

## Diversidad e interculturalidad desde la conceptualización de estudiantes, para pensar la formación docente en una universidad pública

Students' conceptualization of diversity and interculturality as a tool for teacher training strategies in public universities

Ana María Méndez Puga<sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-0418-3193  
María de Lourdes Vargas Garduño<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-7384-3098  
Alethia Dánae Vargas Silva<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-7551-1011  
Nelva Denise Flores Manzano<sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-0781-2127

<sup>1</sup>Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

### Resumen

El propósito de este texto es identificar la manera en que estudiantes de licenciatura y bachillerato conceptualizan la diversidad y la interculturalidad, así como reflexionar las implicaciones que esto tiene en el ejercicio docente al interior de las universidades públicas. Los elementos para la reflexión se derivan de una investigación cualitativa realizada con 45 estudiantes de licenciatura y bachillerato de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), a partir de redes semánticas naturales y de grupos de discusión, en los que se trabajó en torno al concepto de diversidad. Se encontró que la idea construida sobre la diversidad depende de la manera en que se experimenta, así como del contexto e historia personal. La posibilidad de dialogar con el estudiantado se observa como relevante, no solo por lo que emergió en términos de ideas de igualdad, género y justicia, sino porque a partir de dichas ideas, pueden generarse propuestas más pertinentes de formación docente. Se concluye con la necesidad de fomentar estos espacios de diálogo, con el estudiantado y el profesorado, propiciando que este último sector identifique elementos para su formación desde una óptica intercultural.

**Palabras clave:** Formación docente, derecho al aprendizaje, diversidad, inclusión.

### Abstract

This article aims to identify how undergraduate and high school students conceptualize diversity and interculturality, as well as to reflect on the implications that this has for teaching practices in public universities. To this aim, a qualitative study was carried out based on natural semantic networks and discussion groups that worked around the concept of diversity. 45 undergraduate and high school students from the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) participated in the study. The results show that the idea of diversity depends on several factors, including; the experience of the students, their context, and their personal history. The dialogues with the students are seen as important because they lead to the emergence of ideas related to equality, gender, and justice that can be used to generate more pertinent teaching practices. This investigation highlights the need to create spaces for dialogue where both students and teachers can participate and encourage the latter to identify elements for their training from an intercultural perspective..

**Keywords:** Teacher training, diversity, interculturality, public education.

Recibido: 15 de noviembre de 2019 / Aceptado: 27 de junio de 2020

Autor de Correspondencia: Dra. Ana María Méndez Puga, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Francisco Villa 450 Col. Dr. Miguel Silva, CP 58120 Morelia, Michoacán. Correo electrónico ampuga@umich.mx. Teléfono 443 3129909 Ext. 128

Los procesos educativos desde la perspectiva de los derechos humanos resultan fundamentales en todos los niveles y modalidades educativas. En la educación superior, pareciera que así se realiza, que no es necesaria su reflexión; no obstante, cada día es más urgente atender a esta mirada, dado que nos movemos en condiciones complejas, que dificultan las relaciones entre las personas jóvenes y adultas que conforman cada programa educativo. Además, cada día la sociedad está teniendo nuevas demandas en torno al tipo de profesionales que se requieren, lo que implica no solo responder con propuestas de contenidos, sino con formas de relación humana que fortalezcan procesos de transformación.

En los últimos años se ha puesto sobre la mesa el tema de la inclusión como horizonte de intencionalidad de las instituciones y como elemento de la discusión en la educación superior (Alcántara y Navarrete, 2014; OREALC/UNESCO, 2015). Sin embargo, no siempre hay posibilidad para su aplicación, es decir, no se asienta en políticas que generen maneras para incluir(nos) y en ese ser parte, lograr una plena comprensión de las otras personas, propiciando acercamientos que nos permitan ser y estar con todo lo que nos es posible como seres humanos. A veces, también puede convertirse en una manera de negar la diversidad o querer incluirla toda apelando a la homogeneización, sin ningún análisis que permita comprender la diversidad de diversidades, como bien señala Mendoza (2018), ni las condiciones que se requieren para que exista una verdadera inclusión respetuosa de tales diversidades.

