complejidades impactaban también en algunas percepciones sobre la educación de las artes, en la cual se reconoce una innegable energía creativa, cuyas posibilidades y perspectivas se filtraban ya en las prácticas educativas que cada país tenía y adaptaba según su contexto. Asimismo, se identificaban las posibles alteraciones y amenazas a la armonía de la diversidad, reflejada en el patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, que pueden surgir cuando las posibilidades de adaptación a los cambios socioculturales, económicos y medioambientales no se materializan (Unesco, 2006).

De la misma manera, tras revisar la revolución de paradigmas que la educación ha experimentado respecto a las disciplinas del diseño, cuya definición se ha ajustado a los devenires industriales y económicos de las épocas, resulta todavía vigente resaltar que, a través del diseño, es posible atender necesidades y cubrir expectativas generadas por la cultura a través de las tecnologías. Dichas necesidades son susceptibles a la relación entre

el creativo o diseñador, y el contexto. En este sentido, el diseño de productos refleja los acontecimientos que surgen en las sociedades, resguardando de manera orgánica todo aquello que se percibe como una confluencia de emociones, recuerdos, orgullo e identidad, y que bajo valores humanistas atienden necesidades y cubren expectativas generadas por la cultura (González y Esparza, 2022). Respecto a este fenómeno:

la artesanía juega un papel muy importante en la búsqueda de esa identidad y se vuelve testigo de la misma. Los productos artesanales demuestran sus valores por lo que representan: es decir, por la esencia resultante que envuelve su simbolismo ... Hoy se apoya en el diseño como herramienta sin descuidar su principal valor: la fabricación exquisita y de total calidad hecha por las manos (González y Esparza, 2022, p. 126).

A propósito de lo anterior, es conveniente para este trabajo adoptar una definición de diseño, cuyo concepto ha sido debatido, actualizado y adaptado durante décadas, ya sea por el intercambio posmoderno de cualidades con el ámbito del arte o por el surgimiento de visiones, teorías y movimientos que han aportado nuevos matices de consideración, por ejemplo, el aspecto cultural. Por su parte, Staufenbiel (destacado sociólogo cultural y urbanista durante la Alemania dividida) propuso que el diseño establecía la unidad del valor cultural y de uso del

producto, por lo que se ha entendido como intrínseco a su sociedad en ámbitos como el político, social, económico y cultural (Bürdek, 1994, como se citó en Sánchez, 2016). Para este trabajo, el diseño se definirá como la aplicación de la creatividad humana para un determinado propósito (creación de productos, edificaciones, servicios y organizaciones), mediante la transformación sistemática de las ideas en realidad. Esta actividad ha sido una constante en la evolución humana, que se puede rastrear desde los primeros días en que se ejerció la creatividad humana (Bessant, 2002).

El diseño artesanal se refiere a la creación de productos que combinan funcionalidad y estética, elaborados de manera manual y tradicional, que utilizan técnicas y materiales locales, al mismo tiempo que mantienen el enfoque creativo del artesano, la singularidad de cada pieza y la conexión con la cultura y el entorno. En otras palabras, el diseño artesanal se basa en la sostenibilidad, la preservación de tradiciones y la producción a pequeña escala, lo que contrasta con la fabricación industrial masiva (Ariza y Andrade, 2021).

Considerar la convergencia de múltiples espectros culturales en el diseño de productos artesanales puede entenderse como un proceso profundo y multifacético. A continuación, se describen algunos elementos que se consideran imprescindibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretenden abordar este enfoque:

- **Diversidad cultural:** las artesanías reflejan las tradiciones, creencias y técnicas de diferentes culturas. El diseño de artesanías puede integrar elementos de diversas tradiciones y producir piezas que representen un diálogo intercultural entre el pasado y el presente.
- **Identidad:** las artesanías suelen ser un medio para expresar la identidad cultural de un grupo y de un contexto, ambos tan ricos como únicos. El artesano tiene la posibilidad de redefinir y enriquecer su propia identidad al incorporar influencias de otras culturas.
- **Intercambio de conocimientos:** la colaboración entre artesanos de diferentes culturas puede llevar al intercambio de técnicas y estilos, enriqueciendo el proceso creativo y dando lugar a nuevas formas artísticas.
- **Comercio justo y sostenibilidad:** en un mundo globalizado, la producción y venta de artesanías puede promover prácticas de comercio justo, lo que permite a las comunidades locales mejorar sus economías, y fomentar una sostenibilidad cultural y ambiental.
- **Ámbito educativo:** las artesanías pueden servir como herramientas educativas que promuevan el entendimiento y la apreciación de la diversidad cultural, fortaleciendo las cualidades de la interculturalidad.
- **Innovación creativa:** la combinación de tradiciones y técnicas de diferentes culturas puede dar lugar a innovaciones en el diseño, creando piezas únicas que trascienden las fronteras culturales.

Lo anterior se puede percibir gracias a las ramificaciones que en lo educativo han tenido las disciplinas creativas, las cuales se han adaptado con rapidez a las nuevas tecnologías y conviven con una notoria disrupción relacionada con programas de aprendizaje que adoptan el concepto artesanal en su trasfondo, misión, contenido o fines. Por otra parte, algunos desafíos radican en evitar la apropiación cultural y asegurar que la colaboración entre el artesano (abrazo todo el conocimiento ancestral), y el diseñador (representa la creatividad influenciada por las tendencias y las tecnologías), sea genuina y respetuosa. Los diseñadores deben ser conscientes de las dinámicas de poder y los contextos históricos que rodean a las culturas con las que trabajan. La ética en el diseño intercultural implica un compromiso con la equidad y la justicia social, garantizando que los beneficios del proceso creativo se compartan de manera equitativa. Además, las tecnologías que avanzan a pasos agigantados, como la inteligencia artificial generativa, jugarán un rol crucial en el futuro del diseño intercultural, pues dichas herramientas permitirán cada vez más la creación de plataformas que faciliten la colaboración y el intercambio de ideas entre diferentes culturas, rompiendo así las barreras geográficas (WGSN, 2022). No es posible ignorar que las brechas digitales pueden limitar el acceso de ciertas comunidades de artesanos a estas herramientas, sobre todo aquellas que viven más alejadas de las zonas urbanas.

Tensiones entre interculturalidad, educación y globalización en el contexto actual

Las competencias interculturales permiten desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que conducen al individuo a comportarse y comunicarse visible y eficazmente en interacciones interculturales (Deardorff, 2006), es decir, la interculturalidad por sí misma comprende la interacción y el diálogo entre diferentes culturas, promoviendo el respeto y entendimiento recíproco de los aspectos que las distinguen, por lo que pasa de propiciar su mera coexistencia a celebrar su interacción mediante el aprendizaje y enriquecimiento mutuos.

A pesar de que lo anterior puede aludir a un óptimo *statu quo* de la esfera de la interacción intercultural, es posible analizar algunos aspectos que trascienden los desafíos transitorios del contexto actual y de los acontecimientos globales que influyen en ella; por ejemplo, uno de los más interesantes, que se ha heredado del siglo pasado, es la desmitificación de la idea de que las personas más interculturalmente sensibles son “mejores personas”. Este punto es discutido por Bennet (1993) en su modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural (DMIS, por sus siglas en inglés), que sitúa el proceso intercultural como aquel en el que es posible observar cómo se desarrollan los individuos mientras se encuentran en contacto con otras culturas.

El modelo DMIS sugiere seis etapas que ubican al individuo en un espectro entre el *etnocentrismo* (con fases de negación, defensa y minimización) y el *etnorelativismo* (con fases de aceptación, adaptación e integración). Aunque podría suponerse que el punto culminante del *etnorelativismo* (la integración) es el marco preferible de desempeño, Bennet afirma que por ningún motivo debe tratarse de ese modo, pues su modelo entonces se convertiría en un marco para medir un tipo universalmente aceptable de “buenas personas”, mucho más allá de las capacidades en el manejo de relaciones interculturales. Las personas calificadas como *etnorrelativas* suelen tener un mejor desempeño cultural que los *etnocentristas*, pues las posibilidades de atravesar exitosamente por diferencias culturales son más, lo que aumenta sus probabilidades de adaptarse mejor (Bennet, 2004).

Si bien es importante reconocer y valorar la experiencia de una identidad multicultural, esto no implica que la adaptación cultural sea siempre preferible o mejor; por el contrario, lo valioso es la viabilidad de mantener nuestras identidades culturales mientras somos capaces de adaptarnos a otras culturas cuando la situación lo requiera.

Si el aspecto anterior es tomado en cuenta como un paradigma de la interculturalidad, resulta interesante analizar bajo esa mirada las características de los acontecimientos actuales en un mundo globalizado que sufre de desórdenes graves, como los conflictos que continúan

entre Ucrania y Rusia o entre Palestina e Israel. Teóricos como Sen (2007) han destacado el resurgimiento de movimientos nacionalistas y xenófobos como respuesta a la globalización. Este fenómeno plantea el desafío de cómo gestionar la diversidad cultural en sociedades que tienden a cerrarse ante la otredad o las diferencias, manipulando las cualidades de las distintas identidades en el discurso público y los medios para justificar la violencia. Sen propone una visión más compleja de la identidad, una que trasciende las categorías simplistas y promueve la paz a través del entendimiento intercultural, pues la exclusión de grupos minoritarios, así como las ambiciones por su represión y dominio, propicia elevar las tensiones sociales a conflictos que se alimentarán de una violencia perenne y compleja de erradicar.

En contextos tan líquidos e impredecibles como el actual, visitar planteamientos como el de Sen permite reflexionar sobre la complejidad de las identidades en sí mismas, coexistiendo en un mundo globalizado que las ha vuelto híbridas y fluidas (Bhabha, 1994). Dicho de un modo más amplio, esta postura explora los posibles motivos y formas en que las personas se relacionan tanto con su cultura de origen como con las influencias globales; dilemas de pertenencia que, en la actualidad, podrían exacerbarse debido al rápido avance de la inteligencia artificial generativa y predictiva, la simulación y el metaverso. Lo anterior no sucede ex nihilo, sino como resultado de las inevitables confluencias culturales que

estas tendencias emergentes provocarán. Sin duda, un reto adicional para el ámbito escolar.

Vale la pena detenerse en el hecho de que esta afirmación final haya surgido, para reflexionar sobre cómo la educación es un terreno naturalmente fértil donde se alojan los retos de adaptarse a los cambios del mundo. No es extraño que, como tantos otros desafíos, estos se propongan socialmente como tareas pendientes para que los sistemas e instituciones educativas respondan de forma efectiva; sin embargo, las aportaciones conceptuales no son suficientes y resultan, a veces, pragmáticas. Al respecto, Dietz (2012) denuncia que este debate se limita frecuentemente al ámbito escolar, promoviendo una discusión endogámica dentro de la academia que no alcanza otros contextos sociales ni involucra diferentes sectores. Además, señala que existen problemas en la construcción de pedagogías, debido a la falta de una definición común de *educación multicultural* o *intercultural*. Esta ausencia sigue obstaculizando la vinculación entre el análisis crítico y la práctica normativa; por ejemplo, mientras se analizan los problemas de diversidad cultural en la escuela, también se ponen en marcha estructuras que parten de la idea de que “una educación intercultural es una educación más democrática e igualitaria en una sociedad más justa y solidaria” (Dietz, 2012, p. 72).

Asimismo, el fenómeno de la interculturalidad no puede considerarse intrínseco al contexto de la globalización, ni viceversa. Dialogar sobre la relación de ambos

fenómenos demanda revisar, reflexionar y cuestionar sólidos paradigmas que provienen de una visión capitalista predominante, así como replantear con urgencia el valor social de lo cultural, sobre todo, a la luz de crecientes renuncias al reconocimiento de hábitos, proveniencias y cosmovisiones diferentes. Al respecto, Giesecke (2003) habla de la relevancia cultural en un *nuevo* entorno internacional de creciente integración, caracterizado por la reivindicación y el fortalecimiento de lazos de diverso orden entre países y grupos culturales, lingüísticos, étnicos y religiosos. Gracias a ello, ha crecido la sensibilidad y conciencia sobre la pluriculturalidad, los derechos humanos, sociales y culturales; sin embargo, sigue impulsando una visión de globalización neoliberal que endurece políticas migratorias y fomenta el rechazo social y jurídico ocasionado por el racismo y la xenofobia que provocan el aumento de segregación de las minorías.

En ese sentido, mientras la interculturalidad propone preservar y valorar la diversidad cultural, fomentando el respeto y la coexistencia de diferentes tradiciones y prácticas, la globalización contemporánea tiende a promover una cultura global homogénea, a menudo dominada por medios de comunicación y corporaciones occidentales, lo que puede llevar a la erosión de culturas locales. Lo anterior es un planteamiento que vale la pena revisar, ya que puede desmitificar nociones comunes sobre la interculturalidad y la globalización, así como dar pie a otras perspectivas de discusión que atañen a lo educativo.

Ander (2005) refiere dos tendencias contrapuestas en el proceso de globalización cultural: la homogeneización cultural y el renacimiento de las culturas regionales y locales. La primera es definida como la estandarización de un modo o modos de vida a escala universal, potencializados por el poder o relevancia económicos de su contexto de origen, conforme a los cánones que se derivan de Estados Unidos, el *american way of life*, que ha transformado el proceso de globalización en un proceso de norteamericanización de los modos de vida, lo que pone en riesgo el florecimiento de expresiones culturales ajenas a los ritmos de consumo que proponen.

La segunda tendencia, en concordancia con los espacios territoriales determinados, las diversas confluencias de contextos y los propios flujos sociales, creará “una fuerte resistencia a la subyugación uniformizadora” (Ander, 2005, p. 153). Por consiguiente, el renacimiento de las culturas regionales y locales se produce cada vez con mayor fuerza en la confluencia con otros eventos que contribuyen a su fortalecimiento, como la creciente importancia de temas relacionados con el desarrollo local, la descentralización administrativa que ha dado mayor protagonismo a los municipios en la vida política, social, cultural y económica, y la participación activa de organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, redes sociales y organizaciones populares en la vida social. No menos importante es la irrupción de los pueblos indígenas a escala mundial como sujetos históricos (Ander Egg, 2005, p. 154).

Las tensiones entre la interculturalidad y la globalización son complejas y se manifiestan de diversas maneras en el contexto actual, reflejando un complejo juego de fuerzas que moldean nuestras sociedades contemporáneas. Navegar en estas tensiones requiere un enfoque consciente que de manera propositiva busque equilibrar la conexión global con la valorización de la diversidad cultural y el respeto por las identidades locales. En el ámbito de la enseñanza del diseño se puede afirmar que la colaboración con comunidades de diferentes orígenes no solo enriquece el resultado final, sino que también empodera a las comunidades, asegurando que sus identidades y tradiciones sean representadas de manera auténtica. Este enfoque colaborativo puede dar lugar a productos y servicios que sean funcionales y resuenen emocionalmente con los usuarios.

La interculturalidad en las tendencias educativas del diseño. Una mirada de los estudios del futuro

Decir que la pandemia por COVID-19 produjo cambios significativos en múltiples ámbitos de nuestra vida sería una afirmación reiterativa. Asimismo, podría serlo puntualizar sobre los cambios que ocurrieron en el contexto educativo. Sin embargo, en el marco de este trabajo, se presenta una oportunidad para revisar qué nociones sobre interculturalidad pudieron haberse trastocado, ya sea

en favor o en detrimento de la educación, especialmente en aquellas corrientes que abordan el diseño y las artes. A partir de lo anterior, se puede obtener un punto de vista interesante desde los estudios del futuro, los cuales se explicarán a continuación.

En una mirada hacia uno de los horizontes más analizados en los pronósticos de desarrollo global, la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019), se pueden identificar tendencias de acción intrínsecamente vinculadas a la interculturalidad. Para abordarlas, es necesario dibujar posibles escenarios de respuesta, basados en el análisis de datos, estudios u observación de los fenómenos sociales en el mundo. En este contexto, surgieron los estudios del futuro, también conocidos como futurismo o *foresight*, un campo interdisciplinario centrado en la exploración, análisis y anticipación de posibles escenarios futuros. Este enfoque busca comprender las tendencias emergentes y los cambios en la sociedad, la tecnología, la economía y el medio ambiente, con el fin de informar sobre las decisiones y políticas actuales.

