

Hacia la transversalización de una interculturalidad crítica y decolonial en la Universidad Iberoamericana: análisis de percepciones y prácticas educativas interculturales para la co-construcción de una estrategia de formación docente

*Marcela Gómez Álvarez
Stefano Claudio Sartorello
Dana Tawil Stempa
Luz María Moreno Medrano
Rocío Cos Garduño
Eugenia Legorreta Maldonado
Yasmani Santana Colín*

12

*Hacia la transversalización
de una interculturalidad crítica
y decolonial en la Universidad
Iberoamericana: análisis de percepciones
y prácticas educativas interculturales
para la co-construcción de una estrategia
de formación docente*

*Instituto de Investigaciones
para el Desarrollo de la Educación*

DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

*Hacia la transversalización
de una interculturalidad crítica y decolonial
en la Universidad Iberoamericana:
análisis de percepciones y prácticas educativas
interculturales para la co-construcción de una estrategia
de formación docente*

Marcela Gómez Álvarez
Stefano Claudio Sartorello
Dana Tawil Stempa
Luz María Moreno Medrano
Rocío Cos Garduño
Eugenia Legorreta Maldonado
Yasmani Santana Colín

Ciudad de México, febrero de 2023
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

[LC] LC 1099.5.M6 H35.2023

[Dewey] 370.19341 H35.2023

Hacia la transversalización de una interculturalidad crítica y decolonial en la Universidad Iberoamericana: análisis de percepciones y prácticas educativas interculturales para la co-construcción de una estrategia de formación docente / [autores] Marcela Gómez Álvarez [et al.]. – (Documentos de Investigación; v. 12) México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2023. – Publicación electrónica. – ISBN: 978-607-417-992-7

1. Educación multicultural – México. 2. Educación multicultural – Investigación. Educación superior – Ciudad de México. 3. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. 4. Maestros – Capacitación de – Aspectos sociales – Ciudad de México. I. Gómez Álvarez, Marcela. II. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. III. Serie Documentos de Investigación.

D. R. © 2023 Universidad Iberoamericana, A. C.
Prol. Paseo de la Reforma 880
Col. Lomas de Santa Fe
Ciudad de México
01219
publica@ibero.mx

Primera edición: marzo 2023

ISBN: 978-607-417-992-7

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización del editor. El infractor se hará acreedor a las sanciones establecidas en las leyes sobre la materia. Si desea reproducir contenido de la presente obra, escriba a: publica@ibero.mx

Hecho en México.

Contenido

1. Introducción	9
2. Planteamiento	11
3. Metodología	15
4. Productos generados a lo largo del proceso	25
4.1. Anarcálogos de prácticas educativas interculturales	25
4.2. Cápsulas y material digital	31
4.3. Reflexiones finales de los participantes sobre el proceso	34
5. A manera de conclusión	41
6. Referencias	43

1. Introducción

La interculturalidad implica hacer realidad el reconocimiento jurídico de las diversidades étnicas, lingüísticas, culturales y epistémicas y promover relaciones más horizontales y de enriquecimiento mutuo entre las personas, enfrentando la discriminación, el racismo y la exclusión, tan presentes en las sociedades de América Latina. Reconocer esos retos desde la universidad implica generar un clima institucional y de espacios de enseñanza y de construcción de aprendizajes en los que el reconocimiento, el respeto y el aprecio a las diversidades permitan superar las cinco lógicas de producción de la no existencia (Santos, 2009) instauradas por el proyecto civilizatorio de la modernidad y que caracterizan el paradigma cientificista dominante.

Este *Documento de investigación del INIDE* surge en el marco del proceso de transversalización de la interculturalidad en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, proceso que comenzó en 2019 en el contexto de la reestructuración de los planes y programas de estudio en la Ibero, con la que se buscó transversalizar la interculturalidad, el género y la sustentabilidad como ejes curriculares de todas las carreras de licenciatura. El perfil de egreso del estudiantado con enfoque intercultural que se plantea para lograr este fin de la transversalización intercultural es el siguiente:

- Comprende las realidades desde diferentes racionalidades y lógicas de pensamiento y adopta una postura crítica frente a ellas.
- Se relaciona desde planos de igualdad, respeto y aprecio con diferentes grupos socioculturales.
- Se involucra y acompaña procesos de transformación social para favorecer la valoración y el reconocimiento de las diversidades socioculturales.
- Confronta las asimetrías, el racismo y la discriminación para construir una sociedad más justa y equitativa (Guajardo, Legorreta, Moreno y Sartorello, 2020).

A partir de este punto de arranque, desde la reestructuración de los planes de estudio Manresa se echó a andar una serie de esfuerzos a nivel curricular y de formación docente. En este marco de profesionalización se enmarca este esfuerzo de las comunidades de práctica interculturales.

El proyecto, financiado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Ibero, fue realizado por un equipo coordinador interdisciplinario e interdepartamental,¹ es decir, por estudiantes, docentes, investigadores, formadores y directivos, quienes hicimos uso de la investigación-acción participativa buscando aportar elementos teóricos, metodológicos y evidencias empíricas para comprender cuáles eran las prácticas sociales y las percepciones que las y los docentes de la Ibero tenían sobre la interculturalidad en los programas educativos en los que participan, así como en otros ámbitos de la vida universitaria (investigación, vinculación, gestión, etc.). Asimismo, por medio de su participación activa en comunidades de práctica docente se pretendió generar una masa crítica que reflexionara y compartiera concepciones, prejuicios y prácticas que promovieran o limitaran la interculturalidad, con el fin de documentar y analizar cuáles son las necesidades de formación sentidas por las y los docentes en relación con el desarrollo de las prácticas interculturales.

Se convocó a docentes de todas las licenciaturas de la Universidad Iberoamericana que, en el marco de la implementación de los planes de estudio Manresa, quisieran formarse en el enfoque intercultural.

¹ Este equipo estuvo integrado por las siguientes personas: Luz María Moreno Medrano y Stefano Claudio Sartorello, del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE); Eugenia Legorreta, directora del Programa Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI); Rocío Cos Garduño, coordinadora de Espacios Curriculares de Inmersión Social; Marcela Gómez, egresada de la maestría en investigación y desarrollo de la educación y asistente de investigación del INIDE; Yasmani Santana, posdoctorante en la línea de "Educar para una interculturalidad crítica y decolonial" del INIDE, y Karla Fabiola Arizmendi Loredo, Dana Tawil Stempa y Natalia Rodríguez, estudiantes de la licenciatura en pedagogía del Departamento de Educación.

2. Planteamiento

Quienes nos abocamos a desarrollar el presente proyecto asumimos la importancia de ir más allá de aquellos enfoques teóricos de la interculturalidad que resultan funcionales al sistema dominante y que, por medio de la implementación de políticas y acciones neoindigenistas, asistencialistas y compensatorias, no transforman las estructuras que generan las asimetrías y las desigualdades sociales, políticas, económicas, culturales y epistémicas existentes (Walsh, 2012). Por lo anterior, coincidimos con Mato cuando señala que

las universidades y otras instituciones de educación superior deberían estar jugando papeles de liderazgo en educar a la población en general —y particularmente a los funcionarios de los estados y a sus propios docentes, funcionarios y estudiantes— contra todas las formas de racismo, especialmente las que afectan sus bases institucionales y epistemológicas. Pero muy pocas lo están haciendo, y en ello deben enfrentar numerosos obstáculos y conflictos [Mato, 2016, p. 15].

Lo anterior requiere, de manera ineludible, un trabajo sistemático para comprender y desmontar prácticas sociales, institucionales y curriculares presentes en la universidad que afectan la creación de escenarios equitativos y justos y que también son el reflejo “del problema estructural-colonial-racial” (Walsh, 2012, p. 91). Consideramos que la interculturalidad crítica y decolonial tiene mucho que aportar en tanto herramienta y proceso que se construye con la gente, mediando en la comprensión desde diferentes racionalidades y lógicas de pensamiento horizontales, las cuales se materializan desde un lugar reflexivo, crítico y ético (Guajardo, Legorreta, Moreno y Sartorello, 2020; Walsh, 2012).

Uno de los retos más importantes que enfrentan las instituciones de educación superior consiste en lograr que las prácticas docentes estén permeadas por destrezas interculturales capaces de desmontar el racismo y la discriminación, creando espacios de respeto, diálogo y construcción de conocimientos diversos. En este sentido, estamos convencidos de que esta meta no se alcanzará a través de cursos de formación docente en cascada, ni tampoco por medio de políticas institucionales que se limiten a enunciar valores de tolerancia, diálogo y respeto sin asociarlos a prácticas concretas. Creemos que el cambio tiene que provenir de abajo, desde diferentes comunidades de docentes, conscientes

de su propia necesidad de formación y dispuestos a compartir sus desafíos de manera colectiva.

Creemos que es necesario pensar en procesos que ayuden a la formación de sujetos conscientes y reflexivos de las diferencias, capaces de trabajar conjunta y colaborativamente en la construcción de espacios educativos equitativos, justos y plurales (Walsh, 2012). Creemos también que, desde el ámbito universitario, la inquietud inicial en estos procesos formativos se relaciona con la superación de las cinco lógicas de producción de la no existencia:

- 1) La monocultura del saber y del rigor del saber, que “consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente” (Santos, 2009, p. 110). Esta monocultura es expresión de la colonialidad del saber (Lander, 2000) y descalifica y desacredita conocimientos y saberes otros, producidos por actores individuales y colectivos por medio de metodologías que, desde los cánones occidentales, son juzgadas como no rigurosas, a-científicas y, por lo tanto, inválidas e irrelevantes.
- 2) La lógica del tiempo lineal asociada a los ideales de progreso, modernización, desarrollo, crecimiento y globalización, supuestamente encarnados por los países centrales, de lo que Wallerstein (2007) ha denominado *sistema mundo*, en sus conocimientos, instituciones y formas de sociabilidad. Esta lógica produce no existencia etiquetando como atrasado, tradicional, premoderno, subdesarrollado y local a todos aquellos conocimientos, formas de vida y vínculos sociales que no confluyen con el paradigma hegemónico y que se rigen por otras concepciones del tiempo en el que pasado, presente y futuro no son forzosamente etapas de un *continuum*, sino que pueden ser partes de una espiral del tiempo en la que el ayer, el hoy y el mañana giran continuamente. Además, esta lógica desconoce que se trata de realidades otras, en las que el tiempo y el espacio son multidimensionales y poseen densidades específicas.
- 3) La lógica de la clasificación social asentada en la monocultura de la naturalización de las diferencias, que “consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías” (Santos, 2009, p. 110), como las raciales, las de clase y las sexuales, por ejemplo. Esta monocultura, que ha sido magistralmente analizada por Aníbal Quijano (2000), con base en el término *colonialidad del poder*, genera ausencias y deshumaniza aquellos tejidos sociales que rigen la vida en común de colectividades otras, generalmente rurales, como las indígenas y las afrodescendientes, por ejemplo, pero también urbanas, como las periferias de las grandes metrópolis latinoamericanas o los pueblos originarios que viven en ellas, que son caracterizadas por socialidades, tejidos y vínculos diferentes de los cánones de la sociedad blanco-mestiza urbana hegemónica.