Ahora bien, la educación superior no es un nivel educativo homogéneo, no solo por las diferentes instituciones y sus finalidades, o por el contexto en el que están y el origen de quienes ahí estudian y trabajan, sino justamente, su gran diversidad se aprecia en función de lo que se puede aprender en esos espacios; porque, además de los contenidos de las diferentes materias, se validan y aprenden formas de relación y creencias. En ese proceso de aprender más allá de los contenidos establecidos en cada materia o unidad de aprendizaje, generalmente, está el tema de la participación, en términos no solo de cómo el estudiantado escribe o habla de un tema, sino en cómo logran apropiarse de los espacios para decir su palabra de modo tal que hagan posible la generación de transformaciones para construir conocimiento, ya se trate de la producción de un texto, del diseño de un objeto, de la realización de una práctica o de la discusión oral de un concepto, o bien, de la comprensión de la importancia del respeto por las personas o por el medio ambiente.

Considerando lo anterior, es que en este texto se hace la pregunta acerca de cómo la universidad podría transformarse para posibilitar la inclusión, el diálogo, la escucha y concretar la garantía del derecho al aprendizaje, de modo que se puedan generar procesos más pertinentes que permitan al cuerpo docente “ser con las otras personas”, desde una visión intercultural. De igual modo, se precisa que la formación del profesorado contemple a los diferentes grupos de estudiantes, sus necesidades y expectativas, de ahí que un elemento fundamental sea encontrar formas para generar esa escucha, por ello es que se planteó un ejercicio de participación voluntaria con estudiantes para comenzar a dialogar sobre la diversidad desde colectivos más amplios. Si bien el tema de la diversidad se ha estudiado en los últimos años y se han generado propuestas para la inclusión, aún sigue siendo una tarea pendiente en los espacios universitarios.

### **La universidad como espacio para la diversidad**

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) señala que la educación superior es por excelencia un espacio que ha posibilitado grandes oportunidades educativas y laborales para los grupos más vulnerados: mujeres y pueblos originarios. El sistema educativo mexicano

está constituido por 3.7 millones de estudiantes y 388,310 docentes, distribuidos en 5,311 escuelas, de acuerdo con el INEE (2017). Asimismo, existe diversidad en la oferta educativa universitaria: hay universidades públicas, privadas, interculturales, técnicas, entre otras; y el personal docente también es diverso, tanto en sus líneas de formación y grado académico, como en el tipo de contratación con que cuenta (tiempo completo, medio tiempo, tiempo parcial por horas/clase).

En cuanto al estudiantado, las dinámicas de acceso a la educación superior se han transformado en los últimos años, ofreciendo mejores condiciones para quien ingresa, pero con criterios más rígidos en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES). Además, los avances en investigación han mostrado las dificultades para permanecer y lo crítico del primer año en la universidad para un gran número de estudiantes. De igual modo, se han señalado los problemas para estudiantes que en su familia representan la primera generación que va a la universidad; al igual que quienes forman parte de pueblos originarios o que deben estudiar y trabajar, por citar las condiciones más usuales (Guzmán, 2017b; Silva, 2011; Velázquez y González, 2017). Influyen también en este proceso, los significados y sentidos que le otorgan a la universidad (Guzmán, 2017a; Guzmán, 2017b).

Ante esto, se ha reflexionado acerca de la atención tutorial y los procesos educativos inclusivos, desde perspectivas que asuman su derecho al aprendizaje y a la participación, en un marco de diversidad (Vargas-Garduño y Dietz, 2018). También, se ha planteado el apoyo con elementos tecnológicos para fortalecer la inclusión, desde perspectivas más centradas en los y las estudiantes y en su dinámica particular; Rodríguez (2015) presenta varias experiencias y estudios al respecto. Se han analizado experiencias de inclusión de estudiantes con discapacidad (Pérez-Castro, 2019), así como de estudiantes indígenas (Ventura, 2012). Son relevantes las experiencias pedagógicas de inclusión que recuperan Olmos, Romo y Arias (2016), de la Universidad Nacional Autónoma de México con un trabajo reflexivo, horizontal, con mayor participación. De igual modo, los nuevos esquemas formativos y la flexibilización de las universidades, diversificando la oferta, como el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (Mendoza-Zuany, Villegas, Figueroa-Saavedra, Dietz y Mateos-Cortés, 2017).