Desde la consolidación del término gracias a la obra de Toffler (1970), autor de *El shock del futuro*, en la que se analizó cómo los cambios acelerados impactan a largo plazo a las sociedades y sus economías, el concepto se convirtió en un termómetro atemporal que dio vida a su libro y permeó futuras obras. Este término

hace referencia a la parálisis social y emocional provocada por el “estrés devastador y la desorientación” ante la magnitud y la velocidad de los cambios que las personas experimentan (WGSN, 2022).

Como campo de investigación que utiliza métodos sistemáticos y colaborativos para explorar y anticipar diversos escenarios, el objetivo de los estudios del futuro es habilitar la toma de decisiones, promover la innovación y abordar desafíos globales, considerando la complejidad y la incertidumbre inherentes al cambio social y tecnológico, factores intrínsecos a las disciplinas del diseño, pues la consideración de los contextos es necesaria. Debido a su hipotética novedad, algunas de sus características más destacadas son la flexibilidad y la interdisciplinariedad con las que pueden ser operados, integrando disciplinas como la sociología, la economía, la política, la tecnología, los estudios medioambientales y los estudios culturales. Al respecto, Dator afirma: “El futuro es muy diferente cuando se ve desde diferentes culturas y lugares” (2017, p. 5).

Lo anterior permite hacer hincapié en la relevancia de la interculturalidad en los estudios del futuro del diseño artesanal, que ya sugiere la participación inclusiva de múltiples perspectivas y actores (gobiernos, empresas, organizaciones no gubernamentales y comunidades), en la creación de opciones sobre cómo resolver las necesidades a futuro mediante el diseño de objetos. Algunas de las más relevantes pueden resumirse de la siguiente manera:

- *Sostenibilidad y ética*: la creciente preocupación por el medio ambiente y la sostenibilidad está impulsando un enfoque en materiales y prácticas éticas. Esto implica un reconocimiento de las tradiciones culturales que han respetado el entorno durante siglos. Las comunidades indígenas ofrecen valiosos conocimientos sobre sostenibilidad que pueden integrarse en el diseño contemporáneo.
- *Diversidad y representación*: la búsqueda de una mayor inclusión y representación en el diseño implica que las voces de diversas culturas están siendo escuchadas. Esto puede resultar en productos que no solo reflejan estéticas en tendencia dentro de los mercados, sino que también honran las tradiciones y valores de diferentes comunidades, creando un diseño genuinamente multicultural.
- *Tecnología y conectividad*: las nuevas tecnologías facilitan la colaboración intercultural; por ejemplo, las plataformas digitales (como las redes sociales), permiten compartir ideas, técnicas y experiencias a diseñadores de diferentes partes del mundo, lo que puede dar lugar a un diseño que fusiona tradiciones de manera innovadora, enriqueciendo la oferta estética y las posibilidades de funcionamiento.
- *Narrativas culturales*: Las tendencias de diseño también están comenzando a incorporar narrativas culturales. Esto implica contar historias a través de productos que reflejen no solo su función, sino también su historia cultural. Este enfoque puede ayudar a preservar y celebrar la diversidad cultural en un contexto globalizado, que además está revalorizando los contenidos y los significados de los objetos de diseño.

- *Adaptación*: existe una suerte de hibridación cultural que se está volviendo cada vez más común en el diseño, en la que el objeto ‘combina’ elementos de diferentes culturas para crear algo nuevo y significativo. Sin embargo, esta práctica requiere de una gran sensibilidad para evitar la apropiación cultural y asegura que las tradiciones y simbolismos no sean transgredidos.
- *Experiencias personalizadas*: la personalización se está volviendo esencial en el diseño, ya que permite a las personas conectar con su identidad cultural a través de productos. Esto fomenta un sentido de pertenencia y autenticidad, dejando que el diseño refleje la diversidad de experiencias individuales.
- *Colaboración global*: las tendencias hacia 2030 también destacan la importancia de las colaboraciones globales en el diseño. Al trabajar juntos, los diseñadores de diferentes culturas pueden abordar problemas comunes, como la crisis climática, creando soluciones que son culturalmente informadas y socialmente responsables. En este sentido, viene a la memoria una diferenciación hecha por De la Rosa (2009), quien señala la necesidad de fomentar ambientes educativos que vigilen y estimulen la visión particular del mundo que el estudiante va formando a lo largo de sus encuentros con el conocimiento. Una visión que sea verdaderamente global, más que globalizada, de modo que estos encuentros no solo inviten a la memoria, sino también a la reflexión y la crítica, permitiendo que el estudiante se descubra en una red intercultural colectiva, compleja, vasta y estimulante.

Oportunidades de interculturalidad para nuevas tendencias educativas en el diseño artesanal

Los retos y desafíos en la interculturalidad son diversos y complejos. Se requiere un enfoque multidimensional que contemple aspectos políticos, económicos, educativos y tecnológicos que fomenten el diálogo, la inclusión y el respeto por la diversidad cultural para avanzar hacia sociedades más justas y equitativas.

Como se intentó ilustrar a lo largo de este análisis, las implicaciones interculturales en el diseño son significativas, ya que ofrecen oportunidades para la innovación, la inclusión y el respeto por la diversidad cultural. A su vez, plantean desafíos que requieren un enfoque ético y consciente. Este camino hacia el futuro del diseño no solo se trata de estética, sino de cómo las culturas pueden dialogar y colaborar para crear un mundo más sostenible y equitativo. El futuro del diseño en un contexto intercultural presenta oportunidades emocionantes para la innovación y la creatividad. Al valorar la diversidad y fomentar una colaboración ética, los diseñadores pueden contribuir a un mundo más inclusivo y representativo. Este enfoque no solo enriquecerá el campo del diseño, sino que también reflejará y celebrará la complejidad de la experiencia humana en su totalidad.

La interculturalidad presenta un vasto potencial para transformar las tendencias educativas en el ámbito

del diseño. Al fomentar un enfoque inclusivo y colaborativo, es posible desarrollar competencias esenciales para abordar tanto las oportunidades como las complejidades que la información, la digitalización y la inteligencia artificial traerán en el siglo XXI. De este modo, se prepara a los estudiantes no solo para un desarrollo profesional sensible y adaptado a su entorno, sino también para convertirse en ciudadanos más globales que globalizados.

Asimismo, vale la pena plantear que la interculturalidad en la educación fomenta un ambiente de aprendizaje más diverso y enriquecedor. Al integrar múltiples perspectivas culturales en el proceso educativo, se amplía la creatividad y se desarrollan habilidades críticas en los estudiantes, por lo que se incentivan competencias esenciales en el diseño y otros campos creativos, como la empatía, la comunicación intercultural y la colaboración.

No está por demás señalar que la inclusión de enfoques interculturales puede dar lugar a nuevas metodologías de enseñanza que desafíen las rutas tradicionales, aquellas que, aunque consideradas obsoletas, aún se resisten a ceder ante la rigidez de las instituciones y los modelos educativos. Sin duda, estas innovaciones requieren la incorporación de tecnologías digitales para conectar a estudiantes de diferentes culturas, permitiéndoles crear proyectos conjuntos, como iniciativas comunitarias que aborden problemas locales desde una perspectiva global. Proyectos como estos tienen el

potencial de generar un impacto real y proporcionar experiencias prácticas valiosas.

Conclusiones

Los replanteamientos sobre la enseñanza del diseño artesanal, orientados hacia una interculturalidad más consciente y flexible, no pretenden sugerir que las innovaciones creativas que surjan de este enfoque limiten o condicionen el consumo de ciertos productos, sino más bien invitar a una reflexión profunda sobre nuestros hábitos de consumo tanto a nivel individual como colectivo. Como reflexiona Ander (2005) en sus análisis sobre la globalización cultural: “Es un cambio con implicaciones tan globales que no se trata de una transformación estructural únicamente sino, ante todo, de un cambio cultural. Ante nosotros tenemos el reto de crear y de ser protagonistas de una nueva civilización y de un nuevo modo de ser personas” (p. 164).

Por último y con el propósito de complementar las ideas presentadas en el apartado previo, el presente trabajo concluye este trabajo con la convicción de que el diseño artesanal, así como su estudio y enseñanza, se beneficiarán enormemente si la interculturalidad se integra en la planificación educativa de los programas dedicados a ello. Esto promoverá una mayor conciencia y respeto hacia las diferentes culturas, lo cual es esencial para la

construcción de sociedades más justas y equitativas que revalorizan el pasado de manera consciente para crear futuros mejores.

Bibliografía

- Ander Egg, E. (2005). El proceso de globalización en la cultura, *Cuadernos de patrimonio cultural y turismo* (pp. 144-164). Coordinación de Patrimonio Cultural y Turismo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Ariza, V. y Andrade, M. I. (2021). La relación artesanía y diseño. Estudios desde el norte de México, *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (90), 192-211. <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi90.3836>
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed.) (pp. 21-71). Intercultural Press.
- Bessant, J., (2002). Why do you design? En B. Margaret y John Bessant (Eds.), *Design in Business Strategic Innovation Through Design* (pp. 1-18). Prentice Hall.
- Bhabha, H. (1994). *The location of Culture*. Routledge.

- Dator, J. (2017). Introducción a los estudios de futuros, *Cuadernos del Centro de Investigación en Economía Creativa (CIEC)*, 5 (47), 3-21. https://www.centro.edu.mx/PDF/CIEC/cuadernos/CuadernoCIEC_47_Jim-Dator.pdf
- Deardorff, D. K. (2006). "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization", *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- De la Rosa, O. (2009). Educación y derechos humanos en Latinoamérica: una lectura desde la pedagogía. En J. Escamilla Salazar (Coord.), *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización* (127-152). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Giesecke, M. (2003). Cuestionando la globalización desde la interculturalidad, *Revista de Antropología* [Cuarta Época], Año 1 (1), 151-164.
- González, F. y Esparza, A. (2022). Diseño de productos artesanales: valores, enseñanza y difusión. *Actas de Diseño*, 40, 124-130.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales*. CEPAL. <https://cutt.ly/ceJNHSGg>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa.locale=es
- Sánchez, M. (2016). La conceptualización del diseño, *Actas de Diseño, 20*, 237-240.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Katz Editores.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. Bantam Books.
- WGSN. (2022). *El Consumidor del Futuro 2024*. WGSN. https://lp.wgsn.com/Future-Consumer-2024-Download-ES.html?utm_campaign=future-c%E2%80%A6

Interculturalidad en los refranes del español mexicano y el uzbeko: un análisis sociocultural

Virna Velázquez y Dilrabo Bakbronova

Introducción

Cuando se trata de un estudio de la lengua en el que los factores lingüísticos se relacionan con los factores ajenos a ella, como el uso específico por parte de los hablantes de una comunidad, nos adentramos en el campo de acción de la sociolingüística. Según Fishman, el uso del lenguaje en el ámbito social involucra “quién habla, qué idioma, a quién, cuándo y dónde” (1972, p. 244). El nombre de la disciplina científica surge de la unión de dos ciencias: la sociología y la lingüística. Muchos académicos han señalado la naturaleza interdisciplinaria de la sociolingüística (Bastardas-Boada, 2009; Coupland, 2001; Hymes, 1972; Labov, 2006). También ayuda a los

docentes a comprender mejor los fenómenos vinculados a la lengua, en relación con la sociedad.

Cuando intentamos averiguar el tipo de relación que se produce entre las prácticas culturales aprendidas en las instituciones escolares en lo que se refiere al capital cultural y los sistemas de consumo cultural distintivos, observamos que, a capital escolar equivalente, el peso del origen social se acrecienta a medida que nos alejamos de los campos más legítimos. A este propósito, Bourdieu (1979) afirma que se necesita al menos una competencia estrictamente controlable y más una especie de familiaridad con la cultura. (Mayoral, 1996, p. 186)

Los refranes son códigos de las culturas y conocerlos significa descifrar una cultura desconocida para nosotros, lo que nos ayuda a comunicarnos correctamente. El presente texto trata de describir un conjunto de fenómenos socioculturales y de codificación de dos pueblos en particular, que incluyen objetos o fenómenos de la cultura material. Nos referimos a los refranes mexicanos y uzbechos, considerados fenómenos interculturales con características socioculturales, étnico-nacionales, costumbres, rituales y hechos o procesos históricos específicos.

Nuestro objetivo es discutir cómo los refranes antropocéntricos reflejan el conocimiento popular adquirido dentro de un grupo y forman parte de un sistema de valores que lleva a los individuos a valorarlos en un

binomio positivo o negativo, el cual denota las peculiaridades de la cultura de la que emanan. Asimismo, se busca mostrar que dicha evaluación es compleja y que, en ocasiones, el conocimiento del sistema de valores del hablante es fundamental para comprender la esencia de los refranes.

Los refranes antropocéntricos

La sociolingüística opera con un conjunto específico de conceptos. Rescatamos el de comunidad lingüística, por ser el nivel adecuado en el que surgen los refranes. A primera vista, el concepto de comunidad lingüística no necesita aclaración: es un conjunto de personas que hablan un idioma determinado. Sin embargo, esta comprensión no es suficiente; por ejemplo, los uzbekos que viven en Uzbekistán y los afganos de habla uzbeka no necesariamente forman una misma comunidad, ya que difieren ampliamente en sus costumbres y valores, aunque comparten una misma lengua, lo que hace que sean vistos como dos comunidades independientes. Lo mismo ocurre con los españoles y los hispanohablantes latinoamericanos, los franceses y los canadienses (*québécois*), los ingleses y los estadounidenses (aunque ambos hablen inglés), entre otros casos. Hablar un mismo idioma o lengua no puede ser el único factor a considerar cuando nos referimos a una comunidad lingüística:

la lengua puede ser la misma, pero las comunidades son diferentes.

Los textos que producimos como sociedad, incluidos los refranes, muestran un valor importante con implicaciones intuitivas y una rica fuente que presenta el sistema de valores del grupo. Los refranes son objeto de estudio de la paremiología que expresan un saber popular y guía las características, pensamientos y formas de ver la vida de un pueblo, de ahí su importancia.

Los refranes, también denominados proverbios, sentencias máximas, proloquios, dichos o paremias son frases que conllevan una enseñanza u opinión de tipo moral o práctico (Peñate, 1995). Para Sevilla y Crida (2013), los refranes, frases proverbiales, locuciones proverbiales y dialogismos son “una paremia de origen anónimo y uso popular, cuya estructura es generalmente bimembre, con presencia de elementos mnemotécnicos, con potencial presencia de elementos jocosos, basado en la experiencia y con valor de verdad universal, en su gran mayoría” (Sevilla y Crida, 2013, p. 111).

Trenado (2014) afirma que los refranes son estructuras bimembres con rima, en las que se relacionan dos ideas. Este autor señala que los refranes son frases autónomas con significado pleno. La primera parte del refrán presenta el hecho o el momento de la acción, mientras que la segunda parte habla de las consecuencias, proporcionando una enseñanza o conclusión a través de consejos o advertencias. Otra característica importante de los

refranes es el uso de un lenguaje sencillo, pero con elementos que facilitan su aprendizaje, como la repetición, la rima o el paralelismo gramatical. Además, tienen un carácter sentencioso, ya que transmiten la sabiduría popular. Pueden ser descriptivos, sin juicio de valor, o prescriptivos, con una enseñanza moral. Son de uso coloquial y popular.

Flores-Huerta (2016) analiza la estructura de los refranes y señala que consisten en dos premisas separadas por una cesura: la primera define la causa; la segunda, la consecuencia; y entre ambas se ofrece un conocimiento que tiene un sentido práctico. Por su parte, Uribe (2004) señala que la elección de un refrán involucra al menos dos elementos fundamentales: realismo y sentido común. El realismo está relacionado con la forma en que el grupo percibe la vida, mientras que el sentido común hace referencia a la manera en que el hablante interpreta el dicho.