- 4) La lógica de la escala dominante que aparece bajo las formas de “lo universal y lo global”, por la cual la no existencia es producida bajo la forma de “lo particular y lo local” (Santos, 2009, p. 111). Con estos términos se etiquetan como no relevantes aquellas socialidades localmente territorializadas, como las de algunas comunidades indígenas ubicadas en las antiguas “regiones de refugio” (Aguirre, 1967) que, a pesar de la creciente penetración del capitalismo, han logrado preservar sus “entramados sionaturales comunitarios para el buen vivir” (Sartorello, 2021). Aunque no pretenden generalizarse a otros espacios y a otras situaciones, con su sola presencia y su resistencia estas experiencias locales nos recuerdan que no es posible jerarquizar algún tipo de socialidad como superior y menos pretender que sea universal. Como explica Gustavo Esteva (2019), asumir una perspectiva interpretativa relativa y contextual que valore lo local implica reconocer que “ninguna persona o cultura puede resumir o representar la totalidad de la experiencia humana; de que no hay una o varias verdades (la verdad es inconmensurable)” (Esteva, 2019, p. 141).
- 5) La lógica productivista capitalista, por la cual “el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable y, como tal, es incuestionable el criterio de productividad que mejor sirve a este objetivo” (Santos, 2009, pp. 111-112). Por lo tanto, privilegiar el valor de la vida humana y de la naturaleza por encima del valor de uso económico, como sucede en aquellos entramados comunitarios a los que hace referencia Raquel Gutiérrez (2011), resultaría irracional y premoderno cuando, desde otra perspectiva, reflejaría más bien una decisión consciente ante la necesidad de propiciar el decrecimiento económico de un planeta a punto de colapsar.

A nivel epistemológico y ontológico, estas cinco lógicas interconectadas producen ausencias cognoscitivas y existenciales funcionales al mantenimiento del *statu quo* impuesto por la doctrina capitalista y su modelo económico, político y social.

En este sentido, es claro que no se trata sólo de incluir a las poblaciones históricamente discriminadas, sino que se requiere instrumentar cambios estructurales a nivel institucional que permitan crear escenarios social y culturalmente pertinentes, incorporando cosmovisiones, valores, formas y modos de aprendizaje, conocimientos, epistemologías y relacionamientos que den cuenta de la pluralidad de sujetos presentes en el espacio (Mato, 2020, p. 72).

Mato (2007, 2020) sostiene, además, que existen factores sistémicos presentes en las instituciones de educación superior que siguen perpetuando la reproducción de la desigualdad y el racismo; por ejemplo: las normativas que impiden la participación de especialistas indígenas o afrodescendientes por no tener un título universitario, o, por el contrario, la participación aunada a una baja remuneración por no contar con un grado académico. Asimismo, el aprendizaje constreñido y la instrumentalización de muchas carreras que se han li-

mitado al trabajo en el aula, vetando la posibilidad de formar parte de espacios sociales más allá de la universidad, los cuales pueden llegar a generar experiencias de aprendizaje, de sensibilización y de compromiso con el cambio social.

Finalmente, desde un punto de vista metodológico, las investigaciones recientes en formación docente muestran que las comunidades de práctica reflexiva (Schön, 2002) tienen un gran impacto en el cambio de las prácticas de los y las docentes (Qing-li *et al.*, 2018; Goodnough, 2010). Según Donald Schön (2002), la práctica reflexiva se produce sobre la acción y en la acción, es decir, compartiendo una misma acción como grupo y aprendiendo unos de otros a lo largo de la trayectoria profesional. La práctica reflexiva permite la creación de comunidades de práctica, que, como las define Wenger (1998), son grupos de personas que comparten una preocupación y una pasión por lo que hacen y aprenden colaborativamente cómo hacerlo mejor a través de la reflexión continua con otros y otras. Para lograr una comunidad de práctica se requiere integrar grupos que compartan intereses comunes, promover un clima de confianza y diálogo y, sobre todo, lograr un ambiente de reflexión, libre de juicios y de eventuales acciones punitivas.

En este sentido, esta investigación buscó crear un espacio de esta naturaleza, esto es, comunidades de docentes que reflexionen y compartan, de manera crítica y profunda, sus concepciones, prejuicios y prácticas que promuevan o limiten la interculturalidad crítica y decolonial en sus relaciones en la universidad.

3. Metodología

Una de las características centrales del proceso de investigación-intervención educativa que abordamos en este documento fue su carácter profundamente formativo, tanto para los docentes participantes como para el equipo que asumió su coordinación.

De hecho, a pesar de contar con experiencias previas de formación en docencia intercultural, quienes nos hicimos cargo de facilitar este proceso no queríamos repetir modelos ni replicar experiencias previas, sino que compartíamos el interés por generar un proceso inductivo y experiencial, con un enfoque reflexivo, práctico y participativo, que surgiera de las vivencias de los docentes participantes. Esta idea inicial se fortaleció después de ver las características de los 37 docentes que respondieron a la convocatoria, quienes, como se muestra a continuación, colaboran en diversos programas educativos y tienen expectativas muy diversas.

MAPEO PARTICIPANTES SEMINARIO		
DIVISIÓN DE CIENCIA, ARTE Y TECNOLOGÍA	DIVISIÓN DE ESTUDIOS SOCIALES	DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y COMUNICACIÓN
Arquitectura Departamento de Estudios en Ingeniería para la Innovación Departamento de Diseño Departamento de Física y Matemáticas	Departamento de Estudios Empresariales Departamento de Ciencias Sociales y Políticas Derecho	Departamento de Letras Filosofía Departamento de Educación Departamento de Reflexión Interdisciplinaria
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO	DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y ACCIÓN SOCIAL	DIRECCIÓN DE FORMACIÓN E INCIDENCIA IGNACIANA
INIDE	Programa de Servicio Social Universitario (pssu)	Coordinación de Creación y Reflexión Artística
COORDINACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO	37 PARTICIPANTES	
Dirección de Programas de TSU		

A continuación se presenta una síntesis de las expectativas de los participantes con respecto a la comunidad de prácticas interculturales.

Expectativas de los participantes

- Hablar de interculturalidad supone deconstruir las prácticas docentes de manera colectiva.
- La educación intercultural es parte importante del desarrollo del país y, en este sentido, es importante involucrarnos como universidad.
- Deseo formar parte de una comunidad docente en la universidad, así como aprender más sobre las formas de enseñar.
- Aprender de la multiculturalidad permitirá que las materias que imparto tengan esta perspectiva. Con ello el alumnado se verá favorecido para conocer y participar activamente en diversos contextos aportando su profesionalismo.
- Me interesa mucho poder conocer cómo este programa me puede ayudar a mejorar mis metodologías educativas, con el fin de ofrecer una calidad educativa a nuestra comunidad nacional e internacional.
- El tema me interesa porque investigo poéticas y medio ambiente y he hecho grandes hallazgos entre la literatura de comunidades rurales e indígenas. Me gustaría promoverlos en otras comunidades y seguir encontrando joyas literarias en lugares poco convencionales.
- Me interesa porque estoy convencida de que la interculturalidad representa el futuro del mundo y de la educación; enriquecernos unos a otros con base en nuestras raíces, costumbres, idioma y experiencias. Particularmente, compartir con personas, más allá de mis fronteras, es algo para lo cual estoy lista en este momento de mi vida laboral, personal y profesional.
- Quiero ampliar mis habilidades docentes, enriqueciéndolas con la formación intercultural para poder generar estrategias docentes que me permitan ser considerado en el nuevo plan de estudios, como mejorar mi práctica de enseñanza en las materias que se me asignen del actual plan de estudios.
- El presente seminario me permitirá profesionalizarme como docente con un enfoque intercultural. En la actualidad imparto la materia de casos prácticos en materia de los derechos de los pueblos indígenas, por lo cual me interesa participar para tener mayores conocimientos sobre la práctica docente y obtener nuevos conocimientos para transmitirlos a mis alumnos.
- Tener la capacidad necesaria para la implementación de los planes de estudio Manresa en las materias que imparto.
- Una de las materias que imparto es Proyecto Arquitectónico en el área mayor del programa (alumnos de quinto a octavo semestre). Mi enfoque se basa en abordar el proceso proyectual relacionado con el patrimonio desde la perspectiva más amplia del término. Esto ha hecho que en más de una ocasión nos vinculemos con comunidades de pueblos originarios o cuyas relaciones culturales tradicionales son muy diferentes a las nuestras y a las de la mayoría de nuestros alumnos, incluidas vinculaciones internacionales como las que hemos establecido con las universidades javerianas de Cali y Bogotá. Participar en el seminario daría mayor amplitud al enfoque del curso, así como a los procesos de investigación que muchas veces derivan de éste.
- Soy antropólogo de formación. Mi pasión es la cultura. Creo que la interculturalidad es una de las dimensiones más importantes y, al mismo tiempo, menos consideradas en el quehacer docente a nivel de licenciatura. Pienso que no lograremos un país justo si no consideramos

a fondo la enorme diversidad cultural de México y si no buscamos la manera de establecer una relación justa y respetuosa con todas las culturas, sobre todo con aquellas que han sido históricamente negadas y sometidas. Honestamente, hasta el día de hoy he sentido que he navegado solo y a contracorriente en este aspecto. Sin embargo, ahora me lleno de esperanza al ver que la universidad lo toma como uno de sus ejes transversales de educación y me gustaría aprender y colaborar enseñando a los alumnos y a otros docentes en ese aspecto.