### **El contenido de la formación. La diversidad y la interculturalidad**

La experiencia de 10 y 20 años de trabajo universitario de las autoras, nos ha permitido darnos cuenta de que en las IES, el aprendizaje se da desde distintos contextos: en algunos, como ocurre en las Casas del estudiante de la UMSNH, donde el ser estudiante influye en la dinámica diaria, el aprendizaje de la convivencia y el compartir, más allá del aula; en otros, la participación en prácticas de laboratorio, obliga a ser cuidadoso con el colega de al lado, a observar sus movimientos, a escuchar lo que dice y respetar la manera en que realiza la práctica, hay pues escenarios múltiples en los que es posible “desde adentro” aprender. De igual modo, hay estudiantes que se relacionan con su entorno desde perspectivas compartidas, como acudir a ayudar en una situación de desastre natural o en la realización de prácticas. En algunos casos, se aprenderá a luchar junto al otro por un espacio digno en la universidad; en otros, se aprenderá a comunicar de manera más eficiente lo que se está aprendiendo.

Vistas así las cosas, pareciera que la propia dinámica cotidiana obligará a aprender a ser y a estar con la otredad, desde el respeto, la solidaridad y la escucha, posibilitando también la participación y el diálogo o la crítica. No obstante, no es así en la mayoría de las IES, como señala Alcántara (2007), respecto a la dificultad para articular todos los elementos que constituirían una formación integral y de calidad.

La diversidad es característica de las IES, como ya se dijo, es la esencia de los grupos humanos; la homogeneidad es la excepción. Sin embargo, la diversidad en ocasiones parece borrarse, no se ven las diferencias de clase, de etnia, de orientación sexual, de capacidades, entre otras; por ello, es necesario aprender a verla (Infante, 2010) y a clarificarla, para no dejarse atrapar por una falsa equidad e igualdad (Kaplan, 2007), porque muchos de los estudiantes que llegan a la universidad vienen de contextos de exclusión y es necesario incluirlos, con respeto y justicia (Kaplan, 2017). En la investigación realizada por Vargas-Garduño et al. (2013) se encontró que al indagar sobre la diversidad, desde la perspectiva de los estudiantes, se encuentran elementos de discriminación y de relaciones de poder que no favorecen el diálogo.

Como señalan Canales et al. (2018) es indispensable aprender a aprovechar la diversidad como recurso para promover aprendizajes desde la actividad educativa, reconstruyendo las formas de enseñar y haciendo posible un movimiento transversal, que atraviese a toda la educación pública, desde el diálogo con el otro; y también, desde una mirada intercultural, que como diría Medina (2009), permita habitar lo inter.

Pero ¿cómo se entiende la interculturalidad? Di Caudo, Llanos y Ospina (2016) señalan su carácter difuso, dado que hay múltiples maneras de entender el concepto. No existe homogeneidad en el discurso intercultural, puesto que existen acentos diferentes: continentales, nacionales y regionales, o sesgados por las disciplinas de quienes los sustentan (Dietz y Mateos, 2011); de ahí la importancia de explicitar la postura que se asume al respecto. La idea de interculturalidad que permea este artículo es la que sustenta Fornet-Betancourt (2008), quien señala que la interculturalidad:

“...representa una exigencia de calidad en las relaciones entre las culturas y supone con ello una actitud de apertura al otro y de transformación recíproca y entiende que las diferencias identitarias, aunque se transformen, no desaparecen sino que se renuevan sin abandonar del todo sus referencias identitarias fundamentales” (p. 300).

Complementando lo anterior, las autoras comparten la idea de que la interculturalidad constituye una vía para pensar lo híbrido, lo segmentario y complejo, que en la práctica, aspira a construir espacios de interacción social, donde prevalezca la negociación y creatividad conjuntas; de modo tal que el centro de la práctica intercultural sea la relación dialógica entre los sujetos en tanto diversos (Aguado, 2005). Esto no implica la eliminación total de los conflictos, puesto que en toda interacción humana se suscitan; lo relevante es cómo a partir de las competencias interculturales, -tales como el respeto, el reconocimiento y valoración de la otredad, la equidad, la solidaridad, el diálogo y la negociación, entre otras-, permiten reconciliar las diferencias, y evitar la exclusión y la marginación (Dietz y Mateos, 2005).