Los refranes han sido categorizados según diferentes factores. Un enfoque es considerarlos desde las características lingüísticas, tales como marcadores, parámetros temporales o de aspecto, y características sintácticas y métricas (Sánchez, 2015). Otra forma de categorizarlos es según su valor cultural e histórico, ya que representan metáforas y tradiciones de la vida cotidiana (Anscombe, 2010). También pueden clasificarse en función de su uso para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, en los que sirven para entender las estructuras gramaticales, las normas culturales y, en general, para

aprender a interactuar con los hablantes nativos (Correas, 1966). Por último, los refranes antropocéntricos son aquellos basados en la experiencia humana, las relaciones interpersonales y las conductas humanas (Baghdasarián, 2014), es decir, se centran en la figura humana y revelan una concepción del mundo en la que la experiencia humana se erige como un eje interpretativo de los fenómenos de la realidad. Esta centralidad del ser humano en la construcción de un sentido lingüístico pone en evidencia cómo el lenguaje refleja la percepción del entorno y su influencia en la manera en que las personas piensan, actúan y se comportan. Asimismo, se pone de manifiesto la estrecha conexión entre el lenguaje, la organización social y la dimensión espiritual de las culturas, evidenciando su papel como mediador entre la experiencia humana y el mundo que la rodea.

A lo largo del tiempo, desde que los primeros seres humanos empezaron a sacar conclusiones sobre la naturaleza, su propia conducta y sus relaciones, los refranes y dichos pasaron de boca en boca, de generación en generación, convirtiéndose en bienes comunes de la comunidad y, en definitiva, de toda la humanidad; penetraron luego en los textos escritos y continuaron su milagroso viaje por el mundo. El abad de Saint Pierre afirmaba que los refranes son los ecos de la experiencia, que conservan magistralmente todas las enseñanzas del pueblo (Munteanu, 2007, p. 469).

Los refranes antropocéntricos tienen un enorme potencial de evaluación y su divulgación podría ayudar a identificar a los pueblos hispanohablantes como sistemas de valores dentro de diferentes sociedades. La capacidad de valorar los refranes antropocéntricos, no solo de México sino también de otras lenguas, radica en que como unidades antropológicas específicas no solo sirven para nombrar cosas y hechos, sino que también reflejan situaciones propias de la forma de vida. El significado proverbial es tanto antropocéntrico como etnocéntrico, ya que representa las peculiaridades de la actividad del individuo, y también las de una etnia. Los refranes y proverbios surgen en la conciencia nacional como resultado de la cognición de la realidad extralingüística y condensan la experiencia sociocultural del pueblo. Acumulan la experiencia sensorial y racional de siglos del pueblo, almacenándola en la memoria colectiva (Baghdasarián, 2014).

Trenado (2014) señala que hay una universalidad en los temas de los refranes, pero también especificidades al analizarlos, es decir, existen refranes que podemos considerar más homogéneos entre las culturas, pues abordan verdades comunes a los seres humanos y pueden ser trasladados con mayor facilidad a diferentes lenguas. Un ejemplo de esto es el refrán “de tal padre, tal hijo”, que se expresa de diferentes maneras en varios idiomas: “olmaning tagiga olma tushadi” (debajo de la manzana cae la manzana, en uzbeko), “like father, like son” (en inglés),

“tel père, tel fils” (en francés). Sin embargo, los refranes poseen características polisémicas que dependen del contexto en el que se producen. Por ello, este autor indica que cada grupo tiene la certeza de que los refranes son algo propio, que pertenecen a su bagaje cultural y representan una manifestación del folclor del grupo. Es un conocimiento heredado que se aprende dentro de una sociedad, lo que requiere un acercamiento al grupo para comprender mejor sus sensibilidades.

En Uzbekistán se dice: “Bo‘rini yo‘qlasang qulog‘i ko‘rinadi”, que se traduce como “Si recuerdas al lobo, su oreja es visible”. Este refrán se puede usar en dos diferentes momentos: a) cuando queremos advertirle a alguien que para que no tenga malas intenciones, entonces no hay que decírselas a nadie más, porque estas pueden volverse en contra de uno mismo; b) también se usa en tono de broma si alguien está visitando a otra persona, quien ha hablado con otras de la persona que lo visita.

Otro refrán uzbeko es “Bosh omon bo‘lsa, do‘ppi topilar”, que significa “Si la cabeza sobrevive, se encontrará la gorra”. Este refrán también se usa en dos diferentes situaciones: a) cuando queremos decir que lo más importante para una persona, su mayor riqueza, es la salud física, porque si se goza de salud, todo lo demás se puede conseguir; b) con un segundo significado, se usa para consolar a una persona que está triste por la necesidad de algo, alguna carencia.

Para ilustrar mejor la situación, analizamos algunos refranes de la cultura mexicana y la cultura uzbeka, lo que nos permite ver cómo los significados no solo reflejan un conjunto de palabras que tienen una intención alterna, sino que son reflejo del grupo y, por ello, muestran un conocimiento cultural.

Refranes mexicanos

Para el presente análisis, nos apegamos a Flores-Huerta (2016), quien señala que los temas recurrentes de los refranes del español mexicano son: la mujer, la alimentación, el tiempo, el ciclo de vida, el amor, la amistad y la enemistad.

Entre los dichos que hacen referencia a la mujer, encontramos varios con connotaciones misóginas o peyorativas (Trenado, 2014), ya que los refranes suelen centrarse en los varones como parte de la vida cotidiana, mientras que las mujeres son comparadas con animales, objetos o se destacan cualidades negativas como la maldad, la mentira o el ser embusteras. Un ejemplo de ello se observa en: “cuando la mula dice no paso y la mujer me caso, la mula no pasa y la mujer se casa”, enfatizando lo obstinada de la mujer y comparándola con una mula, un animal que solo sirve para cargar cosas, es decir, poco pensante (Etxabe, 2012). Otro ejemplo es “a la mujer, ni todo el amor ni todo el dinero”, que sugiere que no se

debe complacer a las mujeres por completo para retenerlas a nuestro lado, implicando que nunca deben ser 100 % complacidas porque podrías perderlas, aunque también podría interpretarse respecto a lo difíciles de complacer que son las mujeres. Otro refrán de tinte misógino es “mujeres juntas, ni difuntas”, que se interpreta como que las mujeres reunidas siempre hablan mucho, son superficiales y conflictivas, por lo que es mejor mantenerlas separadas.

En cuanto a los refranes relacionados con la alimentación, encontramos “dar atole con el dedo”, que se usa cuando se hace creer a alguien que será tomado en cuenta para algo cuando en realidad no lo será, o cuando se promete algo que no se piensa cumplir. La referencia al atole proviene del maíz, un ingrediente fundamental de la gastronomía mexicana (Agencias, 2018). Otro refrán de este tipo es “echarles crema a los tacos”, que significa exagerar o presumir sobre las cualidades de uno mismo y hace referencia al taco, otro platillo básico de la gastronomía mexicana (Bél, 2018). La revista *México Desconocido* (s/f) indica que decirle a alguien “A darle que es mole de olla” es una invitación positiva para hacer algo pronto y con buen humor, no necesariamente en un contexto relacionado con la comida. Este refrán se puede emplear en muchas situaciones: al inicio de una clase, de una jornada laboral o de cualquier evento importante. Para entender la similitud de la frase y su uso, es necesario aclarar que el mole de olla es un guisado mexicano

que consiste en un caldo caliente a base de carne de res, verduras, elote y chile rojo, que se acompaña con tortillas, cebolla picada y limones. Se trata de un alimento muy apreciado en México y que se consume generalmente con entusiasmo y rapidez, ya que si se enfría, pierde su vitalidad, por lo que es mejor comerlo tan pronto como se sirve. “Al nopal solo se le arriman cuando tiene tunas” es otro refrán que significa que solo te acercas a alguien cuando te da algo a cambio o cuando esta persona tiene la capacidad de ayudarte con influencias o dinero. Hablar del nopal, un elemento fundamental de la cocina mexicana y un recurso de gran importancia en la flora mexicana, es esencial para comprender la relación entre el refrán y el significado. De acuerdo con la Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO, 2021), aunque el nopal es una cactácea, se diferencia del cactus porque su espina no es dura como en los otros cactáceos. El nopal contiene propiedades nutritivas y medicinales, es propio para el consumo humano junto con la tuna y el xoconostle,⁹ por lo que en México hay diversos guisados con nopal. La tuna es el fruto dulce del nopal, con cáscara delgada y pulpa jugosa, y su crecimiento tarda entre tres y seis semanas. El nopal crece naturalmente sin intervención humana y es muy resistente, lo que le permite sobrevivir en condiciones de baja humedad sin ser regado, por lo tanto, los

⁹ El xoconostle es una tuna ácida con muchas propiedades medicinales.

nopales sobreviven sin problemas a pesar de que nadie los cuida o los visita, y la gente suele visitarlos solo durante la temporada de las tunas para arrancar los frutos. De esta situación proviene su relación con el refrán.

Respecto al tiempo (Panizo, s/f), encontramos refranes como “el tiempo es oro”, que significa que debemos valorar el tiempo propio o el de los demás. Este refrán puede ser usado de manera positiva, por ejemplo, cuando un jefe quiere dar ánimo a sus empleados en una junta motivacional, pero también puede usarse de forma negativa, como un reclamo, generalmente para pedirle a alguien que optimice su tiempo y no nos haga perder el tiempo. Otro refrán relacionado es “al mal tiempo, buena cara”, que alude a la resignación frente a la adversidad, por lo que se usa para dar ánimo a otra persona o a uno mismo.

En relación con el ciclo de vida (nacimiento, embarazo, casamiento, vejez), encontramos el refrán “cada niño trae su torta debajo del brazo” (Kamenetskaia, 2018), que se dice a los padres para tranquilizarlos sugiriendo que no deben preocuparse por el dinero, porque el nacimiento de un bebé traerá prosperidad al hogar. También está el refrán “matrimonio y mortaja del cielo baja”, según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), la mortaja es la tela o vestidura que se usa para envolver un cadáver antes de ser sepultado. Este refrán simboliza que no hay que invertir tiempo o esfuerzo en buscar un esposo o una esposa ni en la muerte, ya que ambas cosas ocurrirán cuando sea el momento. Otro

refrán relacionado es “a la vejez, viruela”, en el que la viruela, una enfermedad por lo general, se usa de forma irónica para señalar a una persona mayor que actúa de manera juvenil y que se niega a aceptar su edad, mostrando un comportamiento inapropiado para su etapa de vida.

En cuanto al amor, la amistad y la enemistad (Etxabe, 2012), tenemos refranes como “cada oveja con su pareja”, que es un juego de palabras que sugiere que uno debe buscar una pareja que sea su complemento; “el enemigo de mi enemigo es mi amigo”, que se utiliza para aconsejar una alianza a dos personas con un enemigo en común, con el fin de derrotarlo; o “en el peligro se conoce al amigo”, que significa que solo aquellos amigos verdaderos permanecerán cuando la persona atraviesa momentos difíciles.

Finalmente, encontramos un grupo de refranes que no pertenecen a la clasificación de Flores-Huerta (2016), pero que se incluyen por su peso en la historia mexicana y su relación con las comunidades originarias. Estos refranes denotan la manera racista y despectiva con la que los mexicanos se refieren a los hablantes de lenguas indígenas: “Indios y burros, todos son unos”, que es un insulto que compara al indígena con un animal de carga, el burro (Rodríguez Valle, 2005); “no tiene la culpa el indio, sino el que lo hace compadre”, menospreciando al indígena como alguien incapaz o de poca habilidad para asumir alguna responsabilidad,

pero sugiriendo que la culpa recae sobre quien asigna esa responsabilidad, al igualarla en términos del compadrazgo¹⁰ (Mireles, 2021).

Refranes uzbekos

La académica uzbeka B. Jo'rayeva (2019) clasifica los proverbios populares en varias categorías, incluyendo aquellos basados en nombres de animales, profesiones, conceptos religiosos, asuntos domésticos, momentos específicos, dichos inspirados en la realidad uzbeka y relacionados con fenómenos naturales.

Los proverbios basados en nombres de animales reflejan la importancia cultural de estos en la sociedad uzbeka. Para comprender plenamente estos proverbios, es necesario entender cómo se perciben los distintos animales y las connotaciones simbólicas que tienen. Por ejemplo, el proverbio “Hamrohing qarg'a bo'lsa, yeganing axlat bo'ladi” (“Si tu compañero es un cuervo, tu comida será basura”) utiliza la imagen del cuervo, un animal que se asocia con la búsqueda de alimentos en la basura, para expresar un sentido despectivo. Este proverbio transmite una advertencia sobre las influencias negativas de las

¹⁰ El compadrazgo en México es una forma de parentesco religioso que surge regularmente cuando dos personas van a la iglesia católica y realizan un ritual (sacramento) en el que al término se vuelven compadres o comadres.

amistades y guarda un mensaje similar a otros refranes uzbekos, como “Do’sting kimligini aysang, men senga kimligingni aytaman” (“Si me dices quién es tu amigo, te diré quién eres”) o “Qozonga yaqin yursang, qorasi yuqadi” (“Si caminas cerca de una caldera, te mancharás de negro”).

El proverbio “Mashaqqatsiz baxt kelmas, Mehnatsiz taxt kelmas” (“La felicidad no llega sin dificultad, ni el trono sin esfuerzo”) enfatiza la relación entre la diligencia en una profesión y las recompensas que trae. Comprender el contexto histórico de las profesiones en Uzbekistán es crucial para entender estos proverbios en su totalidad, ya que muchas ocupaciones tienen vínculos profundos con su pasado agrícola y artesanal. La cultura uzbeka valora el trabajo calificado como un esfuerzo estético y digno de respeto, por lo que durante generaciones oficios como la cerámica, el tejido de alfombras y la metalurgia han sido practicados y transmitidos en las familias.

En cuanto a la categoría religiosa, los refranes profundizan en los valores y creencias islámicas que están firmemente arraigadas en la cultura uzbeka. Comprender los principios del islam y su lugar en la sociedad es esencial para comprender los significados más profundos de estos proverbios; por ejemplo, “Yaxshining ishi-jannat; Yomonning ishi- kasofat” (“La buena acción es el cielo; la obra del malvado es una maldición”) refleja valores islámicos de generosidad y altruismo, conocidos como *sadaqa* o *ehson*, muy respetados en el islam. Esta idea se

amplía a través de la *sadaqah jariyah* (caridad continua), que destaca los beneficios espirituales y las bendiciones que resultan de la bondad y el servicio.

Algunos dichos en la sociedad uzbeka reflejan una valoración desigual entre niños y niñas, con la idea de que una niña es una invitada en la familia, ya que se espera que algún día se case y forme su propio hogar. Ejemplos de estos refranes incluyen: “*Qiz, qo’noq*” (“hija-invitada”), “*Qiz saqlaguncha, bir siqim tuz saqla*” (“Es mejor tener una pizca de sal en la familia que una hija”) y “*Qiyshiq bo’lsa ham, yo’l yaxshi, yomon bo’lsa ham-o’g’il*” (“Es bueno tener un camino, aunque sea torcido, y es bueno tener un hijo, aunque sea malo”). Estos refranes reflejan concepciones tradicionales sobre el género en la cultura uzbeka, resaltando la tradición de valorar más a un hijo varón.

En la cultura uzbeka, los refranes y expresiones sobre las mujeres y el concepto de *jigar* (hígado) evidencian valores profundos. En relación con el rol de la mujer, se observa que las percepciones negativas que pueden existir antes del matrimonio suelen cambiar tras la maternidad. Ser madre se percibe como un símbolo de dignidad, lo que se expresa en refranes como: “*Ona, olam faxridir*” (“La madre es el orgullo del mundo”), “*Ota, aql-ona, idrok*” (“El padre es la mente, la madre es el intelecto/contemplación”) y “*Ota-onasini tanimagan tangrisini tanimas*” (“El que no conoce a sus padres no

conoce a su dios”). Estos dichos destacan el respeto y la reverencia hacia la figura materna y la importancia de los lazos familiares y culturales.