- En la Ibero imparto la clase Seguridad e Higiene en el Trabajo, donde la metodología, la perspectiva y la aplicación de un modelo intercultural pueden ser un motor de cambio hacia relaciones laborales y culturales más integradas y sanas, donde los alumnos y, después, los profesionistas y los empleadores puedan replicar esos modelos.
- Estoy trabajando en un modelo de enseñanza de las matemáticas en el que, mediante la metodología de investigación acción participativa, fue posible determinar una práctica humana que permite la deconstrucción de la currícula escolar. Muy posiblemente una mirada intercultural de esta problemática centrada en la enseñanza de las matemáticas puede proveer un segundo momento para solidificar el uso de estas prácticas humanas como elementos fundamentales en el diseño curricular, pero, sobre todo, la interacción social y la reflexión que puede llevarse a cabo con otras culturas en México.
- Estoy interesada, porque en principio considero que la educación es la base de cualquier sistema social, y sin duda en México y en el mundo la diversidad es inmensa; por otro lado, tengo interés por seguir creciendo y aprendiendo en el ámbito docente como mi campo profesional, y, por último, estoy analizando la opción de que, en algún momento, si alguna universidad en el extranjero me lo permite y se me presenta la oportunidad, pueda impartir clases en una universidad fuera de México, en algún país desarrollado, o participar en algunas otras prácticas en las que pudiera aprender para mi desarrollo profesional en este ámbito y poder implementar en mis clases lo que aprenda. Asimismo, hoy en día vivimos en un mundo globalizado, lo que ha dado pie a que la interculturalidad se dé y de alguna forma se logre homogenizar el sistema educativo.
- Estoy interesada en participar en la formación debido a que los nuevos métodos educativos necesitan partir de propuestas interculturales que fomenten el respeto y la empatía tanto en el interior de la universidad como en la comunidad en general. En tiempos de globalización y mundialización las diferencias culturales tienen el valor de ayudarnos a pensar un mundo con pluralidad de voces que se potencien y enriquezcan entre ellas.
- Una de las funciones que desempeño como académica del Programa de Servicio Social Universitario (PSSU) es establecer vínculos y diálogos entre tres ámbitos: 1) el propio PSSU, 2) las y los estudiantes de servicio social de todas las carreras y 3) las organizaciones de la sociedad civil y algunas comunidades en diferentes partes del país. A lo largo de casi 13 años de labor una de mis principales inquietudes es poder facilitar el diálogo horizontal y la colaboración sobre todo entre estudiantes, por un lado, y las organizaciones y las comunidades, por el otro. En varios proyectos de servicio social me he dado cuenta de que las y los estudiantes tienen grandes dificultades para acercarse a las personas de contextos socioculturales muy diferentes a los propios; me refiero a comunidades tanto urbanas como rurales e indígenas. Para ejemplificar puedo mencionar que he colaborado para proyectos de servicio social en comunidades de la Ciudad de México como Tacubaya, Jalalpa, el pueblo de Santa Fe y colonias aledañas, la zona de Observatorio, Palo Alto, entre otras; en otros estados, comunidades de pueblos originarios como tseltales y nahuas (de Puebla) y nuu savi, ayuuk y ñoño. Quisiera ser un factor que facilite el acercamiento de estudiantes a otros contextos con apertura y disposición para escuchar y aprender de los saberes populares, así como con una actitud para establecer un diálogo horizontal y construir con otras y otros propuestas que permitan mejorar su situación, conforme a sus sueños y sus deseos.

Luego de analizar colectivamente las expectativas de los participantes y de contrastarlas con nuestras propias ideas sobre el proceso, los integrantes del equipo facilitador optamos por un enfoque formativo inspirado en los principios de la investigación acción participativa que, como se reporta en los estudios de Carr y Kemmins (1986) y Castro y Martínez (2016), nos permitía involucrar a los docentes participantes en cuanto sujetos reflexivos y activos en la construcción de sus propios aprendizajes. Gracias a lo anterior propiciamos una aproximación colaborativa en el entendimiento y en el análisis de sus prácticas docentes, así como en la definición de sus necesidades de formación y en la construcción de una estrategia formativa que resultara flexible, pertinente y relevante en relación con sus respectivos campos de trabajo y estilos de enseñanza. Descartamos así modelos formativos más rígidos y verticales, como suelen ser los diplomados basados en un currículo predefinido, y tomamos la decisión de apostar por la creación de una comunidad de prácticas docentes. De acuerdo con Wenger (1998), estas prácticas docentes están integradas por personas que comparten una preocupación y una pasión por lo que hacen y se reúnen para interaprender colaborativamente a través de una reflexión continua y compartida sobre dichas prácticas docentes en un ambiente libre de juicios y de evaluaciones que fomenta la creatividad de cada participante.

Una estrategia que resultó muy útil consistió en generar en cada sesión del proceso de formación pequeños grupos de reflexión temática sobre las prácticas educativas que cada docente estaba produciendo en sus clases. En estos grupos los participantes fueron invitadas a cuestionar sus percepciones de la diversidad sociocultural, genérica y de estilos de aprendizajes de sus estudiantes y a reflexionar críticamente sobre los procesos educativos que solían propiciar en sus clases. Eso permitió generar procesos reflexivos y de deconstrucción que los orilló a salir de sus respectivas zonas de confort, cuestionar sus hábitos docentes, desaprender lo establecido y volver a aprender desde un posicionamiento autocrítico y reflexivo que abonara al reconocimiento y a la valoración de las múltiples diversidades —sociales, culturales, genéricas, de estilos y formas de aprendizajes, etc.— de los estudiantes de la Ibero.

Ahora bien, debido a la persistencia de la pandemia, la comunidad de prácticas se llevó a cabo a distancia por medio de la plataforma Zoom. En total tuvo una duración de 90 horas, repartidas en tres secciones: 30 horas correspondieron a las sesiones presenciales en Zoom (10 sesiones de tres horas cada una) y se centraron en aspectos teórico-metodológicos relacionados con el campo de la interculturalidad crítica y decolonial y con las prácticas pedagógicas que tenían que ver con este enfoque. En ellas se trabajó sobre planeación y modelación de procesos y prácticas educativas interculturales, propiciando una reflexión colectiva sobre los alcances, los logros, los retos y las dificultades que emergieron en el proceso de interculturalizar la praxis docente de los participantes.

Treinta horas más fueron dedicadas al trabajo individual asincrónico, lo cual contempló la revisión de literatura especializada, la realización de actividades

de investigación bibliográfica y de tareas específicas, utilizando la herramienta de diario de reflexión y el diseño y la planeación de actividades didácticas resultantes de las propuestas de los facilitadores y de las aportaciones generadas durante las sesiones presenciales. Finalmente, 30 horas se destinaron al trabajo individual en clase, con ejercicios de diagnóstico, aplicación de instrumentos y metodologías y análisis y experimentación frente a un grupo a partir de los ejercicios y los ejemplos desarrollados en las sesiones presenciales.

No es de menor importancia señalar que, además de las y los docentes, a lo largo de todo el proceso participaron activamente tres estudiantes del Departamento de Pedagogía, quienes desempeñaron un papel muy importante en la planeación y el diseño de las actividades didácticas, en el proceso de aterrizar las reflexiones teórico-metodológicas a las praxis educativas, y en promover la reflexión y el análisis sobre las situaciones y los procesos que ellos vivían en las aulas y que pasaban inadvertidos para los docentes participantes. Finalmente, en las últimas sesiones se convocó a estudiantes indígenas, a afrodescendientes y a extranjeros de diferentes programas educativos para que contribuyeran a la reflexión a partir de sus experiencias en la Ibero, lo cual contribuyó a ampliar la mirada frente a lo que se entiende por interculturalidad desde sus particulares áreas de formación y sus trayectorias personales en la universidad.

En términos generales, el proceso de formación realizado en la comunidad de prácticas docentes interculturales puede dividirse en cuatro etapas.

En la primera se diseñó un cuestionario general y se aplicó a los docentes seleccionados para conocer sus conocimientos previos y sus percepciones iniciales en torno de la interculturalidad, así como sus perfiles curriculares y sus trayectorias profesionales. Este cuestionario recuperó, además, algunas experiencias y prácticas que los y las docentes identificaban como interculturales.

En la segunda se conformó la comunidad de prácticas y se construyó y se desarrolló una agenda de formación inicial a partir de la información que arrojaba el cuestionario mencionado. El trabajo estuvo orientado y acompañado por el equipo facilitador, que fungió como catalizador de discusiones y debates, así como de presentación y promoción de estrategias y materiales didácticos relacionados con el enfoque intercultural crítico y decolonial. La mayoría de las reflexiones que se suscitaron a partir de esta etapa luego fueron sistematizadas, analizadas y devueltas para la retroalimentación por parte de los y las docentes.

Paralelamente se promovió la materialización de sus comprensiones y de sus reflexiones a partir de la elaboración de un diario personal en el que cada participante fue invitado a analizar y a meditar sobre lo que vivía en sus clases diarias a partir de los temas, los debates y las consideraciones que se habían abordado en la sesión presencial.

En una tercera etapa del proceso se generó un instrumento denominado *anarcólogo* (véanse ejemplos más adelante) para aterrizar en la práctica educativa los temas analizados en las sesiones precedentes. Este *anarcólogo* se

estructuró a partir de la siguiente pregunta generadora: ¿qué prácticas estoy dispuesto/a a realizar en mis clases durante las siguientes semanas para interculturalizar mi docencia en función de lo que hemos reflexionado en la comunidad de prácticas? Esta interrogante debía aterrizar en cuatro dimensiones: diálogo, contenido, propósito y evaluación.

Luego de analizar colectivamente los anarcálogos generados se llevó a cabo un ejercicio metacognitivo que contempló una reflexión sobre el abordaje de la interculturalidad en relación con tres dimensiones: personal, profesional e institucional.

En la última etapa del proceso se analizó y se sistematizó la información recopilada en los grupos focales y se elaboraron los productos comprometidos, incluyendo su difusión y su divulgación dentro y fuera de la universidad. Asimismo se delinearon los objetivos para una segunda fase de la investigación que se esperaba sería realizada en 2022 y que iría dirigida al fortalecimiento de las comunidades de práctica interculturales y al seguimiento de la estrategia de formación docente en la Universidad Iberoamericana. Se espera que estas nuevas comunidades de práctica estén orientadas por docentes participantes en el proceso antes descrito.

A continuación se presenta un cuadro con la descripción pormenorizada de las actividades desarrolladas en cada sesión presencial del proceso.