Esas competencias para la interacción y comprensión del otro, como lo señala Malik (s/f), no se adquieren solo mediante el estudio de temas específicos, ni con cursos dedicados exclusivamente a su comprensión, por lo que no solo deben estar contenidas en los programas, sino que deben promoverse en la práctica cotidiana, comenzando desde la interacción en el aula. Asimismo, considerando la importancia del diálogo entre lo local y lo global, se requiere recuperar contenidos para el aula desde problemáticas y fenómenos complejos de las interacciones humanas que suceden fuera de ella (Dietz y Mateos, 2011), para así generar procesos reflexivos al interior de cada grupo, a partir del fomento de la comunicación intercultural (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013), identificando aspectos en tensión o problemáticos al interior de los grupos (Soisson, 2016; Souza, 2016); de ahí la importancia del estudio que aquí se

presenta.

Por todo lo anterior, es que en la presente investigación tiene como objetivo identificar la manera en que estudiantes de licenciatura y bachillerato conceptualizan la diversidad y la interculturalidad, así como reflexionar sobre las implicaciones que esto tiene en el ejercicio docente al interior de las universidades públicas.

## MÉTODO

Se realizó una investigación cualitativa, a partir del empleo de redes semánticas naturales (Reyes-Lagunes, 1993).

### Participantes

23 estudiantes de 9º semestre de licenciatura (17 mujeres y 6 hombres) y de 22 (12 hombres y 10 mujeres) de 6º semestre de bachillerato de la UMSNH. Los participantes de licenciatura tuvieron un rango de edad que iba de los 22 a los 27 años, con un promedio de 23.60 (DE= 1.33); los participantes de bachillerato tuvieron un rango de edad de los 17 a los 20 años, con un promedio de 18.27 (DE= 0.75).

### Procedimiento

Se trabajó con una adaptación a las redes semánticas naturales de Reyes-Lagunes (1993); se hicieron cambios en el procedimiento y en el análisis, lo que implicó que la lista de las redes semánticas se compartiera entre los participantes, platicándola en grupos de discusión (Barbour, 2013). La modificación a las redes semánticas se hizo en virtud de que, si bien ante cada palabra-estímulo solo se enlistan sus respectivas palabras definidoras, se consideró pertinente indagar acerca de cómo, al compartir los significados y valoraciones con sus pares, las investigadoras podríamos lograr una mayor comprensión de cómo está presente la diversidad en el estudiantado.

La actividad se llevó a cabo en dos sesiones: En la primera escribieron las palabras que relacionan con diversidad, jerarquizaron la lista y elaboraron una definición de diversidad; luego la comentaron en pareja o en equipos de tres personas, asignándoles un signo positivo o negativo.

En la segunda sesión se llevaron a cabo los grupos de discusión, para los cuales se dividió a cada grupo en cuatro equipos. Se inició con un ejercicio de elaboración de nubes de palabras, utilizando un recurso gratuito de Internet para elaborarlas; a partir de las agrupaciones, dialogaron sobre la diversidad. La siguiente actividad fue el diálogo grupal a partir de las nubes de palabras, bajo tres preguntas guía: ¿cuáles palabras ponen en tensión?, es decir ¿qué palabras les remiten a algún conflicto o las califican como negativas o positivas? (para lo cual otorgaron un signo a cada palabra), o si hay relación de conflicto con otras; ¿qué palabras faltan o es necesario incorporar en la nube de palabras en función de lo que dialogaron? y ¿cómo están presentes esas tensiones en sus espacios educativos?

El análisis de las listas se hizo a partir de la calificación de positivo o negativo de las palabras anotadas en la lista, organizándolas en tres grupos, de alta frecuencia, mediana o baja. Luego se analizaron las configuraciones de las nubes de palabras y a cuáles les dieron relevancia las y los participantes. Finalmente, se retomaron los resultados del diálogo grupal, en función de las tensiones y palabras que emergieron, así como de la valoración.

## Consideraciones éticas

Se solicitó al estudiantado su participación voluntaria, firmando el consentimiento informado en la lista de palabras que anotaron, después de haberseles dado a conocer los objetivos de las actividades.

## RESULTADOS

En cuanto a las listas de palabras, se encontró que fueron muy similares en bachillerato y en la licenciatura. En las listas, anotaron el signo positivo en casi todas las palabras, con excepción de quienes incorporaron palabras que ya de por sí tienen un significado negativo, como injusticia y discriminación. Las definiciones no se consideraron para el análisis, porque tanto en el caso del bachillerato, como en la licenciatura, varios estudiantes retomaron una definición que recuperaron consultando algunas páginas de internet en su celular. Se encontraron pocas definiciones elaboradas por el estudiantado participante; en dos grupos, las definiciones trataban de incorporar las palabras incluidas en su lista, un ejemplo es: La diversidad es cuando se ven las formas de pensar diferentes, también es para compartir. Lo que más se ve en las escuelas es la diversidad de origen, porque vienen de diferentes lugares y a veces hay discriminación y burlas (mujer, 18 años).