El lexema *jigar* tiene una gran versatilidad en el idioma uzbeko, con diversos significados según el contexto. Se usa para describir el color marrón (*jigarrrang*-color de hígado) y como término anatómico para el hígado, órgano del cuerpo humano, en medicina. En la cocina y la vida cotidiana, *jigar* aparece en expresiones como *jigarkabob* (brocheta de hígado), pero también se usa como metáfora para referirse a un pariente cercano, equivalente a hermano o hermana en español. En palabras compuestas y expresiones idiomáticas, como *jigarband*, *jigarpora*, *jigarso'xta*, *jigarxun*, *jigarchilik*, o en dichos, como “*jigari suv bo'lmoq*”, “*jigar-bag'ridan urmoq*”, “*jigar-bag'ri kuymoq*” (estar mojado el hígado de algo, estar sangrado el hígado de algo, estar golpeado el hígado de algo, estar quemado el hígado de algo), el hígado, en el sentido del español, equivaldría a “sufrir de algo, padecer de algo, enamorarse, sudar sangre”. Estos usos muestran que este lexema de origen persa (*jigar*) fue absorbido por el uzbeko. Otro refrán popular, “*pul jigardan bunyod bo'lgan/paydo bo'lgan*” (“el dinero se hace del hígado”), resalta el valor y la importancia del dinero en la vida humana.

Complejidad lingüística de los refranes

Las actitudes frente a las cosas de la vida y la existencia objetiva se combinan con el sistema de valores del grupo para formar nuestras creencias e ideologías. Evaluamos al comparar y describir mentalmente las características de lo que vemos y oímos de una persona en función de lo que ya hemos registrado del grupo. Constantemente estamos evaluando al contrastar el objeto con el estándar. Esta comparación la realizamos a través de marcadores o etiquetas de evaluación que nos sirven como indicadores positivos o negativos en un contexto de categoría neutral. Esto nos permite comparar las características humanas de los refranes antropocéntricos con el sistema de valores de nuestra cultura, generando actitudes hacia los demás y asignando categorías buenas o malas a las personas. Así, nos permiten optar por conductas o formas de pensar de aceptación o rechazo. Como hemos visto en este breve análisis, para las culturas hispanas es una práctica común dividir los refranes antropocéntricos en esta dicotomía de evaluación, en grupos bipolares de acuerdo con el signo positivo o negativo.

El refrán es una manifestación folklórica que expresa los valores y la visión del mundo de un grupo, funcionando como una “radiografía” del espíritu social que reside en el interior de una sociedad. Los refranes tienen una temporalidad y van evolucionando conforme cambia el mundo y quienes los producen, es decir, la

comunidad lingüística; con el paso de los años, ajustan su sentido e intención para adecuarse a las necesidades sociales de dicho grupo. Por esta razón, es difícil asignar un valor objetivo a cada refrán, ya que, como señala De la Fuente (2004), las experiencias vividas no son uniformes y pueden conducir a conclusiones contradictorias. Así, un mismo suceso puede percibirse como positivo para una persona, pero negativo para otra. Desde esta perspectiva, los refranes no representan verdades universales, sino que nos conducen a sistemas complejos (Bastardas-Boada, 2009), donde la realidad no es blanco o negro, sino una realidad inherentemente compleja.

Este aspecto evaluativo, que en principio parece sencillo, puede complicarse cuando encontramos refranes que no muestran tal claridad y, en algunos casos, son contradictorios. Un ejemplo es “A quien madruga, Dios le ayuda”, que significa que levantarse temprano facilita alcanzar los objetivos; sin embargo, también está el refrán “No por mucho madrugar amanece más temprano”, que expresa lo opuesto. Lo mismo ocurre con “En boca cerrada no entran moscas”, que sugiere que es mejor guardar nuestras opiniones para evitar conflictos, frente a “El que calla otorga”, el cual implica que al no expresarse, uno permite que otros interpreten libremente.

El refrán “mala hierba nunca muere” describe a una persona que persiste y nunca desaparece pese a la adversidad. Dependiendo de la situación, este refrán puede tener connotaciones positivas o negativas. Por

otro lado, encontramos el refrán “no hay mal que dure cien años”, que indica que cualquier dificultad llegará a su fin algún día; en este caso, el proverbio tiene un tono alentador y es positivo para quien lo recibe, pero tiene un trasfondo negativo. En estos ejemplos se observa la complejidad de la evaluación que realiza el hablante y la intención que persigue.

En uzbeko también encontramos este fenómeno, por ejemplo, “Sog’olma shoxidan tushmas” (“Una manzana sana no cae de su rama”) significa que si una persona es buena, no necesita abandonar su lugar de trabajo o residencia, es decir, una persona valiosa (especialista o experto) será valorada y respetada en cualquier entorno. A la vez, “Olmaning yaxshisini qurt yeydi” (“La manzana buena se la comen los gusanos”) se refiere a que si alguien es un buen profesional, todos lo necesitarán y por eso no se puede quedar quieto. A veces este refrán también se usa en situaciones de la vida cotidiana, cuando una persona buena, sana o atractiva se convierte en pareja de alguien considerado menos favorable, es decir, un persona mala o fea.

El refrán uzbeko “O’ychi o’yini o’ylaguncha tavakkalchi ishini bitirar” (“El aventurero termina su trabajo mientras el pensador sigue pensando”) aconseja no pensar demasiado cuando se desea emprender un nuevo proyecto; en su lugar, es mejor arriesgarse. En contraste, el refrán “Yetti o’lchab-bir kes (“Siete medidas-un corte”) sugiere que si quieres empezar algo nuevo, es

necesario reflexionar cuidadosamente para evaluar si el proyecto vale la pena o no.

Estas expresiones reflejan valores nacionales y culturales que destacan en cada nación en cuestión. Además, ciertas cualidades atribuidas a los animales se trasladan a las acciones y al carácter de los seres humanos, incluso algunos fenómenos sociales se relacionan formalmente con algún animal. Al transferir una cualidad de un animal a una persona, la imagen ontológica formada por el pensamiento de este animal es de primordial importancia.

Por último, queremos hacer referencia a aquellos refranes que no existen en algunas culturas. Es el caso de “c'est Bonnet blanc, blanc Bonnet” (francés), significa que no importa el orden de las cosas, porque de todas formas se llegará al mismo fin. Este refrán no tiene un equivalente en el español mexicano o en el uzbeko. Del mismo modo, existen refranes en español, como “al perro más flaco se le van las pulgas”, cuya comprensión en lenguas como el inglés o el italiano puede ser complicada (Peñate Rivero, 1995). Este refrán se utiliza cuando queremos decir que a la persona con mayores dificultades, físicas, económicas o emocionales es a quien le sigue yendo peor en la vida. En uzbeko, se puede encontrar un refrán similar, “Kambag'alni tuyani ustida ham it qopadi”, que significa que al pobre le muerde el perro, aunque esté montado en el camello. En el refrán español, el personaje principal es un animal (perro), mientras que el refrán uzbeko este papel lo desempeña un antropónimo

(pobre). Un camello es un animal alto y grande, mientras que un perro es un animal mucho más pequeño. Lógicamente, un perro no puede morder a una persona montada en un camello. Sin embargo, la situación es tan grave y su protección es tan limitada que una persona con muchas dificultades se enfrenta a problemas adicionales, como si un perro lo mordiera incluso estando montado en un camello.

Según nuestra investigación, hemos encontrado que tanto en uzbeko como en español las combinaciones estables con el personaje del burro pueden ser casi idénticas; por ejemplo, en uzbeko existe la expresión “Eshakday qaysar” (“terco como un burro”). En contexto, podría usarse de la siguiente forma: “Qaysi jin urgan, tushunish qiyin, lekin Jo’raning to’nini teskari kiyib olgani ravshan edi: nima so’rasa, nuqul “ilojim yo’q”, deydi, qaysar eshakday oyog’ini tirab turib oladi”. En este caso, “terco como un burro” tiene equivalente en otros idiomas, además del uzbeko, que si se traducen palabra por palabra será difícil entender el significado del texto: 1) “qaysi jin urgan” (“qué demonio lo había golpeado”), que en español se podría traducir como “qué mosca le picó”; 2) “to’nini teskari kiyib olmoq” (“ponerse el abrigo al revés”), es decir, “enfadarse”; 3) “oyog’ini tirab turib olmoq” (“estar detenido en los pies, perseverar”), lo que equivaldría a “ser obstinado”. En su conjunto, podríamos decir: “Era difícil de entender qué mosca le picó, pero era claro que Jura se había enfadado: cualquier cosa que le preguntaban,

siempre respondía: ‘Yo no puedo’, era obstinado, terco como un burro”.

Conclusiones

Si algo está presente en la vida cotidiana de una nación, es muy probable que aparezca en los proverbios de esa cultura. En uzbeko encontramos expresiones relacionadas con florónimos de algodón, porque Uzbekistán es uno de los principales exportadores en el mundo, con unas 850 000 toneladas anuales. Esto influye tanto en el lenguaje como en la cultura de los uzbekos. Un ejemplo de ello es “Ko’zining paxtasi chiqmoq” (“salir algodón de sus ojos”), que sería equivalente en español a “ponerse rojo de coraje” para referirse al hecho de estar muy molesto. Otro refrán es “Paxta qo’ymoq” (“poner algodón”), que se utiliza con un sentido peyorativo para describir a alguien que adula, halaga, lisonjea o complace en exceso los deseos de otra persona con el fin de obtener algo.

En cambio, los refranes del español mexicano se centran en la gastronomía típica (el maíz, el nopal y el atole), temas culturales importantes (la mujer y el machismo, el tiempo, el ciclo de vida, el amor, la amistad y la enemistad) y refranes étnicos, aunque solo reflejan el racismo que prevalece en este país hasta nuestros días respecto a estas comunidades, aun cuando en México se hablan 68 lenguas originarias.

Desde el punto de vista lingüístico, el concepto de valor juega un papel clave en la construcción de la imagen lingüística, tanto de una perspectiva axiológica como social. Diferentes definiciones de esta palabra en la literatura indican que el valor es un factor fundamental para el ser humano, ya que nos permite comprender nuestra naturaleza y orientar nuestras conductas, relaciones y actividades sociales y laborales. Este concepto se vincula a un fenómeno cultural creado y estudiado a lo largo de la historia de la humanidad, con raíces que se remontan a tiempos antiguos. A lo largo de la historia, figuras destacadas como filósofos, oradores, científicos, artistas, figuras religiosas, escritores y poetas han reconocido y discutido el valor.

Por otro lado, los valores humanos universales representan el fin último del alma. Para alcanzarlo, el ser humano desarrolla sus propias cualidades y se forma una idea del bien. Según Macias y Macías (2004), en cada sociedad se manifiestan dos niveles de valores: los generales, estudiados por la ética; y los individuales, enmarcados en la moral. La ética es una rama de la filosofía que se dedica al estudio (análisis, descripción y explicación) de los actos libres y conscientes del ser humano, mientras que la moral se refiere a las normas del comportamiento individual. En este contexto, primero debe abordarse el ámbito social para luego pasar al personal.

Consideramos que los valores universales más útiles son aquellos que son aceptables en cualquier entorno

lingüístico y que se encuentran presentes en todas las expresiones culturales, incluidos los proverbios antropocéntricos. Desde el momento en que se nace, las personas viven en armonía con sus valores y los asimilan poco a poco, lo que establece la base para la creación de un sistema de valores que permanece, pero se va modificando con las experiencias y los contactos que cada individuo tiene.

El valor que cada persona atribuye a la lengua se construye a partir de las creencias y percepciones que tiene sobre el mundo que lo rodea, influenciado por los principios de la literatura, la cultura y el arte. En este contexto, los refranes antropocéntricos tienen un rol destacado dentro de la imagen lingüística axiológica de la realidad, ya que encierran información clave sobre el ser humano, sus características, cualidades, atributos y aspecto, los cuales están profundamente impregnados por la cultura de la que surgen (Madjidova, 2022). De esta manera, los refranes no solo reflejan la visión cultural de quienes lo producen, también determinan la conducta del hablante y sirven para medir lo que se considera normal o apropiado dentro de esa cultura.

El estudio de los refranes es fundamental para conocer e interpretar el contenido de la lengua de otra cultura, tal vez desconocida. Aunque puede existir una gran cantidad de historias comunes, se cree que cada lengua o idioma tiene su propio conjunto de herramientas lingüísticas para expresar ideas sobre el mundo, el hombre y la realidad social. La visión del mundo de cada pueblo

refleja todo un conjunto de conocimientos e ideas sobre la realidad circundante, que también se manifiesta en la preferencia por ciertos refranes. Esto permite identificar los detalles culturales nacionales de la percepción del mundo, crear un retrato de una nación y señalar las peculiaridades del comportamiento, así como la influencia de la sociedad en la vida de una persona.

Bibliografía

- Agencias (2018, 4 de febrero). *Conoce el origen de la frase 'dar atole con el dedo'*. Zócalo. <https://www.zocalo.com.mx/conoce-el-origen-de-la-frase-dar-atole-con-el-dedo/>
- Anscombe, J. C. (2010). Las formas sentenciosas: un fenómeno lingüístico, *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 17-43. <https://revistas.um.es/ril/article/view/114111>
- Baghdasarián, H. (2014) Lo universal y lo nacional en las paremias desde una perspectiva interlingual, *Paremia*, 23, 199-208. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/023/018_baghdasarian.pdf
- Bastardas-Boada, A. (2009). Complejidad y emergencia en lingüística y ciencias de la comunicación, *Glossa, An Ambilingual Interdisciplinary Journal*, 4 (2), 312-330. <https://tinyurl.com/mw6jrstp>
- Bél. A. (2018). *Echarle mucha crema a sus tacos*. Dichos y refranes. <https://www.dichosyrefranes.net/512-echarle-mucha-crema-a-sus-tacos.html>

- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO) (2021). *Nopales*. Biodiversidad mexicana. <https://www.biodiversidad.gob.mx/diversidad/alimentos/nopales>
- Correas, G. (1966) Vocabulario de refranes y frases proverbiales. Alicante. Madrid. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/vocabulario-de-refranes-y-frases-proverbiales-y-otras-formulas-comunes-de-la-lengua-castellana---van-anedidas-las-declaraciones-y-aplicacion-adonde-parecio-ser-necesaria-al-cabo-se-ponen-las-frases-mas-llenas-y-copiosas/>
- Coupland, N. (2001). Language, situation, and the relational self: theorizing dialect-style in sociolinguistics. En P. Eckert y J. R. Rickford (Eds.), *Style and Sociolinguistic Variation* (pp. 185-210). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613258.012>
- De la Fuente, M. Á. (2004). Valoración y aprendizaje de los refranes, *Tabanque: Revista Pedagógica*, (18), 169-188. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8870>
- Etxabe, R. (2012). *Diccionario de refranes comentado*. Ediciones de la Torre.
- Fishman, J. A. (1972). *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Newbury House.
- Flores-Huerta, S. (2016). *Dichos o refranes. Compendio temático*. CopIt-arXives. <https://cutt.ly/JeHFrjCM>
- Hymes, D. (1972). The Scope of Sociolinguistics. *Sociolinguistics, Items*, 26 (2), 11-22. <https://items.ssrc.org/from-our-archives/the-scope-of-sociolinguistics/>

- Jo'rayeva, B. (2019). *Linguistic basis of the formation of Uzbek folk proverbs*. Akademnashr.
- Kamenetskaia, S. (2018). Con la torta bajo el brazo. Reflejos de la infancia en los refranes mexicanos, *Cuadernos Iberoamericanos*, (2), 30-33. <https://doi.org/10.46272/2409-3416-2018-2-30-33>
- Labov, W. (2006). A sociolinguistic perspective on sociophonetic research, *Journal of Phonetics*, 34 (4), 500-515. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2006.05.002>
- Macias, M. C. y Macías, J. E. (2004). Los valores en la sociedad actual. *Sincronía*, (29). <http://sincronia.cucsh.udg.mx/macias03a.htm>
- Madjidova, R. U. (2022). Antropocentric proverbs in different system languages as aspect of linguistic axiology, *Education and innovative research*, (11), 66-70. <https://interscience.uz/index.php/home/article/view/2036/2154>
- Mayoral, D. (1996). Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales, *Revista de Educación*, (311), 183-202. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/71641>
- México Desconocido (s/f). *Refranes mexicanos cortos y su significado*. México Desconocido. <https://www.mexicodesconocido.com.mx/refranes-mexicanos.html>
- Mireles, A. (2021, 10 de febrero). “No tiene la culpa el indio, sino el que lo hace compadre’: una frase desató nuevamente el debate sobre el racismo cotidiano en México”, *Infobae*. <https://acortar.link/dsaOYa>

- Munteanu, D. (2007). El papel de los refranes en la comprensión y producción del texto, *Revista de Filología*, (25), 467-475. <https://cutt.ly/jeHFdOQU>
- Panizo, Juliana (s/f). *Refranes alusivos al tiempo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://cutt.ly/JeHFfR34>
- Peñate Rivero, J. (1995). El refrán en la enseñanza del español lengua extranjera: 'Dime tus refranes y te diré quiéres', *ASELE. Actas VI*, 289-296. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0288.pdf
- Rodríguez Valle, N. (2005). Paremias étnicas en el refranero mexicano, *Acta Poética*, 16 (1-2). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822005000100021
- Sánchez, L. (2015). Learning Spanish sayings in the Spanish as a foreign language class, *e-BANGI: Journal of Social Sciences and Humanities*, (2, special issue), 117-131. <https://journalarticle.ukm.my/10262/1/117-131%20LEYSHACK%20SANCHEZ%20FERNANDEZ.pdf>
- Sevilla, J. y Crida C. (2013). Las paremias y su clasificación, *Paremia*, 22, 105-114. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009_sevilla-crida.pdf
- Trenado, P. (2014). El refranero español: características y aplicaciones didácticas, *Core*, 6 (26), 89-104. <https://core.ac.uk/download/pdf/295364641.pdf>
- Uribe, A. (2004). Los refranes: herramientas de sensibilización y formación en gerencia de servicios y mercadeo de la información, *Biblios*, 5 (18-19). <https://www.redalyc.org/pdf/161/16101910.pdf>

La interculturalidad en la historia de la lengua inglesa: un enfoque para la formación de profesores de inglés como segunda lengua

Yolanda Eugenia Ballesteros Senties
Alexis Osvaldo Sandoval Mota

Introducción

Actualmente, el inglés se ha consolidado como la lengua predominante de la comunicación internacional, del comercio y de la academia. Sin embargo, su estatus de *lingua franca* no es simplemente el resultado de su expansión territorial o su empleo en los mercados globales, proviene de un complejo proceso histórico de influencias interculturales. La lengua inglesa, desde sus raíces anglosajonas hasta su forma contemporánea, ha sido moldeada por una serie de interacciones culturales que incluyen migraciones, conquistas, colonialismo, comercio y globalización.