Sesión	Temas y actividades
<p>1. 25 de febrero de 2021, de 16:00 a 19:00 horas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los integrantes de la comunidad. • Mapeo de integrantes del seminario. • Acuerdos para el diálogo. • Experiencias y saberes previos. • Discusión plenaria sobre texto de Mato. • Proyección del video <i>Todos somos racistas</i> y discusión en pequeños grupos. • Plenaria de análisis y reflexión.
<p>2. 25 de marzo de 2021, de 16:00 a 19:00 horas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis colegiado de la lectura sobre las políticas del Conacyt • Grupos de análisis y reflexión. Preguntas guía: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué actitudes caracterizan mis prácticas docentes que promueven u obstaculizan la interculturalidad? 2. ¿Cómo identifico la diversidad de mis estudiantes, en términos de clase social, religión, etnicidad, identidad de género, discapacidad, etcétera? 3. ¿Cómo me doy cuenta de esta diversidad? 4. ¿Qué información tengo? • Presentación, análisis y reflexión de referentes teóricos sobre interculturalidad crítica y decolonial: <ol style="list-style-type: none"> 1. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina (Quijano, 2000).

	<ul style="list-style-type: none"> 2. Una introducción a las epistemologías del Sur (Santos, 2009). • Discusión sobre un texto de Walsh: “‘Raza’, mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes”. • Preguntas para la reflexión: <ol style="list-style-type: none"> 1. Considerando el concepto de <i>raza</i> como constructo ideológico e instrumento de dominación social, ¿de qué manera considera que se reproduce en la Ibero? ¿Cómo nos implica la decolonización del espacio universitario? ¿Qué esfuerzos individuales son necesarios para pensar posteriormente en proyectos colectivos? 2. Pensando en la relación entre raza, mestizaje y poder, ¿cómo leer esta relación en la actualidad, tanto en términos de rupturas como de continuidades dentro de la Ibero? ¿De qué manera considera usted que las prácticas de racialización siguen dando sustento a los actuales proyectos nacionales y educativos?
<p>3. 29 de abril de 2021, de 16:00 a 19:00 horas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión colegiada de diarios de reflexión. • Presentación, por parte de dos docentes participantes, de los siguientes temas: <ol style="list-style-type: none"> 1. “Autocuidado y prevención del cáncer: de los nahuas prehispánicos a los nutraceuticos contemporáneos”. 2. “Epistemicidio: los efectos de nuestra cultura sobre las culturas no occidentales que estudiamos”. • Debate y reflexión colegiada.
<p>4. 27 de mayo de 2021, de 16:00 a 19:00 horas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión colegiada de diarios de reflexión. • Presentación, por parte de dos docentes participantes, de los siguientes temas: <ol style="list-style-type: none"> 1. “Autocuidado y prevención del cáncer: de los nahuas prehispánicos a los nutraceuticos contemporáneos”. 2. “Epistemicidio: los efectos de nuestra cultura sobre las culturas no occidentales que estudiamos”. • Debate y reflexión colegiada.
<p>5. 1º de julio de 2021, de 16:00 a 19:00 horas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupos para abordar la interculturalización de los siguientes ámbitos: diálogos, contenidos, evaluación/valoración/retro, propósito. • Plenaria para compartir y reflexionar de manera colegiada. • Ejercicio en grupos pequeños para la construcción del anarcólogo: identificar tres prácticas de aprendizaje y de relacionamiento que abonen a la interculturalidad.
<p>6. 2 de septiembre de 2021, de 16:00 a 19:00 horas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plenaria en la que se comparte la matriz de sistematización de los anarcólogos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas para la reflexión: ¿qué reflexiones sugiere esta matriz para nuestras prácticas docentes? ¿Qué nos hace falta para avanzar hacia una docencia intercultural? • Visita de Sylvia Schmelkes y diálogo sobre el proceso de transversalización de la interculturalidad en la Ibero.
<p>7. 23 de septiembre de 2021, de 16:00 a 19:00 horas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupos: presentación de anarcólogos y retroalimentación por parte del equipo acompañante y de los docentes participantes. • Plenaria para compartir y reflexionar: <i>padlet</i> (ideas principales de la sesión); todos revisarán el <i>padlet</i>, y quienes quieran, comentarán algo respecto de los retos, lo que les incómoda y lo que más observan. • Reflexión colegiada en plenaria: ¿qué futuro vislumbramos para nuestra comunidad de prácticas? • Ideas, sugerencias y propuestas para las nuevas comunidades que se conformarán el siguiente semestre.
<p>8. 21 de octubre de 2021, de 16:00 a 19:00 horas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Balance de los logros alcanzados en el proceso que llevamos y el camino que nos hace falta andar. • Plenaria de análisis, reflexión y debate a partir de la lectura <i>Interculturalidad, decolonialidad y educación</i> de Catherine Walsh (2005). • ¿Cuáles son las diferencias que la autora encuentra entre el multiculturalismo neoliberal y la interculturalidad crítica? ¿Qué implica considerar la interculturalidad como proceso y proyecto social, político, epistemológico e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta? ¿Cuáles son los retos que enfrenta una pedagogía decolonial que nos lleve a realizar aquellas transformaciones y cambios casa adentro que nos permitirán modificar nuestras relaciones interculturales casa afuera? ¿Cómo te posicionas en relación con los planteamientos de Catherine Walsh? ¿En qué estás de acuerdo con ella y con qué no comulgas? ¿Qué te incomoda de su postura crítica y decolonial de la interculturalidad? ¿Qué implicaciones tiene esta perspectiva en relación con lo que has plasmado en tu anarcólogo? ¿Qué cambios y modificaciones harías a tu anarcólogo a partir de ella? • Trabajo en grupos para analizar la retroalimentación que recibió de su anarcólogo y señalar qué aprendió y qué cambios está dispuesto a realizar a partir de ella, así como de las reflexiones que surgieron de la lectura de Catherine Walsh en torno del enfoque crítico decolonial de la interculturalidad. • Plenaria en la que se presenta la matriz que se elaboró para la Dirección de Innovación, Desarrollo Académico y Evaluación (DIDAE) en tanto propuesta inicial para interculturalizar

	<p>las guías de estudio modelo con base en un planteamiento crítico-decolonial de la interculturalidad que hicimos nuestro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis y reflexión colegiada: ¿qué opinan de estos planteamientos? ¿Cuáles de estos planteamientos están dispuestos a hacer suyos? ¿De qué manera? • A la luz de lo que hemos aprendido en esta comunidad de prácticas: ¿qué hace falta? ¿Cómo podemos complementar esta matriz que elaboramos para la DIDAE? ¿Qué otros aspectos se tienen que integrar?
<p>9. 9 de diciembre de 2021, de 16:00 a 19:00 horas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo con los estudiantes invitades para compartir sus experiencias interculturales en la Ibero. • Preguntas provocadoras: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo percibes la diversidad de clases sociales en la Ibero? – ¿Cómo viven la experiencia universitaria estudiantes que tienen becas y que provienen de contextos de escuelas públicas, en el pregrado y en el posgrado? (experiencias de estudiantes con becas Si Quieres Puedes, becas Conacyt, becas de Relaciones Exteriores) (Anniara, Oisleydis, Elizabeth). – ¿Cuál es la experiencia de estudiantes extranjeros que vienen de contextos socioculturales distintos a los de la Ibero? – ¿Qué espacios tienen para compartir su diversidad sociocultural e intercambiar sentires y afectos y para generar redes con otros? (Anniara, Oisleydis, Carlos, Elizabeth, Fidencio). – ¿Cuáles son las experiencias de estudiantes de pueblos originarios y cómo se vive la invisibilización, la hipervisibilización, la discriminación racial y su intersección con el género, la sexualidad y la clase social? – ¿Identificas algún tipo de violencia explícita o simbólica que se haya ejercido sobre ti o sobre algún compañero extranjero, integrante de una población indígena, afro, de becarios, etcétera? – ¿Qué violencias explícitas o simbólicas has experimentado en la universidad? • Reflexión colegiada sobre el proceso de interculturalización de la Ibero a partir de la conferencia magistral del doctor Alexandre Herbetta. • Propuestas operativas a nivel institucional, reglamentario, docente, de investigación, personal.
<p>10. 3 de febrero de 2022, de 16:00 a 19:00 horas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de las reflexiones que cada docente participante ha realizado sobre su proceso personal, docente e institucional, a partir de su participación en la comunidad de prácticas (por escrito, por audio, por foto voz o por <i>collage</i>). • Entrega de constancias. • Cierre del proceso y exposición de compromisos para el futuro.

4. *Productos generados a lo largo del proceso*

Durante el proceso formativo de la comunidad de prácticas, los participantes fueron invitados a elaborar tres productos que dieran cuenta de su apropiación de las aportaciones y las reflexiones que se vertieron en las sesiones teórico-metodológicas y de análisis de sus prácticas docentes: el anarcálogo de prácticas educativas interculturales; un video sobre interculturalidad en la Ibero; un ejercicio metacognitivo en el que plasmaran los principales aprendizajes generados a lo largo del proceso de la comunidad de prácticas.

A continuación se presenta cada producto y se reflexiona sobre su contribución al proceso de formación y a la generación de nuevas praxis interculturales en la Universidad Iberoamericana.

4.1. **Anarcálogos de prácticas educativas interculturales**

El primer producto parcial que se elaboró hacia la mitad del proceso formativo fue el “anarcálogo”, denominado así en oposición a la idea de un decálogo de supuestas “buenas” prácticas educativas comunes y compartidas entre todos. En relación con la gran diversidad de los participantes y de los programas educativos en los que trabajan, nuestra propuesta apuntó más bien a diversificar las prácticas y a relacionarlas lo más posible con los entornos y los contextos humanos y educativos de cada programa de estudio, así como con las características y los estilos docentes de cada participante. Así surgió la idea de un anarcálogo de prácticas que, si bien tenía una estructura básica común, pudiera reflejar la enorme diversidad de contextos y sujetos.

El anarcálogo se estructuró a partir de la siguiente pregunta central: ¿qué prácticas estoy dispuesto/a a realizar en mis clases durante las siguientes semanas para interculturalizar mi docencia en función de lo que hemos reflexionado en la comunidad de prácticas?

Esta pregunta general estuvo atravesada por cuatro dimensiones principales, cada una con sus respectivas preguntas orientadoras que, de acuerdo con nuestras intenciones, deberían contribuir a profundizar la reflexión y a generar prácticas educativas interculturales en línea con lo que se había discutido hasta

entonces en la comunidad. Dichas dimensiones y preguntas asociadas fueron las siguientes:

1. *Diálogo*. Esta primera dimensión tenía la intención de propiciar una comunicación más abierta entre docentes y estudiantes, una comunicación que diera pie a un intercambio respetuoso, horizontal y activo y que promoviera la posibilidad de enunciación individual por parte de los estudiantes, rompiendo con el monopolio que suelen detentar los docentes. En este sentido, hicimos énfasis en que dialogar implica dismantelar prácticas verticales y de dominación que se suelen ejercer en el interior del espacio universitario y del aula y que, de acuerdo con lo que habíamos identificado a través de los estudiantes que participaban en el proyecto, en la Ibero siguen siendo muy comunes en gran parte de los programas educativos.