En cuanto a la frecuencia de aparición, se muestran en seguida:

- a) Alta frecuencia (más de seis menciones y que generaron diálogo): justicia, igualdad, intercambiar, formas de pensar, compartir
- b) Mediana frecuencia (más de cuatro menciones); espacio, construir, discriminar, cambiar, lugar de origen
- c) Baja frecuencia (dos o tres menciones): estar, escuchar, desarrollar, dignidad, género, culturas, incluir, incluirse, conciencia

En las nubes de palabras: en bachillerato aparece la palabra diversidad como el centro; en los grupos de licenciatura, aparecen equidad e igualdad, destacando un equipo que incluyó la de riqueza, siendo ésta, una palabra que no aparecía en las listas originales.

En el diálogo grupal, las y los participantes de bachillerato, mantuvieron sus propuestas, derivadas de las nubes de palabras, enfatizando la importancia del respeto y orientando la discusión a la diversidad sexual. El grupo de licenciatura incorporó en la discusión la “igualdad entre los géneros”, poniéndola en tensión con la idea de “respeto”; también emergió la “diversidad étnica y de clase”, en tensión con la “desigualdad”. Es importante destacar que tres de los equipos insistieron en el tema de las comunidades de origen y de género, considerando que eso propicia discriminación entre pares.

Un equipo enfatizó el tema de las mujeres indígenas, poniéndolo en tensión con “costumbres” y con la necesidad de “generar otras prácticas y nuevos roles en las relaciones” (equipo 1, licenciatura) de manera que sea posible que desde el bachillerato se fortalezca su formación y su ingreso y permanencia en la universidad. Otro equipo enfatizó la importancia de la palabra “decisiones”, vinculándolo con las dificultades de las jóvenes madres universitarias para lograr concluir su formación y enfatizando la relevancia de esa diversidad, que “muchos maestros no consideran, así como algunos compañeros” (equipo 2, licenciatura).

Dos equipos consideraron importante conocer más de las culturas y de la diversidad que hay en la

universidad, también señalaron que la cultura que más se conoce es la “tarasca” o “p'urhepecha”.

Se incorporó poco la idea de la diversidad en relación con la religiosidad y la discapacidad. En ambos grupos, aunque en el caso de los universitarios, se habló de respeto a los que piensan distinto, pero sin especificar si sobre religión o sobre la vida en general.

### DISCUSIÓN

La respuesta a la pregunta por las concepciones del estudiantado en torno a la diversidad, se muestra en las listas de palabras y en las que ponen en tensión, así como la manera en que las integran al diálogo. En cuanto a las listas de palabras, algunas coinciden con el estudio de Vargas-Garduño et al. (2013) como los que pueden considerarse sinónimos: variedad, diversos. La palabra que aparece en ambos estudios y que generó discusión es la de pensamientos y formas de pensar.

La aparición del tema género, así como comunidades de origen, plantea algunas condiciones que podrán generar situaciones de discriminación entre pares. Por ende, en las IES, como lo señala Méndez (2017), habrá que apelar a la formación para el diálogo intercultural, en función de la cultura, retomando propuestas de contextos similares y algunas de otros países como las que se señalan en el reporte editado por Bart (2016), con experiencias de Canadá y Estados Unidos orientadas a generar un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso, discutiendo esos temas problemáticos (Soisson, s/f).

El tema de la toma de decisiones como relevante a la dinámica universitaria, en particular en el caso de las mujeres indígenas, no necesariamente se ha vinculado a diversidad, pero cobra relevancia considerando que se asocia con el rezago educativo (Villalobos-Hernández, 2015).

La baja frecuencia en la aparición de diversidad religiosa es posible que se relacione con la idea de laicidad en la educación pública y en el caso de discapacidad, en tanto que es reciente la incorporación de más estudiantes con alguna discapacidad y de programas vinculados a ellos, como señala Guajardo-Ramos (2017).