Comprender su evolución desde una perspectiva intercultural ofrece una visión más completa y proporciona a los docentes de ESL las herramientas necesarias para enseñar el idioma de manera más inclusiva y contextualizada. Ya no se trata de un idioma extranjero que los estudiantes deben aprender por motivos laborales o académicos, sino de un medio que conecta culturas, identidades y formas de pensamiento. Su enseñanza, por lo tanto, debe ir más allá de la adquisición de competencias lingüísticas. Implica la transmisión de conocimientos históricos y culturales que permitan a los estudiantes comprender cómo ha sido influenciado por diversas situaciones interculturales. Este enfoque resulta particularmente relevante en la formación de profesores de ESL, quienes juegan un papel crucial en la transmisión de este conocimiento a sus estudiantes, fomentando una visión del inglés como una lengua viva, cambiante y profundamente moldeada por las interacciones interculturales.

El objetivo de este capítulo es examinar la evolución histórica del idioma desde una perspectiva intercultural y cómo esta comprensión puede enriquecer la formación de profesores de ESL. Se busca demostrar que enseñar inglés no solo es transmitir conocimientos sobre un sistema lingüístico, sino que también es mostrar su historia y sus múltiples influencias culturales. A través del análisis de eventos históricos clave como las migraciones anglosajonas, las invasiones vikingas, la conquista

normanda y la expansión colonial británica, este capítulo ofrece una visión amplia de cómo el inglés ha sido continuamente transformado por otras culturas y eventos históricos. Asimismo, se presentan propuestas para integrar este enfoque intercultural en la enseñanza del ESL, proporcionando a los docentes estrategias metodológicas que fomenten en los estudiantes una comprensión más profunda y crítica del idioma.

En cuanto al estado actual del conocimiento, la evolución del idioma ha sido ampliamente investigada, aunque más en los aspectos gramaticales y léxicos. Autores como Crystal (2018) y Hickey (2020) han destacado cómo ha absorbido elementos de otras lenguas, en particular, durante los periodos de contacto cultural a causa de invasiones y migraciones; por ejemplo, el inglés antiguo fue influenciado significativamente por el nórdico antiguo, debido a las invasiones vikingas, mientras que el inglés medio incorporó una gran cantidad de vocabulario francés tras la conquista normanda. Sin embargo, mientras que estos estudios ofrecen una sólida comprensión de los cambios lingüísticos del idioma, existe una laguna en cuanto a cómo estas influencias interculturales pueden integrarse en la formación de profesores de ESL. La literatura actual, en su mayoría, se ha enfocado en aspectos técnicos del inglés, como la adquisición de competencias lingüísticas y la didáctica, sin prestar suficiente atención al valor de enseñar desde una perspectiva intercultural.

Este capítulo pretende llenar ese vacío al proponer que la formación de profesores de ESL debe incluir un enfoque intercultural que permita enseñar el idioma como un medio de comunicación y un reflejo de procesos tanto históricos como culturales. La historia del inglés está marcada por momentos clave que han dejado una huella indeleble en su estructura y uso. Este enfoque ofrece a los profesores de ESL una nueva forma de acercarse a su enseñanza como una lengua global en constante cambio y que refleja la diversidad de las culturas que la han influido.

La contribución de este trabajo al campo de estudio es doble. En primer lugar, introduce una perspectiva intercultural en la enseñanza del inglés que no ha sido suficientemente explorada en la formación de profesores. Al integrar la historia y la interculturalidad en la enseñanza se fomenta una mayor comprensión de la lengua como un fenómeno dinámico. En segundo lugar, se ofrece a los profesores de ESL estrategias pedagógicas que pueden aplicar en sus aulas para favorecer la comprensión crítica del idioma. Al enseñar la historia del idioma desde una perspectiva intercultural, los profesores favorecen su aprendizaje y capacitan a los estudiantes para comprender mejor el mundo en el que viven y las culturas con las que interactúan.

El texto está organizado en cinco secciones. La primera sección presenta un marco teórico que explora la interrelación entre lengua y cultura, destacando la

importancia de integrar este vínculo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se busca demostrar que enseñar inglés no solo es transmitir conocimientos sobre un sistema lingüístico, sino que también es mostrar su historia y sus múltiples influencias culturales. A través del análisis de eventos históricos clave, como las migraciones anglosajonas, las invasiones vikingas, la conquista normanda y la expansión colonial británica, este capítulo ofrece una visión amplia de cómo el inglés ha sido continuamente transformado por otras culturas y eventos históricos. La tercera sección se enfoca en las influencias interculturales contemporáneas (la globalización), que han dado lugar a algunas variantes, como el inglés de Singapur o el inglés indio. La cuarta sección propone estrategias metodológicas para integrar la interculturalidad en la enseñanza del inglés, utilizando materiales auténticos y enfoques colaborativos que permitan a los estudiantes explorar el idioma en su complejidad cultural. La última sección aborda los desafíos y oportunidades que presenta la implementación de un enfoque histórico-intercultural en los programas de formación de profesores en ESL, destacando el desarrollo tanto de competencias interculturales en los docentes como de materiales didácticos que reflejen la diversidad cultural del inglés.

En conclusión, este capítulo refuerza la idea de que la enseñanza del inglés debe contemplar más que la adquisición de competencias lingüísticas. Al integrar la historia y la interculturalidad en la enseñanza, se ofrece a

los estudiantes una comprensión más completa del inglés como lengua global. Además, se brinda a los profesores de ESL las herramientas necesarias para su enseñanza de manera más inclusiva, equitativa y contextualizada, fomentando una mayor conciencia cultural entre sus estudiantes en un mundo cada vez más interconectado.

Marco teórico

Aprender un idioma requiere comprender su gramática, así como sumergirse en los contextos históricos y culturales que lo configuran. Según Risager (2022), el aprendizaje de una lengua se centra en desarrollar habilidades comunicativas, así como en comprender las formas de vida, valores y prácticas culturales de quienes la utilizan, porque cada término y estructura refleja la historia, los valores y las experiencias culturales de sus hablantes.

Esta relación entre lengua y cultura se fortalece a medida que los hablantes se enfrentan a contextos diversos de uso. Cada interacción con otras culturas aporta nuevos significados y formas de emplear las palabras. Estas transformaciones enriquecen la lengua, pero también afectan su estructura y funcionalidad. Esta visión es especialmente relevante para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que facilita un aprendizaje

que trasciende el dominio gramatical y fomenta una comprensión profunda de las interacciones culturales que la lengua conlleva. En el caso del inglés, esta interrelación es particularmente evidente, debido a su rica y compleja historia de contactos interculturales que han formado parte de su evolución, desde sus orígenes (con las migraciones anglosajonas) hasta su expansión global como *lingua franca* contemporánea, es decir, como un idioma comúnmente utilizado para la comunicación entre hablantes de diferentes lenguas en todo el mundo.

A lo largo de su historia, el inglés ha integrado influencias de migraciones, guerras y otros intercambios culturales, transformando su forma y uso. Así, la genealogía del inglés se presenta como un espacio fértil para explorar la forma en que los procesos interculturales impactan en la estructura y el uso de una lengua, y cómo esta comprensión puede ser aprovechada en su enseñanza como segunda lengua.

Este marco teórico propone analizar estos cambios históricos, lingüísticos y culturales desde una perspectiva intercultural, explorando los diferentes contactos culturales a lo largo de la historia que han contribuido a la formación del inglés en sus distintas etapas –antiguo, medio, temprano moderno y contemporáneo– y la aplicación de este conocimiento en contextos de enseñanza del ESL para fomentar una educación más inclusiva y contextualizada.

*Interculturalidad y evolución lingüística:
fundamentos históricos*

La evolución del inglés ejemplifica cómo los idiomas se modifican y enriquecen a través de las interacciones culturales, ya que ha integrado componentes de otras lenguas y culturas desde sus primeras etapas, reflejando procesos históricos de migración, comercio, conquistas y otros tipos de interacción entre diversas comunidades. Esta evolución puede ser entendida como un proceso intercultural continuo, donde la lengua se convierte en un espacio de encuentro, conflicto y negociación cultural.

El inglés antiguo, originado de las lenguas germánicas de los anglosajones en el siglo v, ya reflejaba una significativa influencia cultural: las invasiones vikingas de los siglos VIII y IX, que trajeron consigo una gran cantidad de préstamos del nórdico antiguo, afectando el léxico, la sintaxis y la morfología del inglés (Hickey, 2020). Además del intercambio lingüístico, esta interacción cultural permeó múltiples aspectos de la vida social y política de la época, dejando una marca indeleble que se ha preservado hasta hoy.

Es interesante notar que el inglés se enriquecía con elementos de otras lenguas y también actuaba como una herramienta de asimilación cultural. Aunque evidencia intercambios culturales, las influencias lingüísticas también ocultan dinámicas de poder en las que ciertas lenguas fueron más privilegiadas que otras. Este fenómeno

subraya la necesidad de analizar el desarrollo del inglés desde una perspectiva crítica que celebre la diversidad y, a la vez, reconozca las historias de imposición y resistencia cultural que han marcado su evolución

La conquista normanda de Inglaterra en 1066 marcó otro hito en la evolución del idioma, dando lugar al inglés medio. Durante este periodo, experimentó una significativa influencia del francés normando, que se convirtió en la lengua de la corte, la ley y la administración. Este fenómeno léxico involucró transformaciones más profundas en la fonología y la sintaxis; por ejemplo, muchos términos relacionados con la religión, la ley, la política y la vida cortesana –como *judge* (juez) del francés *juge* y *government* (gobierno) de *gouvernement*– ilustran el poder político y la dominación cultural en la evolución de un idioma (Baugh y Cable, 2012).

En la etapa del inglés temprano moderno (siglos xv-xvii), la lengua continuó transformándose en un contexto de expansión colonial, guerras en Europa y auge del comercio internacional. En esta etapa, el inglés comenzó a incorporar palabras de lenguas no europeas como hindi, árabe, malayo y chino, debido al contacto colonial y las rutas comerciales globales. Este proceso de expansión lingüística no fue únicamente un fenómeno léxico, también implicó la adaptación de estructuras sintácticas y gramaticales que reflejaban nuevas formas de pensamiento y organización social traídas por los contactos interculturales (Crystal, 2018). Términos como

bungalow del hindi, *safari* del suajili o *coffee* del árabe evidencian cómo el inglés se adaptaba y enriquecía continuamente a través de los contactos culturales, lo que demuestra la fluidez de los límites lingüísticos y culturales (Mair, 2013).

Este enfoque histórico-intercultural destaca la importancia de entender el inglés como un sistema abierto y dinámico que ha evolucionado gracias a múltiples influencias culturales. Esta perspectiva es crucial para enseñarlo como segunda lengua, ya que permite a los estudiantes apreciar la diversidad del origen y la riqueza del idioma que están aprendiendo, ofreciéndoles una comprensión más profunda de cómo se ha formado y transformado a lo largo del tiempo.

Es importante considerar que el aprendizaje del inglés desde una perspectiva histórica e intercultural amplía la competencia lingüística de los estudiantes y fortalece su capacidad para cuestionar y reflexionar sobre los procesos de dominación y resistencia cultural que han moldeado el idioma a través de la historia. Además, este enfoque les permite reconocerse como actores dentro de un continuo diálogo cultural, en el que la lengua es un espacio de poder y negociación, además de ser un medio de comunicación.

La evolución del inglés moderno ha estado marcada por procesos históricos de colonización, diáspora, migraciones globales y comercio, los cuales han dejado una huella profunda en la lengua. A medida que el inglés

se expande por el mundo, absorbe elementos de las lenguas y culturas con las que entra en contacto, reflejando una historia de interacciones interculturales complejas y multifacéticas.

Influencias de la colonización, la diáspora africana, las migraciones globales y el comercio en el desarrollo del inglés moderno

A partir del siglo xvii, la colonización británica tuvo un impacto significativo en la expansión del inglés y en la incorporación de elementos de diversas lenguas en su estructura. Durante este periodo, el inglés se estableció como lengua dominante en las colonias de América, Asia y África, aunque adaptándose a los contextos locales y absorbiendo palabras de las lenguas indígenas y de los grupos colonizados (Crystal, 2018); por ejemplo, términos como *bungalow* (del hindi *bangala*) y *jungle* (del sánscrito *jangala*) entraron en el inglés durante la colonización británica de la India, mostrando cómo las interacciones interculturales influyeron en el vocabulario del inglés moderno (Galloway y Rose, 2018).

La diáspora africana (resultado del comercio transatlántico de esclavos) desempeñó un papel crucial en la evolución del inglés, especialmente en América y el Caribe. Esta diáspora no solo introdujo nuevos términos y expresiones, sino que también influyó

en la fonética, la gramática y el uso pragmático del inglés, dando origen a variantes del inglés como el inglés afroamericano vernáculo (AAVE) y las variedades criollas (García y Wei, 2021). El AAVE ha aportado una gran riqueza de expresiones idiomáticas y estructuras gramaticales únicas que hoy forman parte integral del inglés contemporáneo (Baker, 2021).

Las migraciones globales continuas durante los siglos XIX y XX, especialmente hacia países angloparlantes como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Australia, generaron un flujo constante de nuevas influencias lingüísticas. Estas migraciones introdujeron al inglés numerosos préstamos de otras lenguas, reflejando la riqueza étnica y cultural de los grupos que se establecieron en estos países. Expresiones como *schmooze* (del yidis *shmuesn*) y *sushi* (del japonés 寿司) se convirtieron en parte del vocabulario cotidiano, ilustrando cómo el inglés moderno sigue siendo moldeado por su contacto continuo con otras culturas (Risager, 2022).

Ejemplos de préstamos léxicos y transformaciones lingüísticas durante este periodo

A través de los intercambios interculturales, el inglés ha incorporado una gran variedad de préstamos léxicos que han ampliado su vocabulario y reflejado su capacidad para adaptarse a diferentes contextos culturales.

Durante la colonización de América del Norte se adoptaron muchas palabras de las lenguas indígenas como *moose* (del algonquino *mus*) y *chipmunk* (de *čitmunk* en ojibwa), demostrando cómo los términos nativos para animales, plantas y prácticas locales fueron asimilados al inglés (Galloway y Rose, 2018); además, palabras como *tomahawk* (del algonquino *otomahuk*) y *skunk* (del nativo norteamericano *squnck*) muestran cómo el inglés incorporó nuevos términos adaptando la pronunciación y la morfología a su sistema fonético.