Preguntas guía: ¿Cuál es tu rol como docente dentro del grupo? ¿Cómo podemos derribar y reconstruir la mirada de superioridad e inferioridad que suele asociarse con el/la docente por una imagen equitativa y dialógica? ¿Cómo me doy cuenta de que mis formas de dialogar están mediadas por mis privilegios de clase, género, posición académica, etc.? ¿Cómo puedes incorporar el eje de la interculturalidad en clase?

2. *Contenidos*. Esta dimensión tenía la finalidad de poner bajo sospecha los contenidos programáticos, las lecturas y demás fuentes que compartimos en el aula de clase, a partir de la idea de tratar de diversificar y pluralizar el currículo de cada materia, incorporando fuentes diversas que no han sido producidas únicamente en el Norte global, desde perspectivas eurocéntricas y moderno-coloniales. En este sentido, sugerimos una revisión de la diversidad bibliográfica (género, sur-norte, corrientes epistemológicas), de las formas en las que se media y se construye el proceso de aprendizaje y de los modos como se vinculan los contenidos con problemáticas contemporáneas.

Preguntas guía: ¿Cómo podemos derribar y reconstruir la mirada de superioridad e inferioridad por una imagen equitativa? ¿Cómo influye tu rol de docente en la selección de los contenidos? ¿Cómo podemos hacer que la educación no reproduzca las diferencias étnicas, genéricas, de estatus y de clase que hay en la sociedad? ¿Qué estás enseñando y qué te gustaría enseñar? ¿Qué estoy dejando de enseñar? ¿Por qué? ¿Cómo permites que tus estudiantes sumen a la propuesta temática y de perspectivas desde sus intereses? ¿Cómo permites que las temáticas y la bibliografía estén alineadas a las dinámicas sociales actuales?

3. *Evaluación*. Con esta dimensión quisimos ingresar a uno de los elementos más problemáticos de los procesos educativos en la Ibero que habíamos detectado con los estudiantes participantes; lo anterior, con la finalidad de romper con prácticas

y procesos educativos estandarizados y rígidos generalizados que se centraban principalmente en la adquisición de contenidos previstos en el currículo y en la asignación de una calificación numérica, en general a través de un examen. Por eso, en las sesiones teórico-metodológicas deconstruimos el significado y el sentido de la evaluación, concibiéndola más bien como el proceso continuo y sistemático para el crecimiento y el fortalecimiento de los estudiantes (cambio de los prejuicios en dinámicas de diálogo y relacionamiento). En este sentido, sostuvimos que para modificar el paradigma vigente de la educación se requiere una valoración sistemática de las ideas, los presupuestos y las construcciones (aprendizajes) que los estudiantes van teniendo y modificando durante el curso.

Preguntas guía: ¿De qué forma evalúas? ¿Qué consideras que aporta el proceso evaluativo en tus clases? ¿Cómo suma? ¿Se valoran otros conocimientos de estudiantes de contextos diversos (por ejemplo, quienes tienen mayores habilidades orales que escritas, quienes provienen de contextos socioculturales y/o lingüísticos diversos, quienes habitan en espacios sexuales diversos, etc.)? ¿Te das cuenta del poder que tienes al ejercer cierta forma de evaluar a tus estudiantes? ¿Cómo puedes contrarrestar esto? ¿Qué evaluamos y para qué? ¿Qué tipo de reacciones generan tus evaluaciones en los estudiantes (positivas y negativas)? ¿Cuáles?

4. *Propósitos.* Con esta dimensión quisimos identificar si aquello que mueve la consecución del curso es congruente con la filosofía educativa y la misión de la Ibero y su compromiso con la justicia social, etc.; en este sentido, quisimos que los docentes participantes reflexionaran si el horizonte de acción se encuentra alineado y tiene una incidencia directa en la vida de los estudiantes y en la reflexión y la resolución de sus problemáticas cotidianas y contextuales.

Preguntas guía: ¿Diversificas los propósitos que orientan tu curso, partiendo de los intereses de los estudiantes? ¿Qué te gustaría que se lleve cada uno de tus estudiantes al término del curso? ¿Cómo identificas los aprendizajes colectivos e individuales? ¿Al final del curso realizas alguna evaluación sobre tu praxis docente que te permite monitorear la consecución de los contenidos?

Los docentes participantes dedicaron varias sesiones a experimentar y a poner en práctica esta herramienta en sus grupos; presentaron sus avances en las sesiones plenarias de la comunidad de prácticas y recibieron retroalimentación en pequeños grupos y en sesión plenaria. A partir de este ejercicio emergieron varios elementos importantes que pueden contribuir a promover prácticas educativas más interculturales, dialógicas y respetuosas de las múltiples diversidades presentes en los salones de clase. A continuación se hace un breve recuento de lo que hemos encontrado y de los retos y las reflexiones que surgieron a partir de cada una de las dimensiones consideradas en los anarcá-

logos. Organizamos la información de acuerdo con las dimensiones mencionadas y a partir de la pregunta general también mencionada antes.

¿Qué prácticas estoy dispuesto/a realizar en mis clases durante las siguientes semanas para interculturalizar mi docencia en función de lo que hemos reflexionado en la comunidad de prácticas?	
Diálogo	<p>Tres elementos centrales destacan en esta categoría; por un lado, les docentes mencionan la necesidad de iniciar un proceso que implique co-construir el curso y cada uno de los elementos referentes al programa, intentando un hacer horizontal entre estudiantes y docentes. En este sentido, resulta vital pensar en la co-reponsabilidad que necesariamente implica esto, ya que demanda un involucramiento genuino por parte de los estudiantes y un descentramiento del poder por parte de los docentes.</p> <p>Sobre el particular José Miguel señala: “Preocupa que se proyecte la idea de que el profe es el enemigo que les estudiantes tienen que convencer a través de argumentos sólidos. ¿Por qué ‘enemigo’? ¿No sería mejor que les estudiantes tuvieran que convencer a un colaborador, a alguien con quien van a trabajar juntos para mejorar la seguridad de los ambientes laborales, sociales, etc.? ¿Qué implicaciones tiene esto de considerar como ‘enemigo’ al otro con quien se supone que estoy aprendiendo? ¿Dónde quedan las relaciones de poder con este posicionamiento de ser el ‘enemigo’?” (José Miguel Ruiz, <i>Anarcólogo</i>, 2021).</p> <p>Por otro lado, se argumenta que es necesario pensar en diversos recursos, actividades y formas de conversar, mediante los cuales sea posible abrir el acto comunicativo, generando participaciones activas que reflejen realidades sociales diversas, aumentando a partir de esto la confianza de los estudiantes para enunciarse desde sus lugares, desde sus experiencias. Al respecto, Elisa señala: “Es necesario abrir espacios de diálogo, retroalimentación y orientación a través de las asesorías personalizadas para conocer en qué proyecto están, por qué lo eligieron, qué expectativas tienen, sus experiencias previas y sus intereses” (Elisa Gutiérrez, <i>Anarcólogo</i>, 2021).</p> <p>Finalmente, los docentes convergen en la importancia de empezar a pensar en el uso de un lenguaje inclusivo, lo que implica generar una conversación respecto de los modos de identificación de cada uno de los participantes en el espacio formativo.</p> <p>Cada uno de los elementos señalados aquí amplía implícitamente la visión sobre el conflicto intercultural que había surgido en los debates colegiados, refrendando la importancia de aprender a dialogar desde lo plural y lo diverso, como una manera fértil de enriquecer los temas que se abordan en los cursos y de ampliar y sobrepasar lo que trastoca el espacio escolar.</p>
Contenidos	<p>Respecto de esta dimensión sobresale una serie de elementos que se relacionan con pensar las realidades, los contextos y los intereses que surgen a partir de la diversidad de estudiantes presentes en la Ibero. Esto trastoca necesariamente los contenidos y las nociones que como docentes creemos que son la columna vertebral de los cursos, demandando una ampliación material y simbólica de contenidos, ideas, materiales, nociones. Al respecto José María afirma:</p>

	<p>“La materia de Historia de la Arquitectura versa sobre la modernidad, así que se introduce la interculturalidad a partir de la reflexión que nos lleva a entender cómo la aportación moderna, sin ser en sí misma negativa, conlleva imposiciones, discriminaciones y generalizaciones en la interpretación del espacio habitable que debe construirse. Sin embargo, también se destaca cómo autores específicos de la ideología arquitectónica moderna recurrieron y celebraron procesos constructivos y lenguajes arquitectónicos previos a las visiones academicistas decimonónicas, que aportaban frescura e innovación a la evolución de esa visión moderna” (José María Nava, <i>Anarcólogo</i>, 2021).</p> <p>Abrir los contenidos y generar espacios dialógicos para co-construir el currículo con los estudiantes implica que como docentes también se reconozcan y se asuman nuestros límites frente a lo que se conoce y ante los retos que siempre implica un nuevo curso. Al respecto Pedro y Mario plantean lo siguiente:</p> <p>“Algo que funciona es ser honesto con los alumnos, si uno tiene una posición, como es mi caso, en los temas de género, de interculturalidad, etc. Yo tengo una postura personal, política, pero soy claro con mis alumnos y no la impongo; hago un esfuerzo para que los alumnos planteen en lo que no están de acuerdo” (Pedro José Vieyra, <i>Anarcólogo</i>, 2021).</p> <p>“Yo pertenezco al Departamento de Física y Matemáticas y en una de las materias recibimos a alumnos de todas las áreas y eso abona muchísimo a la cuestión intercultural. He reflexionado que hay que descolonizar y empezar a introducir la interculturalidad y por ahora lo que debo hacer es generar evidencia empírica, porque no tengo una línea clara o una teoría. Creo que debo mirar al estudiante y con base en él y sus prácticas, sociales y escolares, hacer una deconstrucción de la currícula de matemáticas que abordamos en los primeros semestres en la universidad” (Mario García, <i>Anarcólogo</i>, 2021).</p> <p>No obstante, estas búsquedas implican retos que deben pensarse y replantearse continua y sistemáticamente, ya que se relacionan con un proceso de deconstrucción necesario que corre en varios sentidos: por un lado, cuestiona los espacios de saber y de poder y, por otro, busca descentrar los lugares que ocupamos desde los privilegios que tenemos como docentes:</p> <p>“Lo que me pasó en mercadotecnia es que estoy identificando y rastreando los intereses de los alumnos y estoy de acuerdo, pero a veces los intereses de los alumnos no necesariamente se van a alinear con los intereses del género, la sustentabilidad y la interculturalidad, porque están fuera de su perspectiva, de su burbuja; son temas que van a ser confrontados y ahí viene lo difícil de la deconstrucción. Deconstruirse es complicado porque se meten con algo muy íntimo, muy personal, que es la identidad como individuos, y ahí hay que ser cuidadosos porque los temas que quisiéramos que los alumnos comprendieran, de género, de clase, de su cultura, de entrada los pone a la defensiva, y desde la mercadotecnia me ha sido complicado abordarlo” (Montserrat Chichino, <i>Anarcólogo</i>, 2021).</p> <p>“Tenemos muchos autores varones y nos están faltando autoras mujeres, entonces nos daremos a la tarea de que sea más equilibrada la bibliografía desde este punto de vista; hay autoras que tal vez no son muy conocidas pero que tienen mucho que aportar” (Alethia Alfonso, <i>Anarcólogo</i>, 2021).</p>
<p>Propósitos</p>	<p>A partir de esta dimensión se hace evidente la necesidad de promover un horizonte de acción que en el espacio escolar implique al menos la participación de</p>