En función de lo anterior, es relevante generar espacios de diálogo con el estudiantado acerca de la vivencia de la diversidad, buscando presentar esta información a los docentes, para dialogarla con ellos también, como la experiencia de Moss (2018). De igual modo, es fundamental que la formación docente incluya elementos para propiciar ese diálogo sobre la diversidad, recuperando metodologías participativas, que apelen a esa metáfora del aprendizaje en tanto participación y que aseguren en ese proceso la construcción del conocimiento. Para ello es relevante revisar experiencias como las de un grupo de docentes e investigadores del País Vasco, quienes a partir de la investigación-acción proponen algunos elementos que fortalecerán cambios metodológicos para la enseñanza universitaria, desde la colaboración, la participación, la inclusión de la dimensión afectiva, entre otros (Martínez-Domínguez et al, 2011).

En ese mismo sentido, es importante que las IES, en este caso la UMSNH, desarrollen materiales de apoyo para el profesorado, que les permitan pensar la diversidad y la inclusión (Martínez, 2012), y que promuevan procesos de acercamiento a metodologías adecuadas al contexto, desde las que se contribuya a la sensibilización sobre la diversidad (Carvajal, Chinchilla, Munévar, Penabad y Ulate, 2014), incluyendo la discusión acerca de la diversidad entre el profesorado, así como sus condiciones, concepciones e implicaciones.

## Conclusiones y propuestas

La formación universitaria es fundamental para el desarrollo de las profesiones, pero lo es más para pensar el mundo; lo cual incluye pensar el contexto inmediato de la formación. Por ello, el objetivo de este texto de pensar junto con el estudiantado un elemento de ese contexto que es la diversidad, a partir de la reflexión individual y colectiva, se logró; lo cual permite concluir que es necesario el fomento de una distinta manera de llevar a cabo la formación docente.

Otro de los elementos más relevantes, derivado de la experiencia de diálogo entre los estudiantes, es el fomento de actividades similares a esta. Resulta también relevante pensar el bachillerato como un espacio que fomente más la participación libre y espontánea, ya que una de las limitaciones fue la poca apertura a dialogar, fuera de clase.

Para atender a una idea innovadora de la formación, que recupere espacios para pensar la justicia, como bien señala Kaplan (2017), se retoma la necesidad de ver al otro desde perspectivas más incluyentes, dada la discriminación y violencia que también se instala en la universidad, como señalan Flores-Hernández, Espejel-Rodríguez y Martell-Ruíz (2016).

De igual modo, el que quienes participaron dieran relevancia al tema de género y en particular a las mujeres indígenas, motiva a pensar en la permanencia de las estudiantes que vienen de contextos de exclusión, como señala Guzmán (2017b); puesto que éste es un tema de los denominados problemáticos, en palabras de Soisson (s/f). Fomentar la permanencia en la universidad es esencial, ya que la educación sí genera cambios, incidiendo positivamente especialmente en las mujeres (INEE, 2017, p. 454), promoviendo la generación de nuevos escenarios en los que se fortalecen y construyen oportunidades para otras mujeres de sus comunidades. Por lo anterior, es importante el análisis del tema de género en el aula (Aguilar, 2013).

En función de lo anterior, es relevante insistir en la formación del profesorado, tanto de nivel bachillerato como universidad, para que junto con el estudiantado, construyan nuevas condiciones que faciliten, además de la permanencia en las instituciones educativas y el aprendizaje de contenidos pertinentes, una formación integral más incluyente que cuestiona la discriminación, haciendo posible que la educación sea exitosa en términos de las necesidades e intereses personales y de las demandas de la profesión, así como de un mejor entorno y un mejor país, buscando que la idea de calidad sea más abarcativa, como señala Alcántara (2007).

La gran pregunta es ¿cómo favorecer la interculturalidad en las universidades a partir de las condiciones y perfiles de los docentes? Lo primero es reconocer la diversidad, lo que implica abrir espacios, creando condiciones que permitan la inclusión, no solo como lo políticamente correcto a partir de cuotas, sino como una posibilidad de enriquecimiento de todas y todos, comenzando por el profesorado.