En el Caribe, donde se encontraron las lenguas africanas, europeas e indígenas, surgieron nuevas variedades de inglés que incorporaron préstamos léxicos y estructuras gramaticales innovadoras; por ejemplo, el inglés jamaicano incluye palabras como *duppy* (de *duppies*, término africano para los espíritus) y *irie* (de *irie*, expresión creole para estar bien o en paz), reflejando cómo las influencias multiculturales dieron forma a nuevas variedades del idioma (Canagarajah, 2020). Además, términos como *nyam* (comer, del africano *nyam*) y *pikney* (niño, del portugués *pequenino*) evidencian cómo el contacto prolongado entre esclavos africanos, colonos europeos y comunidades indígenas creó un idioma híbrido que evidencia múltiples herencias culturales.

El comercio global también introdujo términos que hoy forman parte del inglés cotidiano. La ruta de comercio de especias trajo palabras del malayo: *amok* (de *amuk*) y del persa: *check* (de *shah*, utilizado en el juego

de ajedrez), demostrando cómo las relaciones comerciales globales contribuyeron al crecimiento del léxico (Kubota y McKay, 2021). Asimismo, palabras como *sugar* (del árabe *sukkar*) y *cotton* (del árabe *qutn*) ejemplifican la adopción de términos de productos exóticos que se introdujeron en Europa a través del comercio con el Medio Oriente y Asia.

Estas transformaciones demuestran que el inglés moderno ha sido constantemente modelado por contactos interculturales, destacando su capacidad para adaptarse, evolucionar, incorporar y reflejar la diversidad de las culturas con las que ha interactuado a lo largo de su historia, razón por la que se ha convertido en una de sus características definitorias, lo que consolida su posición como *lingua franca* global.

Impacto de la globalización en el inglés contemporáneo

La globalización ha transformado significativamente el desarrollo del inglés moderno, estableciéndolo como una *lingua franca* que se emplea en diversos contextos globales, desde entornos comerciales hasta manifestaciones culturales. Este proceso ha implicado una expansión geográfica del idioma y una diversificación de sus formas y usos. La globalización ha facilitado el contacto intercultural, lo que ha llevado a la aparición de nuevas variedades de inglés, conocidas como *World Englishes*,

que reflejan las particularidades culturales y lingüísticas de sus hablantes (Galloway y Rose, 2018).

El inglés es actualmente lengua oficial o cooficial en 67 países de distintas regiones del mundo como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia, India, Nigeria, Sudáfrica y Filipinas, entre otros. Esta presencia global del inglés refleja su importancia como medio de comunicación internacional en diversos contextos políticos, económicos y educativos. Precisamente, la adopción del inglés en otros países se debe a su capacidad para adaptarse e integrar elementos de diferentes culturas, lo que la consolida como una *lingua franca* en un mundo cada vez más interconectado.

Ejemplos de adaptaciones lingüísticas en un contexto global

Las nuevas variedades del inglés como el de Singapur, el indio o el nigeriano incluyen préstamos léxicos de lenguas locales y muestran innovaciones en la gramática, la fonología y el uso pragmático del idioma. Según Jenkins (2019): “las nuevas variedades de inglés no deben ser vistas como desviaciones del estándar, sino como legítimas manifestaciones de la adaptabilidad y diversidad de la lengua en contextos globales” (p. 64).

En el inglés de Singapur se han adoptado términos del chino, malayo y tamil, como *kiasu* (del hokkien, que significa miedo a perder) o *makan* (del malayo, que

significa comer), los cuales enriquecen el vocabulario y reflejan la pluralidad cultural del país. De igual manera, en el inglés indio se han integrado palabras como *chutney* (de *chatni*) y *pukka* (de *pakka*, que significa auténtico o genuino), reflejando las influencias lingüísticas del subcontinente.

El inglés contemporáneo sigue incorporando palabras como *chop chop* (rápido, del cantonés *chok chok*) y *karwain* (lindo, del japonés), demostrando que se siguen absorbiendo elementos culturales a través del contacto global (Baker, 2021). Asimismo, términos asociados a la tecnología y a las redes sociales como *selfie* o *hashtag* reflejan la influencia de fenómenos globales, y el papel del inglés como vehículo de comunicación intercultural en la era digital. Estas adaptaciones muestran cómo el inglés contemporáneo se reinventa continuamente para mantenerse relevante en un mundo cada vez más interconectado.

De la lingüística a la pedagogía: aplicaciones interculturales en la enseñanza del inglés como segunda lengua

Comprender la evolución del inglés desde una perspectiva intercultural proporciona herramientas valiosas para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Este enfoque pedagógico permite que los estudiantes aprendan las

reglas gramaticales o el vocabulario, mientras exploran las raíces culturales e históricas que han conformado el idioma. En este sentido, enseñar inglés no es únicamente transmitir un sistema lingüístico; es fundamentalmente una invitación a conocer los contextos culturales que han dado forma a sus estructuras, palabras y expresiones. Según Baker (2021), “la enseñanza de idiomas siempre está entrelazada con la cultura; cada palabra y cada expresión en una lengua llevan connotaciones culturales que los estudiantes deben aprender para comunicarse eficazmente” (p. 58).

Adoptar una metodología intercultural implica integrar la historia del inglés como parte del currículo en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Los estudiantes, a través de este enfoque, descubren cómo las migraciones, las conquistas, los intercambios comerciales y otros eventos han dejado huellas profundas en el desarrollo de la lengua, creando un espacio en el aula para analizar críticamente cómo las palabras, frases y estructuras lingüísticas son productos de procesos históricos interculturales. Esto permite a los aprendientes percibir el inglés como un idioma dinámico y en constante cambio, debido a las interacciones culturales y sociales (Galloway y Rose, 2018).

Integrar una pedagogía intercultural en la enseñanza del inglés como segunda lengua implica ir más allá del enfoque tradicional de enseñanza gramatical o

comunicativa para incluir una dimensión cultural explícita. Esto significa que los educadores deben preparar a los estudiantes, por un lado, para comunicarse en inglés y, por otro, para entender las múltiples realidades culturales que coexisten dentro del idioma. La enseñanza debe centrarse en desarrollar competencias interculturales que permitan a los estudiantes comprender y navegar entre diferentes contextos culturales, reconociendo las variaciones en el uso del inglés y adaptando su comunicación en consecuencia (Byram, 2019).

Cultura en el aula de enseñanza de segundas lenguas

En este punto, resulta conveniente delimitar un concepto tan abstracto y polisémico como la cultura, para luego integrarlo en el contexto de la enseñanza de lenguas. Al respecto, Trujillo (2005) señala que existe un problema relacionado con la definición común de *cultura*: las metáforas que la representan como un objeto y como un entorno cerrado, lo cual conlleva a una concepción de la cultura como una entidad diferenciadora. Según esta definición, la cultura se puede entender, heredar, observar y marca diferencias entre individuos y grupos, ya que al “entenderla” se forma parte de una comunidad de manera excluyente y exclusiva. Bajo esta perspectiva, la cultura se percibe como algo externo que se internaliza mediante un proceso de aprendizaje, por lo que estamos vinculados a una cultura única, aunque no está claramente

delimitada y a veces pueda corresponder a una cultura nacional, religiosa o local.

Por el contrario, para Spencer-Oatey (2012), la cultura se despliega en varias capas de profundidad, revelando artefactos observables, valores arraigados y suposiciones fundamentales. Este tejido cultural no es innato, sino que se adquiere a través de procesos de socialización y enculturación, donde las personas aprenden y asimilan las normas y costumbres de su entorno. Añadido a esto, la cultura se presenta como un fenómeno compartido, trascendiendo lo individual para convertirse en un atributo grupal que une a comunidades. Esta manifestación cultural se expresa de manera simbólica mediante el lenguaje, el arte y los rituales, los cuales actúan como portadores de significado. No obstante, la cultura no es estática, sino dinámica: se transforma y se adapta a las cambiantes realidades y perspectivas de la sociedad que está influenciada por diversos factores como la tecnología, la migración y la globalización.

Por otra parte, Hidalgo (2017) menciona que el concepto de cultura ha evolucionado en la actualidad de una sociedad monocultural a una sociedad multicultural, cuyo fin es conseguir que haya una convivencia y una mezcla de culturas evitando la formación de guetos y fomentando el respeto, la tolerancia y la convivencia entre las distintas culturas. Además, se ha tenido en cuenta el carácter dinámico de la cultura (adaptándose a los cambios que se produzcan y evolucionando con el paso del tiempo).

En este tenor, surge el concepto de interculturalidad, que se refiere al diálogo respetuoso, al entendimiento y a la colaboración entre personas de diferentes culturas, buscando reconocer, valorar y aprender de la diversidad cultural en un contexto de igualdad y reciprocidad. Según diversos autores, la interculturalidad va más allá de la simple coexistencia de culturas y promueve la construcción de sociedades inclusivas y equitativas.

Desde una perspectiva crítica, Ramos-Holguín (2021) apunta que la interculturalidad busca lograr la convivencia basada en el respeto mutuo y la igualdad entre diferentes grupos sociales. En este sentido, la interculturalidad crítica va más allá de simplemente tolerar la otra cultura, pues busca el respeto y la convivencia entre culturas, lo que permite una relación igualitaria y un aprendizaje mutuo y enriquecedor. Por otra parte, señala que la interculturalidad crítica es un proyecto ético-político, cuya meta es la convivencia con otros en la sociedad para transformar las desigualdades sociales y culturales.

En el ámbito particular de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, Paricio (2014) resalta que la importancia de integrar la cultura en el aula radica en la idea de que la lengua es el vehículo de expresión de una cultura diferente a la propia. La enseñanza integrada de lengua y cultura es necesaria para desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes. Además, el autor destaca que la inclusión de la cultura en la enseñanza de idiomas ayuda a los estudiantes a comprender

mejor la lengua y a comunicarse de manera más efectiva con hablantes nativos de la lengua extranjera.

En este sentido, Barros y Kharnásova (2012) mencionan que el desarrollo de una competencia intercultural es crucial en la enseñanza de lenguas extranjeras, porque permite a los aprendientes adquirir y desarrollar habilidades para comunicarse y relacionarse con personas de otras culturas, algo esencial en el contexto actual de globalización. Asimismo, señalan que se pueden adoptar enfoques que favorezcan la creación de una personalidad intercultural y utilizar estrategias que fomenten la interacción y el diálogo entre personas de diferentes culturas, dando oportunidad al aprendiente de reflexionar sobre sus propias creencias y valores culturales.

De tal esta manera, el estudio y la comprensión de la cultura y sus múltiples dimensiones son esenciales para implementar una enseñanza de la lengua desde una perspectiva intercultural. Esta se presenta como un camino hacia la convivencia respetuosa, la igualdad y el aprendizaje mutuo entre diversas culturas. En el ámbito educativo, la integración de la cultura en la enseñanza de lenguas, especialmente en contextos de globalización, contribuye al desarrollo de competencias interculturales fundamentales para la comunicación efectiva en un mundo cada vez más diverso. Este enfoque enriquece la experiencia de aprendizaje y establece la creación de ambientes inclusivos y respetuosos, preparando a los estudiantes para comprender y participar en un entorno globalizado y multicultural.

Diálogo de narrativas lingüísticas

Incorporar el diálogo intercultural en la enseñanza del inglés facilita un enfoque pedagógico participativo y reflexivo. A través del análisis de textos históricos y contemporáneos, los estudiantes pueden identificar las influencias multiculturales que han enriquecido la lengua; por ejemplo, al explorar el origen de términos como *mosque* (mezquita, del árabe *masjid*) o *algebra* (del árabe *al-jabr*), se invita a los estudiantes a reflexionar sobre cómo la interacción entre diferentes culturas ha contribuido al desarrollo del inglés moderno (Canagarajah, 2020).

Este enfoque puede enriquecerse mediante la incorporación de actividades en las que los estudiantes analicen la evolución de otros términos clave en la historia del inglés como *sugar* (del árabe *sukkar*) o *curry* (del tamil *kari*), mostrando cómo las rutas comerciales y los contactos coloniales expandieron el léxico del inglés. Esta metodología fomenta una mayor conciencia cultural y promueve una comprensión más profunda del idioma como un fenómeno que trasciende fronteras nacionales y temporales.

El uso de estudios de caso y actividades de investigación sobre el origen de ciertas palabras o expresiones puede ser una herramienta efectiva. Al rastrear la etimología de términos comúnmente usados en inglés, los estudiantes aprenden a apreciar cómo cada palabra

tiene una historia y cómo esas historias están conectadas con múltiples culturas y épocas (Byram, 2019). Este enfoque puede complementarse con ejercicios comparativos entre el inglés británico, estadounidense, australiano y otras variantes, identificando las particularidades léxicas y fonéticas que reflejan influencias culturales específicas.

Transformación del rol del docente

El rol del docente en la enseñanza del inglés como segunda lengua se redefine como el de un facilitador de comprensión intercultural, promoviendo el respeto por la diversidad inherente al aprendizaje del idioma. Para ello, es esencial que el profesor desarrolle habilidades para guiar a los estudiantes en la comprensión del inglés como una lengua en constante evolución, enriquecida por diversas influencias culturales (Deardorff, 2019).

El papel del docente también implica diseñar actividades que reflejen esta complejidad lingüística e histórica. Son ejemplos de una enseñanza dinámica y culturalmente consciente ejercicios como debates sobre la apropiación cultural de términos –cómo palabras en inglés han sido adaptadas en diferentes contextos socio-culturales–, proyectos de investigación colaborativa sobre la evolución de palabras específicas o la creación de mapas lingüísticos que ilustren la expansión del inglés

a través del colonialismo y la globalización, (Kubota y McKay, 2021).

Para fortalecer su rol como facilitador intercultural, los docentes deben recibir formación continua en la historia de la lengua inglesa y en métodos de enseñanza que valoren la diversidad cultural. Esto podría incluir talleres sobre el uso de materiales auténticos en el aula: documentos históricos, canciones, cuentos tradicionales y noticias contemporáneas de distintos países anglófonos, que permiten a los estudiantes identificar y apreciar la diversidad interna del idioma (García y Wei, 2021).

Beneficios de un enfoque intercultural en la enseñanza del inglés como segunda lengua

La pedagogía intercultural en la enseñanza del inglés ofrece beneficios significativos: la promoción de la empatía, la flexibilidad cognitiva y la adaptación cultural, habilidades esenciales para la comunicación en un mundo donde el inglés opera como *lingua franca*. Este enfoque, en primer lugar, prepara a los estudiantes para comunicarse en inglés de manera culturalmente competente, reconociendo y respetando las diferencias que existen en su uso a nivel global (Baker, 2021).

En segundo lugar, fortalece el aprendizaje significativo al conectar los contenidos lingüísticos con las realidades culturales de los estudiantes, facilitando una

mayor retención de los conocimientos adquiridos. Investigaciones recientes han demostrado que los estudiantes expuestos a enfoques interculturales en el aprendizaje de lenguas desarrollan habilidades cognitivas y socioemocionales más sólidas, como la flexibilidad cognitiva, la tolerancia a la ambigüedad y la capacidad de adaptación a nuevas situaciones (García y Wei, 2021).

Finalmente, este enfoque fomenta la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, convirtiéndolos en co-constructores de conocimiento. Al ser capaces de reconocer y valorar las múltiples culturas que han contribuido al desarrollo del idioma que están aprendiendo, los estudiantes se transforman en usuarios más críticos y conscientes del inglés, lo que les brinda la posibilidad de comunicarse de manera más efectiva en una amplia gama de contextos (Risager, 2022).

Desafíos y necesidades para la implementación del enfoque intercultural

A pesar de los beneficios identificados, los desafíos que se enfrentan para implementar este enfoque son significativos. La falta de formación específica de los docentes y la carencia de materiales didácticos que reflejen la evolución intercultural del inglés deben ser abordadas para garantizar su aplicación exitosa. Incorporar una dimensión intercultural en el currículo de la enseñanza del

inglés como segunda lengua genera resistencias institucionales que deberán superarse mediante políticas educativas que valoren y promuevan una enseñanza inclusiva y contextualizada del inglés (Risager, 2022; Kubota y McKay, 2021).