	<p>todes les estudiantes y la construcción de relaciones horizontales que viabilicen un proyecto de universidad colaborativo, abierto y respetuoso.</p> <p>Asimismo, resulta vital intentar ampliar las visiones que desde el currículum se plantean como hegemónicas, instando a un pensamiento complejo e interdisciplinario de lo que vemos, sentimos e interpretamos en las realidades que habitamos, lo que a su vez requiere ejercicios y cuestionamientos críticos tanto de los docentes como de los estudiantes. Al respecto, se comentó lo siguiente:</p> <p>“El propósito de los contenidos en cada una de las tres materias es comprender los procesos que generan conocimiento como un valor construido colectivamente por nuestra especie, e incluso por otras especies que también construyen espacios habitables, rompiendo con las visiones monolíticas y academicistas de la tradición arquitectónica industrial y occidental, y celebrando las cualidades de todas las expresiones arquitectónicas sin importar su cuenca cultural” (José María Nava, <i>Anarcólogo</i>, 2021).</p> <p>Otro de los propósitos fundamentales relacionados con esta dimensión tiene que ver con la tarea de dismantelar continua y sistemáticamente las relaciones de poder que impiden tener otras interpretaciones de las realidades a las que nos acercamos y de los privilegios que tenemos por habitar una universidad de élite.</p> <p>Finalmente, los docentes participantes convergen en que resulta necesario introducir la interculturalidad como eje transversal y horizonte de acción en los diversos contenidos disciplinares, lo que, si bien resulta un avance importante, todavía da cuenta de las dificultades para superar barreras disciplinares para ir caminando hacia planteamientos transdisciplinares más en línea con el horizonte de la interculturalidad.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Por su parte, la dimensión de evaluación implicó conversar críticamente sobre las formas que usamos para ir recuperando los cuestionamientos, las inquietudes y los saberes de los estudiantes alrededor de todo el ciclo escolar, optando por visiones que impliquen humanizar y sobrepasar las visiones instrumentales que históricamente se han tejido alrededor de la evaluación. Con base en esa lógica pudimos concluir que la evaluación debería pensarse en términos sistemáticos y procesuales y que tendría que haber claridad frente a lo que se espera de cada uno de los estudiantes:</p> <p>“Explicitar con claridad y precisión desde el primer día qué se espera de cada estudiante y cuál es el sentido y la utilidad de solicitar lo que se va a solicitar y cuándo, con la idea de generar certidumbre y tranquilidad [...] Acompañar a estudiantes en situaciones complicadas (personales o propias del proyecto) y flexibilizar decisiones cuando se requieren ajustes en los entregables y en el calendario. En otras palabras, ver caso por caso” (Elisa Gutiérrez, <i>Anarcólogo</i>, 2021)</p> <p>En esta misma línea, los docentes manifiestan la utilidad que tienen las rúbricas cuando describen claramente lo que se pretende evaluar en el alumno, pero también cuando proporcionan elementos para que puedan entender el proceso y el producto. Este trabajo implica la integración de elementos metacognitivos que serán de utilidad a los estudiantes en su proceso formativo implicándoles una reflexión sobre cómo llegan, cómo transitan, cómo se reajusta su pensamiento y cómo termina este proceso formativo:</p> <p>“Tomar en cuenta todo el proceso, los materiales que uno está aportando, qué es lo que está enseñando. Siempre me pregunto: ¿qué les voy a dar y cómo</p>

se los voy a dar y qué van a tener que hacer ellos con lo que les estoy enseñando? Les doy una guía: el producto (trabajo escrito, video, maqueta) que refleje algo de lo que deberían haber aprendido, poniéndoles aquel plus que ellos aportan" (Pilar Álvarez, *Anarcólogo*, 2021).

Asimismo, se considera que es importante diversificar los insumos y las evidencias relacionados con la evaluación, dando lugar al despliegue de las diversas habilidades comunicativas, corporales y escriturales de los estudiantes, ampliando desde allí los canales por medio de los cuales se materializa el conocimiento. Al respecto Heidi señala:

"Comprender cómo cada persona tiene diferentes constelaciones e inteligencias y que éstas intervienen en sus habilidades escolares. Esforzarme por entender quién es la persona que tengo enfrente me permite buscar un contacto humano, tratar de evaluar a cada quien de forma diferente, a partir de quién es la persona que tengo enfrente, pensando en la evaluación como un proceso formativo" (Heidi Fritz, *Anarcólogo*, 2021).

Un asunto medular de la evaluación se relaciona con la capacidad de devolver y retroalimentar a los estudiantes, permitiendo a su vez que este proceso afecte al docente, en un ejercicio de corresponsabilidad y de responsabilidad por lo que se comparte, se deconstruye y se construye en el aula:

"Me sirve dar mucha retroalimentación a los estudiantes para que entiendan cuáles son sus fortalezas y sus áreas de oportunidad. Retroalimentación grupal, pero sobre todo personal, resaltando siempre algo positivo en ellos. La retroalimentación les motiva mucho y les permite saber en qué necesitan mejorar. Hablarles con cariño y con amor es muy importante, porque hablar con amor también educa" (Tonantzin González, *Anarcólogo*, 2021).

Finalmente, reflexionar sobre la evaluación implica necesariamente atender el tema de cómo interviene el poder en las dinámicas escolares y educativas y de cómo se trata de un elemento fundamental para lograr interacciones más horizontales entre docentes y estudiantes con el propósito de generar prácticas educativas interculturales: "El tema del poder en la evaluación es muy fuerte, porque hay muchos profesores que ejercen el poder en el aula a partir del acoso, de las miradas, de los regalos, prácticas ligadas al abuso del poder, y eso es frecuente en la Ibero: el tema de la discriminación, de favorecer a los güeros, a las guapas, como reflejo de la importancia que tienen temas como la discriminación y el racismo en relación con el tema de la evaluación y el reto que ello implica" (Pilar Álvarez, *Anarcólogo*, 2021).

4.2. Cápsulas y material digital

Como parte del proceso de la comunidad de prácticas docentes interculturales se realizaron cinco videos en los cuales los docentes exponen algunas de sus principales reflexiones y aprendizajes con la finalidad de compartir con la comunidad de la Ibero el proceso que se vivió en el seminario, además de enunciar los retos relacionados con el proceso de interculturalizar la Ibero. Estas cápsulas fueron difundidas por diversos espacios de la universidad, específicamente redes sociales del INIDE, páginas de LinkedIn, página web del proyecto y Researchgate.

Videos / enlaces	Objetivo
https://www.youtube.com/watch?v=Qnp5Nhnkg00 https://ibero.mx/prensa/interculturalidad-uno-de-los-ejes-transversales-en-nuevos-planes-de-estudio-de-la-ibero	Compartir una reflexión grupal sobre el proyecto y los retos que plantea hablar de la transversalización de la interculturalidad en la Universidad Iberoamericana.
https://www.youtube.com/watch?v=Z5kLzap8Y-l&t=2s	Integrantes de la comunidad de prácticas docentes interculturales reflexionan sobre la pregunta: ¿qué es la interculturalidad?
https://www.youtube.com/watch?v=MP8jLeU5-2o&t=57s	Integrantes de la comunidad de prácticas docentes interculturales conversan acerca de cuál es la importancia de la transversalización del enfoque intercultural en la Ibero.
https://www.youtube.com/watch?v=tsbn0T4xF1Q	Integrantes de la comunidad de prácticas docentes interculturales reflexionan sobre la pregunta: ¿A qué tipo de sociedad/comunidad se imagina que puede conducirnos el enfoque intercultural dentro de la Universidad Iberoamericana?
https://www.youtube.com/watch?v=PJA-M9QIz-w	Integrantes de la comunidad de prácticas docentes interculturales dialogan sobre los aprendizajes derivados de su participación en este espacio.
https://www.youtube.com/watch?v=FmsVey7dPjg	Integrantes de la comunidad de prácticas docentes interculturales reflexionan sobre la pregunta: ¿qué se requiere para deconstruir nuestras prácticas en el aula?

Principales aportes que surgen de las cápsulas

Comencemos por lo que mencionó un participante, profesor del Departamento de Arquitectura, Urbanismo e Ingeniería Civil, quien asevera que la interculturalidad implica reconocernos en la diversidad; piensa que, en cuestiones educativas, la interculturalidad tiene que ver con valorar los diferentes conocimientos producidos y compartirlos para enriquecernos. Asimismo, explica

la importancia de buscar alternativas más allá de dar soluciones, plantear preguntas y construir relaciones con la otredad.

Él considera que la interculturalidad en la Ibero se ha generado a partir de esfuerzos personales y empíricos y que debería formar parte de la estructura ideológica de la universidad. Declara que no se debe quedar en un enunciado temático de los planes de estudio Manresa, sino en una transformación de enfoque formativo. Asegura que los docentes tienen la oportunidad de incidir para que la interculturalidad se convierta en una postura compartida más allá de un tema. Por último, resalta que los maestros deben dejar de ser el centro del conocimiento y reconocer su ignorancia en algo, pues de esta forma se les abrirá la oportunidad de aprender, de moverse y de innovar.