Por lo anterior, es importante el diseño y puesta en marcha de programas orientados a favorecer el respeto (Kaplan, 2017), el trato digno y la escucha atenta, con el reconocimiento de la diversidad, así como el aprendizaje de la interculturalidad. Ese proceso implicará, para quienes realizan labores de docencia, la articulación de espacios formativos que permitan confrontar los conocimientos y creencias en torno a lo que significa enseñar y a la relevancia del darse cuenta de cómo la manera en que se presenta el conocimiento y se genera la relación con el estudiantado, también es relevante. De igual modo, se precisa que ese conocimiento se comparta con pares docentes, facilitando la reflexión e impactando en el diseño de programas educativos más pertinentes, como se propone desde la experiencia de diálogo horizontal (Olmos, Romo y Arias, 2016).

Lo anterior implica transformar los espacios, haciéndolos más transitables por la mayoría de los estudiantes, fortaleciendo el desarrollo de los grupos con menor acceso a recursos, como puede ser la juventud de las comunidades originarias. Si bien se requiere que ingresen a las IES aquellos que tienen mayor posibilidad de concluirla, lo que implica procesos de ingreso más exigentes, también habrá que intentar ampliar la matrícula o generar condiciones para que jóvenes que no tienen suficientes prerequisites para incursionar exitosamente en la educación superior, desarrollen competencias para aprender y aprendan con los otros, además de las competencias interculturales, tales como la reflexividad, la creatividad, contextualización, cambio cultural, transvaloración (UNESCO, 2013), mismas que son necesarias para todas y todos.

Destacan en ese proceso actividades formativas extracurriculares, de servicio a la comunidad, desde las que es posible arribar a nuevas nociones de la diversidad y de su incorporación al aula. Ese proceso de trabajo con el estudiantado en contextos de pobreza y exclusión puede propiciar mecanismos de diálogo, en el marco de lo que se ha denominado como aprendizaje-servicio (Mayor, 2018).

Finalmente, se precisa de la colaboración de la totalidad de actores, en particular, del profesorado, lo que implicará procesos formativos en los que la acción y la reflexión (Olmos, Romo y Arias, 2016) propicien el desarrollo de propuestas que el personal docente comparta y ponga en práctica, para que sean quienes muestren otras formas de estar con el otro y de pensar, leer, escribir, cuestionar, mirar, investigar, aprender, dialogar; es decir, quienes introduzcan tanto la diversidad epistémica, como la práctica dialógica y la interacción respetuosa tan necesarias. De este modo, el personal docente podrá lograr interculturalizar a las IES y construir espacios comunes desde lo subjetivo, lo vivencial, lo estructural y lo ecológico, apelando a otros modos de relacionarse consigo mismo y con la otredad, sin dejar de reconocer la diversidad también presente en el profesorado, ya se trate de nivel medio superior o superior.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

## Referencias

- Aguado, T. (2005). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. Del Olmo (Eds.), *Educación intercultural, perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces. UNED, pp. 13-28. Recuperado de [https://www2.uned.es/gru-pointer/interalfa\\_book+espanol.pdf](https://www2.uned.es/gru-pointer/interalfa_book+espanol.pdf).
- Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado, una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27), 23-34. Recuperado de: [https://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1507939602.pdf](https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1507939602.pdf).
- Alcántara, A. (2007). Dimensiones de la calidad en educación superior. *Reencuentro*, 50, 21-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005004.pdf>.
- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000100010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100010).
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bart, M. (2016). *Diversity and inclusion in the college classroom. Special report*. Magna Publications. Recuperado de <https://provost.tufts.edu/celt/files/Diversity-and-Inclusion-Report.pdf>.
- Canales, A. et al. (2018). *Agenda intercultural para la educación nacional*. Recuperado de: [http://inide.iberomex.mx/assets\\_front/assets/entradas/agenda-intercultural-para-la-educacion-nacional-1.pdf](http://inide.iberomex.mx/assets_front/assets/entradas/agenda-intercultural-para-la-educacion-nacional-1.pdf).
- Carvajal, Z., Chinchilla, H., Munévar, D., Penabad, M.A. y Ulate, C. (2014). Guía para acompañar procesos de sensibilización e inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional. *Calidad de la Educación Superior y Género en América Latina*. Ecuador: Flacso, Agencia de Cooperación Española.
- Guzmán, C. (2017b). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos a la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 46 (182), 71-87. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300286>.