Es necesario que las políticas educativas reconozcan la importancia de una formación docente integral, la cual incluya competencias interculturales y conocimientos sobre la historia de la lengua inglesa. Este reconocimiento debe traducirse en la actualización de los estándares curriculares y en la creación de programas de desarrollo profesional para docentes de ESL, que incluyan módulos específicos sobre la evolución del inglés en diferentes contextos culturales.

Propuestas para la enseñanza de la historia con perspectiva intercultural

La enseñanza de la historia desde un enfoque intercultural es un proceso complejo que requiere un compromiso consciente por parte de los educadores para transformar sus prácticas pedagógicas. Al integrar la interculturalidad como eje transversal en la formación docente, se puede contribuir a la creación de un entorno educativo que respete y celebre la diversidad cultural. Esta perspectiva beneficia a los futuros docentes y enriquece el aprendizaje de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de un mundo intercultural y multicultural.

La lengua inglesa, a lo largo de su historia, ha sido moldeada por el contacto intercultural. Desde la influencia de las lenguas germánicas tras la invasión anglosajona hasta la incorporación del francés normando y el latín durante la Edad Media, el inglés ha evolucionado como resultado directo de encuentros culturales, colonizaciones y migraciones. Cada una de estas etapas ha dejado una huella profunda en la gramática, el vocabulario y las estructuras fonológicas del inglés. La influencia del noruego durante la ocupación vikinga y las múltiples lenguas del imperio británico en la era colonial son ejemplos de cómo el inglés se ha enriquecido a través del contacto intercultural.

Para los futuros profesores de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, es fundamental comprender la historia de esta lengua, ya que les proporciona una perspectiva más amplia y contextualizada sobre la materia prima de su labor docente. No se trata únicamente de enseñar estructuras gramaticales o vocabulario; se trata también de entender que el inglés es el resultado de un crisol de culturas y pueblos. Esta visión puede ser transmitida a los estudiantes, ayudándolos a apreciar el carácter diverso y flexible del idioma, así como su capacidad de adaptarse y absorber influencias de otras culturas. Este enfoque enriquece el aprendizaje del idioma, fomentando una mentalidad intercultural en los estudiantes. Por otra parte, incorporar la genealogía del inglés en la formación de profesores proporciona una base sólida

para abordar cuestiones interculturales en el aula. A medida que los profesores comprenden cómo las lenguas y las culturas se influyen mutuamente, pueden ayudar a sus estudiantes a navegar los retos y las oportunidades interculturales que surgen al aprender un segundo idioma. Este enfoque fomenta la empatía, el respeto y la curiosidad por otras culturas, competencias esenciales en el mundo actual.

Metodologías y estrategias didácticas

Un enfoque intercultural en la enseñanza del inglés como segunda lengua puede incluir estrategias como el uso de materiales auténticos (artículos, canciones, películas) que representen diversas culturas y variedades del inglés, así como actividades que fomenten el pensamiento crítico sobre cuestiones de identidad, poder y representación cultural en el lenguaje (Kubota y McKay, 2021); por ejemplo, ejercicios de análisis comparativo entre diferentes variedades de inglés pueden ayudar a los estudiantes a reconocer y a valorar las múltiples formas de expresión dentro del mismo idioma.

Estas actividades pueden complementarse con debates sobre la apropiación cultural de términos, la evolución de palabras en diferentes contextos sociopolíticos y la creación de proyectos colaborativos que involucren la investigación de prácticas lingüísticas tanto locales

como internacionales. Este enfoque permite a los estudiantes no solo aprender sobre el inglés, sino también experimentar cómo el idioma funciona en la práctica en diversos contextos culturales.

A continuación se describen algunas estrategias y actividades pertinentes para comenzar a abordar la enseñanza de la historia, a partir de un enfoque intercultural, poniendo en el centro el desarrollo específico de la lengua inglesa como resultado del contacto y el intercambio cultural a través del tiempo. Cabe destacar que esta descripción representa una sugerencia basada en la experiencia profesional, mas no pretende ser un manual exhaustivo de todas las formas o medios posibles para la enseñanza de dicha materia. En última instancia, se espera que sea un punto de partida que amplie la discusión al respecto y genere nuevas perspectivas en torno al eje intercultural en la enseñanza tanto de lenguas como de otros ámbitos.

1. La lectura y el análisis de textos clásicos pueden convertirse en una poderosa herramienta para conectar a los estudiantes con las raíces históricas del inglés. Al explorar textos como *Beowulf*, los estudiantes pueden sumergirse en el inglés antiguo, un periodo marcado por la influencia de las lenguas germánicas y los primeros contactos interculturales en las islas británicas. Este tipo de actividad puede complementarse con ejercicios de traducción, lo cual permite a los estudiantes comparar el inglés antiguo con su versión

moderna, revelando cómo el idioma ha evolucionado a lo largo del tiempo. Un análisis similar puede llevarse a cabo con *The Canterbury Tales* de Chaucer para que los estudiantes exploren el inglés medio y reflexionen sobre cómo el contexto social y cultural de la época se refleja en el lenguaje utilizado.

2. Los proyectos de investigación también desempeñan un rol crucial en este enfoque. Los estudiantes pueden investigar las distintas etapas del inglés (*Old English*, *Middle English*, *Modern English*) y presentar sus descubrimientos a través de diferentes medios creativos, como una línea de tiempo interactiva o un documental en video. Esta actividad promueve la investigación independiente, lo que permite a los estudiantes conectar los cambios lingüísticos con los eventos históricos que los motivaron, como las invasiones vikingas o la conquista normanda. Además, pueden profundizar en la influencia de otras lenguas y culturas en la gramática y el vocabulario del inglés, realizando presentaciones sobre temas como la marca indeleble de la ocupación normanda en el léxico inglés, que incorporó numerosas palabras de origen francés.
3. El análisis de películas y documentales es otra metodología efectiva para contextualizar el desarrollo de la lengua inglesa dentro de su marco cultural. Proyectar películas históricas: la serie *The Last Kingdom* (2015) o la película *Elizabeth* (1998) puede servir como punto de partida para debates sobre la representación del idioma y la cultura en los medios. Los estudiantes pueden discutir la veracidad

histórica y lingüística de estas producciones, lo cual les ayuda a desarrollar una comprensión crítica sobre el impacto cultural en la representación de la lengua. Además, el uso de documentales sobre la evolución del inglés permite a los estudiantes visualizar y analizar cómo los cambios históricos han influido en el idioma. Este enfoque audiovisual es especialmente eficaz para aquellos estudiantes que aprenden mejor mediante medios visuales.

4. Los talleres de escritura creativa pueden ser una forma efectiva de aplicar el conocimiento lingüístico y cultural adquirido. En un taller de escritura de diálogos, por ejemplo, los estudiantes pueden asumir el reto de escribir conversaciones situadas en diferentes épocas del inglés, reflejando el contexto cultural de cada periodo. Esta actividad les brinda la oportunidad de apreciar las diferencias en el uso del idioma a lo largo del tiempo, desde el inglés antiguo hasta el moderno. También los estudiantes pueden escribir cuentos interculturales que integren elementos de las diversas culturas que han influido en el inglés como la normanda, la vikinga o la colonial. Estos cuentos pueden ilustrar cómo las interacciones interculturales han moldeado el idioma, promoviendo una comprensión más profunda de su evolución.
5. El debate y la discusión son también herramientas esenciales para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre la lengua y la cultura. Se pueden organizar debates sobre el impacto de la globalización en el desarrollo del inglés moderno y su papel como lengua franca. A través de estos debates, los estudiantes son capaces de explorar cómo el

inglés ha sido influenciado por otras lenguas en la era contemporánea y cómo su expansión global continúa siendo un proceso de intercambio intercultural. Además, se puede discutir cómo la identidad cultural se refleja en el idioma y cómo ha cambiado a lo largo del tiempo, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus propias experiencias con el idioma y la cultura.

6. Las visitas y experiencias culturales también pueden ser altamente beneficiosas. Hoy en día, gracias a las nuevas tecnologías, es posible organizar visitas virtuales a museos que cuenten con exposiciones sobre la historia de Inglaterra y su lengua, permitiendo a los estudiantes ver de primera mano artefactos y documentos que representan diferentes etapas del desarrollo del inglés. Estas visitas pueden ir acompañadas de informes escritos en los que los estudiantes reflexionen sobre lo aprendido y cómo se relaciona con el contenido del curso.
7. Finalmente, el uso de recursos digitales puede complementar las actividades más tradicionales. Herramientas como Google Earth pueden ayudar a los estudiantes a explorar lugares históricos en Inglaterra que han sido clave para el desarrollo de la lengua, proporcionando un contexto geográfico a lo que han aprendido en clase. Crear blogs o foros en línea, donde los estudiantes compartan sus reflexiones sobre las actividades del curso fomenta el intercambio de ideas y permite un aprendizaje colaborativo continuo.

Conclusiones y recomendaciones

La enseñanza de la historia de la lengua inglesa desde una perspectiva intercultural en la formación de profesores de ESL representa una oportunidad trascendental para enriquecer el proceso educativo, promoviendo una comprensión más profunda del idioma y sus múltiples contextos culturales. Este enfoque reconoce que el inglés, tal como lo conocemos hoy, es el resultado de siglos de intercambios culturales, migraciones, procesos de colonización y contactos interculturales; por lo tanto, comprender esta evolución histórica e intercultural es necesaria para formar docentes que puedan enseñar el idioma con una sensibilidad cultural adecuada.

El enfoque intercultural enfatiza que el inglés no es una lengua monolítica, sino un conjunto de variedades lingüísticas en constante evolución, moldeadas por diversos procesos históricos y culturales. Desde las influencias del latín, el francés y el nórdico antiguo, durante los periodos del inglés antiguo y medio, hasta la incorporación de términos de lenguas africanas, indígenas y asiáticas en su expansión global, el inglés se ha enriquecido por su contacto continuo con otras culturas (Crystal, 2018; Galloway y Rose, 2018). Enseñar inglés, desde esta perspectiva, permite a los futuros profesores y a sus estudiantes comprender el idioma en su diversidad y pluralidad, promoviendo una enseñanza más inclusiva que refleje la realidad multicultural del inglés global.

Es fundamental que la formación de profesores de inglés como segunda lengua incluya el desarrollo de competencias interculturales que les permitan enseñar el inglés no solo como medio de comunicación, sino principalmente como un vehículo de entendimiento cultural. Esto implica preparar a los docentes para abordar las múltiples influencias históricas y culturales del inglés y utilizar este conocimiento como una herramienta pedagógica que fomente el diálogo intercultural, el respeto por la diversidad y la reflexión crítica entre los estudiantes (Byram, 2019; Deardorff, 2019). Este enfoque transforma la enseñanza del inglés en una experiencia de aprendizaje enriquecedora, donde el idioma se aprende en términos gramaticales y como un fenómeno cultural en constante cambio.

La enseñanza de la historia desde una perspectiva intercultural, especialmente en el contexto de la lengua inglesa, ofrece a los futuros docentes una herramienta poderosa para trascender la mera transmisión de conocimientos lingüísticos. Al reconocer la lengua como un producto de encuentros y fusiones culturales a lo largo de los siglos, los educadores pueden dotar a sus estudiantes de una comprensión más rica y matizada del idioma que están aprendiendo. Esto amplía el horizonte educativo, preparando a los estudiantes para actuar con sensibilidad y respeto en un mundo diverso y cambiante. Las actividades propuestas profundizan en la comprensión de la evolución del inglés y promueven una conciencia

intercultural, ayudando a los estudiantes a ver la lengua como un reflejo de la historia y la interacción cultural.

En última instancia, enseñar la historia de una lengua desde su dimensión intercultural, además de ser una tarea académica, es un compromiso ético con la construcción de una sociedad más inclusiva y consciente del legado compartido entre culturas. Al implementar estrategias que conecten la historia lingüística con la interculturalidad, los docentes pueden profundizar en su propio conocimiento lingüístico y fortalecer sus competencias necesarias para navegar los desafíos de un mundo actual, promoviendo una educación verdaderamente integral.

Recomendaciones para la implementación del enfoque intercultural

Integración de la historia de la lengua inglesa en el currículo de formación de docentes. Para lograrlo, se recomienda que los programas de formación de profesores de inglés como segunda lengua incluyan módulos específicos sobre la historia de la lengua inglesa y sus conexiones interculturales. Esto debe ser una parte integral del currículo, proporcionando a los futuros docentes las herramientas necesarias para enseñar el inglés en su complejidad histórica y cultural (García y Wei, 2021). Dichos módulos deberían abordar desde la evolución de la lengua

en sus distintas etapas (inglés antiguo, medio, temprano moderno y contemporáneo) hasta los procesos socioculturales que han moldeado su desarrollo.

Promoción y creación de materiales didácticos interculturales. Se sugiere promover la creación y el uso de materiales didácticos que reflejen la diversidad cultural del inglés. Esto incluye libros de texto, recursos digitales y actividades pedagógicas que presenten las múltiples variedades de inglés y sus contextos históricos, sociales y culturales. Los materiales deben ser diseñados para estimular la reflexión crítica y el entendimiento intercultural, además de estar disponibles tanto para docentes en formación como para aquellos que ya están en ejercicio (Risager, 2022).

Uso de enfoques metodológicos activos. Es recomendable que los docentes utilicen enfoques metodológicos activos, como el aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso y análisis comparativos de textos, los cuales ayudarán a los estudiantes a entender cómo el inglés ha evolucionado en diferentes contextos, lo que les permitirá desarrollar habilidades críticas para analizar la interacción entre lengua, cultura e identidad (Kubota y McKay, 2021). Estas metodologías fomentan una pedagogía participativa que involucra a los estudiantes como co-constructores del conocimiento, empoderándolos para comprender mejor las complejidades del uso del inglés en un mundo interrelacionado.

Evaluación de competencias interculturales. En cuanto a la evaluación de competencias interculturales en contextos reales, se necesita la implementación de herramientas de evaluación que midan tanto la competencia lingüística como la capacidad de los estudiantes para comprender y valorar las influencias interculturales en el inglés. Instrumentos como diarios reflexivos, análisis crítico de textos, estudios etnográficos en el aula y autoevaluaciones deben ser integrados en el proceso de evaluación para asegurar que los estudiantes desarrollen una conciencia intercultural sólida y efectiva (Deardorff, 2019).

Revisión de políticas educativas para integrar la interculturalidad. Se recomienda que las instituciones educativas y gobiernos promuevan políticas que integren la interculturalidad en la enseñanza de ESL. Esto incluye la revisión de los estándares educativos para asegurar que reflejen los objetivos de aprendizaje intercultural y proporcionen apoyo a los docentes para la implementación de este enfoque en sus aulas (Byram, 2019).

Las políticas deben incentivar el desarrollo profesional continuo y la colaboración entre instituciones educativas, gobiernos y organizaciones internacionales para crear una comunidad global de práctica pedagógica intercultural.

Enseñar inglés con una perspectiva intercultural no es solo una cuestión de técnica pedagógica; sino un compromiso ético con la diversidad y la equidad en el

aula. Significa reconocer que cada estudiante trae consigo una riqueza cultural que debe ser valorada y utilizada como recurso educativo. De este modo, el inglés se convierte en más que una lengua de comunicación global, se transforma en un puente que conecta historias, identidades y culturas, enriqueciendo tanto al hablante como al oyente.

Se concluye que el enfoque intercultural en la enseñanza de la historia de la lengua inglesa valida la hipótesis de este trabajo y subraya su relevancia en el contexto contemporáneo de formación de profesores de inglés como segunda lengua. Reconocer y enseñar el inglés desde una perspectiva que resalte su evolución intercultural permite a los futuros docentes y a los que están en activo adoptar una práctica pedagógica más rica y contextualizada. Este enfoque mejora la competencia comunicativa de los estudiantes y también promueve un entendimiento más profundo de la diversidad cultural y lingüística en un mundo cada vez más interconectado.

La enseñanza del inglés como segunda lengua se transformará en una experiencia educativa completa en la que el idioma se estudia en toda su dimensión cultural e histórica, reforzando la identidad de los estudiantes y su capacidad para integrarse de manera efectiva en una comunidad global. Esto garantizará que la enseñanza-aprendizaje del inglés sea una herramienta de comunicación y sobre todo un puente para el entendimiento

intercultural, contribuyendo a una educación más inclusiva, equitativa e internacionalmente relevante.