Por otro lado, un académico del Departamento de Física y Matemáticas habla de la importancia de reaprender desde otras perspectivas, cambiar el enunciado “yo puedo enseñar” a “todes podemos aprender”. Sostiene que para lograrlo se necesita romper el racismo epistémico, retomar y mirar prácticas y conocimiento que tienen lugar fuera de la academia, reconocernos como seres humanos y no como productos y desafiar las relaciones de poder, en las cuales los facilitadores puedan integrarse de forma participativa con los estudiantes, con el objetivo de construir conocimiento.

También señala que el peso de las estructuras moderno-coloniales que permean la universidad es muy fuerte, por lo que lograr la deconstrucción y la interculturalidad debe comenzar por la sensibilización del docente, en que cada uno se cuestione y el cambio crezca de abajo arriba.

Aunado a estas perspectivas, otra participante, maestra del Departamento de Estudios Empresariales, visualiza la interculturalidad como un intercambio entre la diversidad para el enriquecimiento a partir de un diálogo horizontal. Piensa que para lograr la transversalización de la interculturalidad en la Universidad Iberoamericana se necesita fortalecer la construcción en el intercambio, pues considera que la Ibero posee una identidad que no ha incluido a la diversidad, por lo cual se debe buscar una apertura para generar un intercambio de cosmovisiones a partir del respeto y las relaciones empáticas.

Una profesora del Departamento de Letras afirma que la interculturalidad en la práctica docente implica acompañar la diversidad que ya existe en los estudiantes, sin imponer, para que ésta se enriquezca. Habla sobre los caminos heterogéneos que llegan a un consenso, en los que se permiten las distintas formas de ser y estar o necesitar en el mundo. Propone que en la práctica educativa se diversifiquen los autores, las geografías y las lenguas, además de replantear los títulos de los programas y coaprender con los estudiantes. Hace énfasis en el valor de la diversidad sin caer en los paternalismos. Piensa que debe existir un replanteamiento epistémico y que es necesario eliminar las calificaciones en ciertos espacios para que los aprendizajes aterricen en algo viable y diverso.

Por último, una académica del Departamento de Arquitectura, Urbanismo e Ingeniería Civil explica que la interculturalidad se refiere a la transforma-

ción de las interrelaciones humanas y constituye un desdoblamiento cultural de lo que ya tenemos enraizado para entender la diversidad. Asevera que en la Ibero el enfoque intercultural implica un reto, primero porque definir la interculturalidad es un desafío, pero también porque la transversalización no es una característica de la universidad debido a la forma en que se organiza. Asimismo, considera que la interculturalidad debería producirse de forma natural; es decir que dentro de nuestra visión se mire la otredad. Declara que los educadores y los académicos deben romper la visión elitista para asumir la responsabilidad como formadores y profesionistas.

Hace énfasis en el reinventarse de forma personal y detenernos a escucharnos unos a otros para reflexionar. Lo anterior debe pasar al plano de la docencia, donde se busque salir de la zona de confort para tomar una postura de humildad y reconocer que podemos aprender de quienes creemos que no nos van a enseñar nada, empezando por los estudiantes. Por último, destaca que para que haya una deconstrucción se debe deconstruir el sistema, lo cual puede comenzar con esfuerzos particulares que después se plasmen en el exterior.

4.3. Reflexiones finales de los participantes sobre el proceso

Como parte del cierre de la comunidad de prácticas, y con el fin de reflexionar con los participantes acerca de los alcances del proceso vivido e identificar las aportaciones al tema de la transversalización de la interculturalidad en la Universidad Iberoamericana, hacia el final del proceso realizamos un ejercicio metacognitivo sobre aquello que hemos aprendido, lo que nos preocupa, lo que nos incomoda y los retos acerca del tema de la transversalización de la interculturalidad en la Ibero. Para ello, los participantes elaboraron reflexiones escritas estructuradas a partir de las tres dimensiones siguientes, cada una dividida en tres preguntas específicas.

Dimensión personal:

- ¿Qué has aprendido sobre interculturalidad a nivel personal?
- ¿Qué retos tienes que enfrentar en relación con estos aprendizajes personales?
- ¿Qué es lo que más te incomoda en este sentido?

Dimensión profesional:

- ¿Qué has aprendido sobre interculturalidad en relación con tu práctica docente?
- ¿Qué retos tienes que enfrentar para consolidar una práctica docente intercultural?
- ¿Qué es lo que más te incomoda en este sentido?

Dimensión institucional:

- ¿Qué se necesita para lograr transversalizar la interculturalidad en el departamento en el que trabajas?
- ¿Qué se necesita para lograr transversalizar la interculturalidad en la Universidad Iberoamericana?
- ¿Qué es lo que más te preocupa en relación con estos procesos?

A continuación se presenta un análisis de las respuestas recibidas y, derivado de ellas, las conclusiones que, como equipo facilitador, hemos elaborado a partir de la experiencia vivida.

Antes que nada, con base en esta experiencia piloto que hemos realizado, parece importante destacar que la comunidad de prácticas interculturales es una metodología innovadora, creativa, dinámica y participativa para la formación docente. En este sentido, consideramos que abrir nuevas comunidades, pensadas como espacios para la co-construcción de conocimientos, habilidades y actitudes docentes para la interculturalidad, es fundamental para el proyecto de universidad que buscamos consolidar, en el que la transversalización de la interculturalidad, junto con el género y la sustentabilidad, es uno de los propósitos institucionales más relevantes. Asimismo, a la luz de lo que hemos aprendido en esta primera experiencia, consideramos que el involucramiento de actores diversos, como docentes, personal de servicios, administrativos, directivos y estudiantes de diferentes programas educativos de la Ibero en las comunidades de práctica, es un factor de primordial importancia para lograr los cambios y las transformaciones estructurales que se necesitan con objeto de propiciar procesos de formación docente dirigidos a la construcción de una perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad en la Universidad Iberoamericana.

Destacamos ahora las aportaciones específicas que surgen del análisis de las respuestas de los participantes en relación con las preguntas sobre las tres dimensiones mencionadas arriba.

Dimensión personal

De manera general, en el plano personal los participantes, incluidos los facilitadores del proceso, coinciden en que se logró una redefinición de la noción de interculturalidad y se aprendió que ésta no tiene que ver únicamente con las comunidades indígenas y los grupos diferenciados, sino que, por el contrario, debe abarcar a todos los diferentes sectores y grupos que integran a la sociedad.

Uno de los aprendizajes más significativos que refieren los participantes es que la interculturalidad es algo que se vive en la cotidianidad. A nivel personal, comentaron que las reflexiones que se produjeron en la comunidad de prácticas sirvieron para sensibilizar su relación con otras personas, con las que interac-

túan de manera cotidiana. Mencionaron que han aprendido a cuidar el lenguaje y las actitudes para evitar expresiones racistas, clasistas y discriminatorias.

En términos epistémicos, se comentó acerca de la importancia de derribar prejuicios propios derivados de una formación académica disciplinar y de corte eurocéntrico, admitiendo que toda producción de conocimiento es válida y que, en este sentido, uno de los retos más apremiantes de la interculturalidad consiste en ser capaces de establecer un diálogo con otros grupos y con otras formas de generar conocimiento y aprender a incluir otros saberes y a otras personas sin quitarles la voz, la autonomía y las formas propias de ser y estar en el mundo. Lo anterior implica apertura a la deconstrucción de lo aprendido y al descentramiento personal y la disposición a aceptar la crisis ontológica y epistémica de la modernidad-colonialidad en cuanto pasos necesarios para aprender a relativizar lo propio y a cuestionar lo que se piensa que es lo correcto y lo absoluto. De esa manera es posible dar el primer paso hacia la búsqueda del aprendizaje continuo y a la transformación y la dinamización del conocimiento desde perspectivas interculturales.

Una buena parte de los participantes considera que es necesario vivir en carne propia las tensiones de los lugares de privilegio que habitan, lo cual implica dejar de pensarse como superiores a otras culturas y a otros grupos históricamente subalternizados; en ese sentido, consideran que es importante tener una mayor sensibilización y una mayor conciencia del valor de la diversidad cultural.

Por otro lado, se coincidió en que es necesario desmontar el paternalismo, ya que la discriminación constituye un sistema relacional sostenido por muchas personas, a veces bajo la forma de caridad, a veces con base en actitudes piadosas, o desde lugares más explícitos, como los discursos racistas. Muchos docentes de la comunidad expresaron que ahora son más conscientes de las prácticas coloniales que han reproducido, tanto en la vida cotidiana como en los salones de clase de la Ibero, y que es necesario dejar de clasificar a las personas por sus rasgos físicos y su apariencia, y asumir a los “otros” como personas que, desde sus diferencias y sus diversidades intrínsecas o extrínsecas, aportan conocimientos valiosos. Asimismo, señalan que para lograrlo es necesario poner en la práctica cotidiana las ideas sobre la equidad y la sensibilización que han construido en el proceso para mirar con otros ojos a quienes son “diferentes” a ellos.

Por último, como idea general, comentaron que es necesario deconstruirse y dudar de las normas establecidas por la jerarquización académico-epistemológica y por las normas establecidas por quienes propugnan por una única forma de ser y estar en el mundo. Llegaron a la conclusión de que se necesita construir relaciones más horizontales en la cotidianidad, para convivir con quienes nos rodean y aprender a generar procesos de interaprendizaje en y desde las diversidades. Lo anterior implica estar constantemente atentos a las formas de relacionarnos con otras personas, sin llegar a ser impositivos y siendo

conscientes de que las diferencias no restan, sino que, por el contrario, suman, y que es necesario aprender de esas diferencias.

Dimensión profesional

Con respecto a la dimensión profesional, las y los docentes manifestaron que la interculturalidad se puede vivir en todas las áreas del conocimiento en el seno de la universidad y que para lograrlo es necesario repensar el ser y el hacer docente desde otro enfoque, partiendo de la forma en que se construyen las clases, cómo nos relacionamos con las y los alumnos y cómo logramos una participación activa y colectiva, desmontando el lugar de poder que suelen habitar los profesores.

Un aspecto fundamental que surgió de este ejercicio tuvo lugar cuando los participantes señalaron que enseñamos llenos de postulados dados y verdades asimiladas, producidas por una sola cuenca cultural, discriminando e incluso ignorando otras líneas de producción de conocimiento. Así pues, afirmaron que, a nivel profesional, en este proceso han aprendido a respetar, tanto en el aula frente al grupo como a la hora de la planeación, a las distintas personas que conforman el grupo de estudiantes y sus distintos contextos, validando cada una de sus posturas y sus experiencias, teóricas y prácticas.