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente. *Inclusión Educativa*, 36(1), 287-297. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. *Educación básica y educación media superior*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>.
- Kaplan, C. (2007). La construcción de la mirada sobre los alumnos. En I. Dussel y P. Pogré (Eds.), *Formación de docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. Argentina: PROOPNE <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005429.pdf>.
- Kaplan, C. (2017). ¿Es posible la justicia educativa entre tanta desigualdad social? *Actas del Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/actas/doc/01.pdf>.
- López A. L., García, O., Pérez R., Montero, V. y Rojas E. L. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas. Una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45 (180), 23-39. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n180/0185-2760-resu-45-180-00023.pdf>.
- Malik, B. (s/f) Desarrollo de competencias interculturales en orientación. *Documento inédito para el curso Intervención psicopedagógica e inclusión social, del Doctorado en Educación, línea Estudios Interculturales en Educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Martínez, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. México: U de G. Recuperado de: [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica\\_docente.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica_docente.pdf).
- Martínez-Domínguez, I., Arandia-Loroño, M., Alonso-Olea, M.J., del Castillo-Prieto, L., Rekalde-Rodríguez, I. y Zarrandona de Juan, E. (2011). Trabajar con metodologías participativas en la formación universitaria, todo un desafío. *Investigación en la Escuela*, 75, 101-113. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60138?show=full>.
- Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Revista Actualidades de Investigación en Educación*, 18 (3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>.
- Medina, P. (2009). A manera de cierre... Interculturalidad que busca nombrar "el inter" de habitar en frontera. En P. Medina (Ed.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias Horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN-Plaza y Valdés, pp. 233-243.
- Méndez, A. M. (2017). Universitarios en el diálogo por la interculturalidad. *Decisio*, 47, 3-11. Recuperado de: <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-47/decisio-47-art01.pdf>.
- Mendoza, R.G. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diversos. *Sinéctica*, 50, 1-16. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/780>.
- Mendoza-Zuany, G., Villegas, I., Figueroa-Saavedra, M., Dietz, G. y Mateos-Cortés, S. (2017). La interculturalización de la Universidad Veracruzana. Contribuciones desde un cuerpo académico. *Decisio*, 47, 25-32. Recuperado de: <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-47/decisio-47-art04.pdf>
- Moss, C. (2018). *Understanding students' perceptions of cultural diversity*. Tesis de Doctorado. Walden University. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/172e/027c03ee6d48df46a849d6d141865a9d1928.pdf>
- Olmos, A., Romo, M.R. y Arias, L.M.C. (2016). Reflexiones docentes sobre inclusión educativa. Relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad universitaria. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 229-243. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art12.pdf>
- OREALC/UNESCO (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en estado de vulnerabilidad social*. Chile: OREALC/UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243371>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n79/1665-2673-ie-19-79-145.pdf>
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las Redes semánticas naturales, su concepción y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy. Una visión multinivel. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 91-124. Recuperado de: <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5440>
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 23, 102-114. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>
- Soisson, A. (2016). Seven bricks to lay the foundation for productive difficult dialogues. En M. Bart (edit). *Faculty focus. Diversity and inclusion in the college classroom. Special report*. Magna Publications. <https://provost.tufts.edu/celt/files/Diversity-and-Inclusion-Report.pdf>
- Souza, T. (2016). Managing hot moments in the classroom: concrete strategies for cooling down tension. En M. Bart (Ed.), *Faculty focus. Diversity and inclusion in the college classroom. Special report*. Magna Publications. <https://provost.tufts.edu/celt/files/Diversity-and-Inclusion-Report.pdf>
- Vargas-Garduño, M. L. y Gunther, D. (coord.) (2017). *La interculturalidad en espacios educativos interculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz*. Ecuador: Abya-Yala
- Vargas-Garduño, M.L., et al. (2013). Concepciones sobre la diversidad en estudiantes universitarios de Michoacán. *Uaricha*, 10(23), 1-21. Recuperado de [https://www.revistauaricha.umich.mx/ojs\\_uaricha/index.php/urp/article/view/84](https://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/84)

- Velázquez, Y. y González, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios Caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46 (187), 117- 138. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n184/0185-2760-resu-46-184-117.pdf>
- Ventura, L. (2012). *Aportes al debate sobre jóvenes indígenas y educación superior. El caso de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Villalobos-Hernández, A. (2015). Embarazo adolescente y rezago educativo. *Salud Pública*, 57 (2), 135-143. <http://dx.doi.org/10.21149/spm.v57i2.7409>