Bibliografía

- Baker, W. (2021). *Intercultural and Transcultural Awareness in Language Teaching: Theoretical Perspectives and Practical Approaches*. Multilingual Matters.
- Barros, B. y Kharnásova, G. M. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual, *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (18), 97-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4593111>
- Baugh, A. C. y Cable, T. (2012). *A History of the English Language* (6th ed.). Routledge.
- Byram, M. (2019). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Revised ed.). Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2020). *Transnational Literacy Autobiographies as Translingual Writing*. Routledge.
- Crystal, D. (2018). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Deardorff, D. K. (2019). *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles* Unesco Publishing.
- Galloway, N. y Rose, H. (2018). *Introducing Global Englishes*. Routledge.

- García, O. y Wei, L. (2021). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Hickey, R. (2020). *The Cambridge Handbook of English Historical Linguistics*. Cambridge University Press.
- Hidalgo, V. (2017). *Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término*. Repositorio UDG. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1151>
- Jenkins, J. (2019). *English as a Lingua Franca: The Changing Landscape of English in the 21st Century*. Oxford University Press.
- Kubota, R. y McKay, S. L. (2021). Critical multiculturalism and second language education. En J. Simpson y A. Whiteside (Eds.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 156-171). Routledge.
- Mair, C. (2013). *The Politics of English as a World Language: New Horizons in Postcolonial Cultural Studies*. Rodopi.
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (21), 215-226.
- Ramos-Holguín, B. (2021). Comprehending Interculturality and its Future Directions in English Language Teaching and Teacher Education in the Colombian Context, *HOW*, 28 (3), 93-104.

- Risager, K. (2022). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Multilingual Matters.
- Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts. <http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua, *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (4), 23-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709318>

Epílogo

Yolanda Eugenia Ballesteros Senties

La interculturalidad en el ámbito universitario. Reflexiones y acciones nos invita a explorar el complejo papel de la interculturalidad en la educación superior desde sus fundamentos hasta sus aplicaciones prácticas en los ámbitos académico y social. Esta obra pretende desentrañar las múltiples dimensiones de la interculturalidad no como un concepto abstracto, sino como una herramienta vital para reconfigurar las instituciones educativas y construir espacios de respeto, entendimiento y colaboración en un mundo que exige respuestas inclusivas y equitativas.

El análisis inicial de la obra sienta las bases conceptuales al revisar el estado de la investigación sobre

interculturalidad en las instituciones de educación superior en América Latina, señalando las oportunidades y los desafíos específicos que enfrentan las universidades autónomas en México. Este marco teórico permite comprender el alcance y la relevancia de la interculturalidad en el contexto educativo no solo como una integración de culturas, sino como una estrategia transformadora que exige cambios estructurales y compromiso con un modelo inclusivo y equitativo. La perspectiva canadiense que complementa esta discusión amplía el panorama y sugiere que las políticas interculturales, cuando se implementan de forma estructurada, pueden fomentar una cohesión social que trasciende las fronteras institucionales y se convierte en un motor de cambio institucional.

A medida que avanzamos, la obra profundiza en la dinámica de la movilidad académica y la integración intercultural en zonas rurales, mostrando cómo los encuentros entre distintas culturas pueden ser una oportunidad para construir puentes de diálogo y entendimiento en ambos contextos. La migración académica, abordada desde una perspectiva intercultural, se presenta como una experiencia que va más allá de la transferencia de conocimientos al promover la adaptación cultural y la convivencia. El caso del turismo rural en México ilustra, a su vez, cómo la interculturalidad actúa como un motor de desarrollo comunitario en espacios donde la tradición y la modernidad se entrelazan. Estos estudios destacan que, en un marco intercultural, las IES pueden

desempeñar un papel clave en la creación de modelos de convivencia y crecimiento inclusivos, en los que cada encuentro cultural representa una posibilidad de enriquecimiento mutuo y colaboración auténtica.

En su tramo final, el libro se centra en la importancia de desarrollar competencias interculturales en áreas como la enseñanza de idiomas, el diseño artesanal y la sociolingüística, demostrando que estas competencias no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que fortalecen la identidad cultural de los estudiantes y los preparan para un mundo diverso y en constante cambio. Los capítulos dedicados al Camino de Santiago como herramienta para la enseñanza del español, al diseño artesanal y a los refranes como reflejo de valores culturales ofrecen ejemplos de cómo estos elementos culturales pueden servir como vehículos pedagógicos poderosos. Cada uno de estos enfoques recalca que el aprendizaje intercultural no se limita al aula, sino que permea las experiencias y prácticas cotidianas, formando estudiantes sensibles y comprometidos con el respeto y la valoración de las diferencias.

Finalmente, la historia de la lengua inglesa se presenta como un ejemplo de interculturalidad por excelencia, ya que ha evolucionado como resultado de intercambios culturales a lo largo de siglos. Este capítulo nos recuerda que enseñar inglés va más allá de su estructura gramatical: implica enseñar una historia de conexiones y encuentros que han dado forma a una lengua viva y en

constante transformación. Con esta reflexión, el libro invita a los docentes de inglés como segunda lengua a profundizar en el contexto histórico y cultural del idioma, fomentando en sus estudiantes una comprensión global y humanizada.

Este libro documenta la necesidad de una educación intercultural y propone un modelo de acción en el que la diversidad cultural sea valorada como una oportunidad para generar cambios profundos en las instituciones educativas. La interculturalidad se presenta como una fuerza transformadora que redefine el propósito y el alcance de la educación superior, ofreciendo un marco para construir sociedades más justas, inclusivas y cohesionadas.

De esta manera, el libro concluye con una invitación clara a repensar las prácticas educativas. La obra no pretende ofrecer respuestas definitivas, sino abrir nuevos caminos y plantear preguntas sobre cómo construir una educación superior verdaderamente comprometida con el respeto y la convivencia intercultural. Se trata de una obra actual y necesaria, de gran utilidad para funcionarios universitarios (directivos y administrativos) que buscan transformar sus instituciones mediante la adopción de la interculturalidad, así como para los docentes interesados en dar un giro intercultural a sus prácticas. Por su contenido, también es una fuente valiosa para investigadores y estudiantes. Su riqueza conceptual y su enfoque práctico contribuyen

a una educación superior donde la diversidad cultural sea el cimiento de una convivencia significativa y de un aprendizaje verdaderamente inclusivo. Al final de este recorrido, se hace un llamado a todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sigan explorando, innovando y transformando, recordándonos que una educación intercultural enriquece a quienes la viven, fortalece el entramado social y prepara a las futuras generaciones para participar activamente en una comunidad global que valora y celebra sus diferencias.

Semblanzas curriculares

María Del Socorro Castañeda Díaz. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido reportera y editora en diarios y revistas de circulación estatal. Fue corresponsal del diario de circulación nacional *La Jornada*. También se desempeñó como directora de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) de 2015 a 2017. Desde 2018 es profesora de tiempo completo adscrita al Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales de la UAEMEX. Desde 2024, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI). Sus líneas de investigación son: la interculturalidad; la internacionalización de la educación; y el uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación en contextos migratorios y rurales. Correo electrónico: *mscastanedad@uaemex.mx*

Yolanda Eugenia Ballesteros Senties. Doctora en Ciencias de la Educación, maestra en Educación y licenciada en Derecho, Enseñanza del Inglés y Derecho Internacional. Desde 2022, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI) y cuenta con perfil PRODEP-SEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente-Secretaría de Educación Pública). En la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) se ha desempeñado como profesora y directora en la Facultad de Lenguas; coordinadora del Centro Internacional de Lengua y Cultura; jefa del Departamento de Relaciones Internacionales; Secretaria de Extensión y Vinculación, Secretaria de Cooperación Internacional, Secretaria de Docencia y Secretaria Técnica. Actualmente es profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Lenguas de la UAEMEX e integrante del cuerpo académico “Estudios sobre educación y lenguas”. Sus líneas de investigación son: formación docente; educación a distancia e internacionalización de la educación superior. Ha publicado y participado en foros nacionales e internacionales con temas de enseñanza de lenguas, educación, extensión e internacionalización de la educación, interculturalidad y cultura de paz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-3009>. Correo electrónico: yebs@uaemex.mx

Juan Carlos Aguilar-Castillo. Profesor de asignatura adscrito a la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma

del Estado de México (UAEMEX), donde cursó la licenciatura en Lenguas. Tiene estudios en Educación e Innovación Pedagógica por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco y en Ciencias con especialización en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV). Es evaluador de español como lengua extranjera por el Instituto Cervantes de Viena. En 2024, se diplomó en Políticas públicas con enfoque en derechos indígenas y pertinencia cultural por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Correo electrónico: *carlos.aguilar.r56@gmail.com*

Jorge Frozzini. Profesor adscrito a la Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) y titular de la Cátedra de Investigación de Canadá en Comunicación Intercultural y Tecnologías de Gestión. Sus temas de investigación son: inmigración; las ciudades interculturales; las relaciones interculturales; la diversidad y la inclusión, con especial interés en la comunicación; los enfoques hermenéuticos y sistémicos; y los métodos cualitativos. Es miembro de varios equipos y redes de investigación canadienses e internacionales. Tiene una amplia experiencia de trabajo con los sectores municipal y comunitario, con los que ha desarrollado herramientas de intervención y diversos programas de capacitación. Correo electrónico: *jorge.frozzini@uqac.ca*

Georgia M. K. Grondin. Doctora en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI), nivel I, y cuenta con el perfil PRODEP-SEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente-Secretaría de Educación Pública). Lidera el cuerpo académico consolidado “Estudios en lingüística y docencia” en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Sus áreas de docencia son: lengua francesa y semántica en licenciatura; área de cultura en sus aspectos educativos en posgrado. Sus líneas de investigación son: la docencia de aspectos (inter)culturales en el espacio educativo; las construcciones identitarias; y las narrativas que evidencian la relación entre lengua, cultura e identidad en migrantes, profesionistas en lenguas o alumnos de movilidad. Correo electrónico: ggrondina@uaemex.mx

Rafael Serrano González. Maestro en Educación Superior Internacional con doble grado otorgado por la Universidad de Guadalajara (UdeG) y el Boston College. Formado en la licenciatura en Diseño de Modas por la UdeG. Sus cortometrajes fueron seleccionados en festivales de *Fashion Films* en México, Dinamarca y Francia. Ganó el Premio ASVOFF al Mejor Cortometraje Amateur. Actualmente es profesor asociado en el Departamento de Humanidades y Artes del Centro Universitario de Tonalá de la UdeG, donde también funge como secretario de la

Coordinación General de Planeación y Evaluación. Sus líneas de investigación son: la educación; las artes; el bien público; la innovación; y el desarrollo personal. Correo electrónico: rafael.serranogonzalez@academicos.udg.mx

Virna Velázquez Vilchis. Doctora en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y realizó un posdoctorado en Enseñanza del Español como Segunda Lengua en la Universidad de Guanajuato. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI), nivel I. Tiene una destacada trayectoria como editora de libros y ha publicado numerosos capítulos y artículos en revistas locales, nacionales e internacionales. También ha participado como conferencista en diversos foros a nivel internacional, nacional y local. Sus líneas de investigación son: la sociolingüística, especialmente en la planificación lingüística relacionada con el desplazamiento de lenguas indígenas o minoritarias; y la enseñanza del español para hablantes no nativos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-9360>. Correo electrónico: vvelazquezv@uaemex.mx

Dilrabo Bakhranova. Destacada académica con más de 23 años de experiencia en la enseñanza e investigación. Obtuvo su PhD en 2017 y su doctorado en Ciencias (DSc) en

2022. Actualmente dirige el Departamento de Ciencias Aplicadas de Español en la Universidad Estatal de Idiomas del Mundo de Uzbekistán. Es miembro de la Asociación Europea de Profesores de Español. Sus líneas de investigación son: los estudios linguocognitivos y culturales, y la sociolingüística. Entre sus publicaciones destacan: como autora, *La peculiaridad semántica y lingüoculturológica de los antropozoomorfismos* (2018), *Literatura comparada* (2019), *El diccionario español-uzbeko* (2021), *El turismo en Uzbekistán* (2023) y *El lenguaje literario moderno uzbeko (Lexicología)* (2023). Ha organizado conferencias y seminarios web internacionales, con colaboraciones de instituciones como la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre otras. También ha presentado ponencias en diversas partes del mundo, como España, México y la India. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2012-7426>. Correo electrónico: dbaxronova@uzswlu.uz

Alexis Osvaldo Sandoval Mota. Licenciado en Lenguas por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) y maestrante del programa de maestría en Lingüística Aplicada en la misma institución. Traductor y docente de idiomas con especialización en lengua inglesa y dominio del francés. Cuenta con amplia experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como en la elaboración de planes y programas de estudio con

enfoque bilingüe. Asimismo, se desempeña como profesor de cátedra en la Facultad de Lenguas y como docente de idiomas en diversas instituciones. Sus líneas de investigación son: la enseñanza de lenguas; la lingüística; y los estudios culturales, particularmente en literatura e interculturalidad. Correo electrónico: *aleks.sandoval92@gmail.com*

La interculturalidad en el ámbito universitario

Reflexiones y acciones

coordinado por Yolanda Eugenia Ballesteros Senties, se terminó de editar el 1 de abril de 2026. La edición estuvo a cargo de la Dirección de Bienes Públicos del Conocimiento de la Secretaría de Ciencia, mediante el Departamento de Libros Abiertos. En interiores y forros se emplearon las tipografías *Adobe Caslon Pro* y *Público text*.

Yeydi López Hernández

Análisis e interpretación del sistema antiplagio

Oswaldo Renato Millán Zea

Corrección de estilo y ortotipográfica

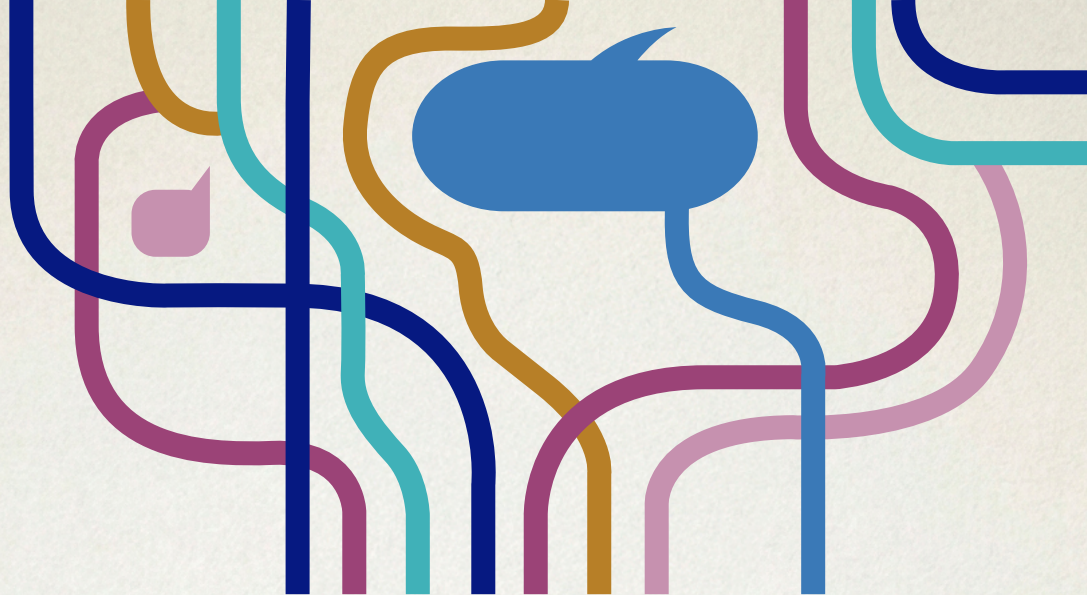
Juan Manuel García Guerrero

Diseño de portada e interiores

Patricia Vega Villavicencio

Coordinación editorial

Por disposición del Reglamento de Acceso Abierto se publica la versión PDF de este libro en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México.



Universidad Autónoma
del Estado de México

Secretaría de Ciencia