Les profesores comentan que haber participado de la comunidad de prácticas les ha dotado de herramientas para abordar pedagógicamente la diversidad en el aula; por ejemplo, a través de las siguientes estrategias:

- Destinar tiempo para una escucha activa de cada participante del curso.
- Favorecer la democratización de los saberes brindando apoyo a quienes tienen algún rezago o desventaja formativa.
- Facilitar las prácticas de inclusión entre miembros del grupo.
- Evitar prácticas de paternalismo hacia la población menos favorecida.
- Practicar la horizontalidad en la comunicación y en la toma de decisiones que incumben al grupo.
- Identificar e incluir en las clases bibliografía y materiales visuales elaborados por mujeres y desde posturas que enaltecen la feminidad para equilibrar las referencias que se generan desde el pensamiento masculino.
- Identificar e incluir en sus materias textos y lecturas que surgen de otras posturas epistémicas diferentes de las eurocéntricas y moderno-coloniales.
- Entender la diversidad como riqueza y no como obstáculo.

Como consecuencia de lo anterior, se comentó que otro aprendizaje importante de la comunidad de prácticas fue darse cuenta de que la interculturalidad no se limita a la dimensión más obvia del relacionamiento entre culturas diversas, sino que, desde una perspectiva crítica e interseccional, también hay que

considerar otras dimensiones que dan cuenta de la gran complejidad de las relaciones interculturales, como el género, el patriarcado, la clase social, el poder y la jerarquía institucional en el seno de la universidad, sin privilegiar una dimensión sobre otra.

Por otro lado, les incomoda que la mayor parte de la responsabilidad del aprendizaje y la evaluación recaiga formalmente en ellos, lo cual provoca que la participación horizontal de los estudiantes sea más compleja. De esta manera, proponen que realmente haya una apertura de los cuerpos directivos de la universidad para hacer evolucionar las estructuras académico-administrativas en busca de nuevas fórmulas para construir y evaluar el conocimiento, promoviendo la participación de diversos actores. Así, subrayaron que es necesario, poco a poco, sin prisa, pero sin pausa, ir rompiendo las estructuras elitistas y verticales que permean a la Ibero, para permitir la inclusión de la mayor heterogeneidad social y cultural posible. Afirmaron que, aunque hay pasos que ya se han dado, la realidad es que falta mucho por hacer.

También sostuvieron que les incomoda la presión de trabajar con un temario y con los aprendizajes esperados que se deben cumplir y destacaron la necesidad de brindar espacios de diálogo, intercambio y convivencia. Así pues, profundizaron en el hecho de que uno de los retos más importantes que enfrentan es dejar de sentirse solos en esta puesta en marcha en el interior de sus departamentos, además de socializar y ampliar la comunidad de prácticas interculturales con sus colegas.

Finalmente, sostienen que les preocupa que, a nivel de las prácticas profesionales, el tema de la interculturalidad se quede sólo en el discurso, en buenas intenciones o, peor aún, en acciones superficiales únicamente para cumplir pero sin un fondo trascendente real.

Dimensión institucional

En el plano institucional las y los docentes declararon una fuerte preocupación debido a la falta de voluntad política, poca disposición y escasa disponibilidad de colegas y autoridades de la universidad. Manifestaron que hacen falta mensajes claros de las autoridades, que hay discursos genéricos, pero son limitados. También existe poca disposición para hacer cambios a nivel estructural y normativo. Existe una gran preocupación acerca de que desde arriba se simule que hay interés por el tema de la interculturalidad, pero que sólo se quede a nivel discursivo y no se acompañe de acciones concretas que modifiquen las prácticas moderno-coloniales que atraviesan la universidad; consideran que eso es peligroso porque se vacía de sentido y se normaliza la interculturalidad como simple discurso y como moda. También señalaron que les preocupa que nos quedemos en una actitud superficial que nos impida llevar a cabo un análisis profundo de nuestras prácticas, nuestros prejuicios y nuestros este-

reotipos, lo cual nos conduciría a una falsa ilusión de la interculturalidad que oscurezca el racismo, la discriminación y el clasismo que existe en la sociedad mexicana y en la Ibero en particular.

Subrayaron que, para avanzar en el proceso de interculturalización de la Universidad Iberoamericana, es de suma importancia seguir trabajando desde las bases con estudiantes, profesores y profesoras, personal administrativo, personal de apoyo, autoridades y personas de la sociedad civil, desde perspectivas críticas y decoloniales de la interculturalidad.

Como acciones inmediatas destacaron la necesidad de llevar a cabo nuevas comunidades de prácticas interculturales en el interior de cada departamento de la universidad. Esto permitiría sensibilizar y concientizar a todos los colegas para trabajar colaborativamente a favor de la implementación de la interculturalidad como eje transversal. Finalmente, propusieron contar con sesiones a cargo de expertos que compartan testimonios acerca de estas prácticas en la cotidianidad y difundir todas aquellas prácticas de interculturalidad con las que se cuenta actualmente en la Ibero, con la finalidad de promover la participación de toda la comunidad.

5. *A manera de conclusión*

La experiencia de haber llevado a cabo una comunidad de prácticas interculturales fue más allá de lo esperado en el planteamiento inicial. El trabajo colaborativo del equipo coordinador fue esencial para que la organización de la comunidad siguiera un modelo inductivo, lejos de la rigidez de un plan de trabajo establecido previamente. Así, se conformó un proceso dialógico, en el que las reflexiones continuas del grupo coordinador, en resonancia con las reflexiones de los participantes de la comunidad, fueron los insumos para la planeación de las reuniones consecuentes.

Esta forma de trabajo fue profundamente valiosa porque responde a los lugares específicos en los que se sitúan los participantes; es decir, se evitó a toda costa seguir un enfoque de contenidos y, por el contrario, el trabajo se centró en reflexionar sobre nuestros entendimientos y nuestras percepciones en torno de la interculturalidad. De esta manera, el resto de la comunidad funcionó a manera de espejo para mirar de forma más cercana las limitantes de nuestras propias lógicas.

De esa forma se logró crear un espacio de confianza y de confrontación comunitaria constructiva, sin representar una amenaza o un ataque individual a las concepciones limitadas de cada participante, sino, por el contrario, constituyó una oportunidad para identificar las lógicas comunes que tenemos inscritas en nuestro sistema mundo, muchas veces de manera inconsciente.

Cabe resaltar la importancia que tuvo que el equipo coordinador estuviera integrado por personas —docentes y estudiantes— de diversas disciplinas, que realizan labores de enseñanza y de investigación en distintas áreas de la universidad y que, además, viven en su experiencia las implicaciones de ser estudiantes de la Ibero. Esto permitió que la reflexión sobre la interculturalidad en la universidad fuera amplia y que se incluyeran distintos puntos de vista y diversas concepciones. Consideramos que es necesaria esta pluralidad en el equipo coordinador para que sea viable un permanente ejercicio dialógico, crítico, reflexivo e incluyente que enriquezca la comunidad de prácticas.

Otro de los aspectos más relevantes de la experiencia fue que tuvimos la oportunidad de sentirnos acompañados en el proceso de nuestra labor docente. Uno de los testimonios más comunes fue la satisfacción que causa trabajar con un sentido de comunidad, con un propósito común que se construye

de manera conjunta. Los afectos invertidos en el proceso también fueron una base sólida para ir construyendo un ambiente cada vez más propicio para la reflexión profunda y la autoevaluación de las propias prácticas, muchas veces discriminatorias, reproducidas desde la inconsciencia y la automatización de los esquemas opresivos moderno-coloniales en que vivimos.

Finalmente, otro aspecto importante en este ejercicio fue la construcción de confianza entre quienes organizamos el proyecto. Expresar y escuchar lo que cada quien entiende en relación con el término *interculturalidad* y la forma en que influye en nuestras vidas de manera personal y profesional, además de los motivos por los que nos parece que es importante integrar las reflexiones en nuestro actuar cotidiano, permitió que las estrategias para trabajar con el grupo de profesores y profesoras fueran honestas y cercanas a la realidad, que fueran aterrizadas y que se tradujeran en acciones concretas.

Al final de este ejercicio de reflexión y co-construcción de conocimiento es importante destacar que no estamos proponiendo una única ruta para trabajar la interculturalidad en la Universidad Iberoamericana; por el contrario, reafirmamos que esto debe ser parte de un trabajo contextualizado, situado en experiencias muy específicas. Asimismo, entendemos que la interculturalidad sigue siendo un camino en construcción, con dudas, conflictos y desacuerdos, pero también mantenemos la esperanza de poder construir caminos comunes, por los que podamos avanzar hacia sociedades más justas, menos racistas, menos clasistas y donde la diversidad no sea un problema, sino una posibilidad de aprender de y con el "otro". En la comunidad de prácticas interculturales entendimos que lo anterior sólo es posible si sumamos las voces que han sido silenciadas, las voces que figuran poco en estos procesos. En este sentido, un aprendizaje que nos llevamos para la implementación de futuras comunidades radica en incluir en los equipos organizadores la mayor diversidad de voces posibles.

6. Referencias

- Carr W., y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. Nueva York: Routledge Farmer.
- Castro Garcés, A., y Martínez Granada, L. (2016). "The Role of Collaborative Action Research in Teachers' Professional Development". *Issues in Teacher' Professional Development*, 18 (1): 39-54, en 10.15446/profile.v18n1.49148.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO/Siglo XXI.
- Esteva, Gustavo (2019). "El camino hacia el diálogo de vivires", en S. Sartorello (coord.). *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 133-168.
- Guajardo, C., Legorreta, E., Moreno, L. M., y Sartorello, S. (2020). "El enfoque intercultural en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México". *Didac*, 76, 86-90.
- Goodnough, K. (2010). "Teacher Learning and Collaborative Action Research: Generating a 'Knowledge-of-Practice' in the Context of Science Education". *Journal of Science Teacher Education*, 21 (8): 917-935, en 10.1007/s10972-010-9215-y.
- Lander, Edgardo (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en Edgardo Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 11-40.
- Mato, D. (2007). "Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas". *Nómadas (Col.)* (27): 62-73.
- (2020). "Los desafíos del racismo a la gestión, docencia, investigación y vinculación social en la educación superior". *Didac*, 76, 69-76.
- Qing-li, H., Torres, M., y Shi- Ji, F. (2019). "Collaborative Action Research for Preparing Teachers as Reflective Practitioners". *Systemic Practice and Action Research*, 32(4): 411-427.
- Quijano, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sartorello, S. (2021). "Milpas educativas: entramados socioculturales comunitarios para el buen vivir". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 88 (26): 283-309.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Walsh, C. (2007). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial", en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- (2017). "Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial", en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

