

Injusticia cognitiva curricular en México: narrativas académicas y étnicas

Curricular Cognitive Injustice in Mexico: Academic and Ethnic Narratives

Diego Mauricio Torres de Luna

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

diego.torres@edu.uaa.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2577-9634>

Martín Plascencia González

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

martin.plascencia@unach.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9882-9954>

Víctor Hugo Salazar Ortiz

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

vhsalaza@correo.uaa.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5854-7875>

RESUMEN

Este estudio aborda el problema de la injusticia cognitiva que persiste en México, a pesar de los mecanismos propuestos para garantizar los derechos de los pueblos indígenas. Dado que la educación superior es fundamental para la generación y transmisión del conocimiento, se realizó una investigación teórico-narrativa para examinar cómo se manifiesta esta problemática desde el discurso de personas de pueblos originarios inmersas en el sistema educativo. El marco teórico propone soluciones basadas en conceptos como inclusión y autonomía universitaria. Los resultados indican que los participantes entienden el problema desde perspectivas más pertinentes a su contexto, remitiendo a errores históricos de la época colonial, y ofrecen medidas para que la escuela refleje el sistema social. Se encuentra que una de las manifestaciones de la injusticia cognitiva está en los diseños curriculares oficiales, dada la estrecha relación entre cultura, lengua y conocimientos. Junto a los participantes, se cuestiona la limitada participación de los pueblos originarios en la elaboración de planes y programas académicos.

Palabras clave: injusticia cognitiva, currículo, pueblos originarios, inclusión educativa, autonomía universitaria

ABSTRACT

This study addresses the problem of cognitive injustice that persists in Mexico, despite the mechanisms proposed to guarantee the rights of indigenous peoples. Given that higher education is fundamental for the generation and transmission of knowledge, theoretical-narrative research was carried out to examine how this problem is manifested from the discourse of people from indigenous peoples immersed in the educational system. The theoretical framework proposes solutions based on concepts such as inclusion and university autonomy. The results indicate that the participants understand the problem from perspectives more relevant to their context, referring to historical errors of the colonial era, and offer measures so that the school reflects the social system. It is found that one of the manifestations of cognitive injustice is in official curricular designs, given the close relationship between culture, language and knowledge. Together with the participants, the limited participation of indigenous peoples in the development of academic plans and programs is questioned.

Keywords: cognitive injustice, curriculum, native peoples, educational inclusion, university autonomy

Recepción: 22 diciembre 2023. Aceptación: 20 marzo 2024

<https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.631>

INTRODUCCIÓN¹

Las condiciones sociohistóricas de América Latina nos exigen revisiones político-educativas particulares. No es la misma lucha contra el colonialismo que, por ejemplo, en la India debido a que, en este último, la jerarquización social por castas ya existía antes del arribo de los europeos y sigue reproduciéndose en relación con arcaicas creencias religiosas (Santhakumar et al., 2022).

Siendo México un país con pluridiversidad étnica y lingüística es necesario conocer y promover la diversidad cultural. Así, de acuerdo con el Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017 (INEE-UNICEF, 2018) sólo 10.1% eran personas de pueblos precoloniales con respecto a la población total. Los criterios para determinarlo fueron hablar una lengua y la comunidad de procedencia (hogar), no obstante, este mismo documento reporta que cuando se considera la autoadscripción, el porcentaje sube notablemente hasta 21.5%, lo cual es llamativo debido a la enorme diferencia entre el caso en que investigadores e investigadoras imponen etiquetas clasificatorias y, por otro lado, cuando se otorga la libertad para asumirse de tal o cual manera pues, por ejemplo, el hogar ha sido trastocado desde los inicios de la colonización por medio de la desterritorialización de las comunidades originarias. De manera que, alrededor de una persona mexicana de cada cinco se autoadscribe como parte de alguna comunidad precolombina, lo que vuelve urgente girar la mirada hacia ellas y ellos para analizar las condiciones de vulnerabilidad que se les ejerce desde la coyuntura que tejen diferentes sistemas injustos, visión desde la que se descarta hablar de grupos vulnerables para no crear la idea de que la vulnerabilidad es una condición inherente.

Luego, la injusticia cognitiva se entiende como el fenómeno por el que determinados conocimientos y saberes son relegados, minimizados, negados, subordinados e incluso destruidos debido a las condiciones de desigualdad, discriminación y exclusión epistémica.

¹ Este trabajo corresponde a un estudio más amplio en el marco de una investigación de posgrado, la cual lleva por nombre Implicaciones de la injusticia cognitiva sobre la interculturalidad de la educación superior en México, contando con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT).

ca que se generan debido a un modelo epistemológico hegemónico global que establece invisibilización y privación del reconocimiento y validez a diversos saberes alternativos (Aguiló, 2009). Este fenómeno ha implicado la desaparición de propuestas epistemológicas alternas a raíz de la imposición de algunas que podrían estar autovalidadas, lo que sería tendencioso y sesgado, sin embargo, no sólo se trata del acto de desaparecer lo alternativo, sino de autofavorecerse con dicha extinción (Christiansen, 2017) y reafirmarse como campo preponderante monocultural y hegemónico. Cabe agregar que la crítica debe hacerse a la parte occidental de Europa que detenta el colonialismo debido a que, en la región central y oriental de este continente, también se encuentran luchando contra esa imposición histórica y en favor de la justicia cognitiva (Domańska, 2018). Por ello, el objetivo de este trabajo es hacer visible y discutir una de las formas en que se presenta la injusticia cognitiva, la curricular, expresada por las personas en la investigación.

En ese marco colonial que se ha configurado históricamente, es posible hablar de colonialismo epistémico, término con el que se entiende que la propuesta euro-occidental se promueve como objetiva, por lo que se le tiene por verdadera y, de ese modo, se cree que este conocimiento no entraría en las luchas de poder (Christiansen, 2017), sin embargo, los saberes y conocimientos son una forma de las relaciones interpersonales y se construyen a partir de dichas relaciones; así, el poder se ejerce a partir de esos vínculos que se dan entre personas cuando se realiza la trasmisión de contenidos epistémicos y también depende de la definición de conocimiento de la que se parta (Lázaro, 2021). En ese sentido, Foucault (1990) habla del saber como dispositivo disciplinario desde el que se controla la producción de la propia subjetividad. De ahí que, ante relaciones verticales, quienes se encuentran en una posición superior deciden qué se ha de transmitir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y si vamos más a fondo, la preponderancia del inglés, por ejemplo, como supuesto vocabulario oficial de la ciencia, también constituye hoy en día una problemática político-lingüística (Gibert, 2017), lo que es relevante puesto que la colonialidad utiliza la lengua hegemónica para prolongarse y mantener las condiciones en su favor (Martínez, 2022).

Partiendo de lo anterior, uno de los elementos fundamentales de la educación es el lenguaje; aplicado éste desde la horizontalidad sería posible construir interculturalidad, que se entiende como la infinidad de relaciones que pueden convivir en un mismo contexto a pesar de los disensos causados por la heterogeneidad (Martínez y Solano, 2020), es decir, lo que Corona y Pérez (2009) en su propuesta “entrecultural” relatan como la convergencia en un espacio público, un espacio común de participación y, en ese sentido, la transmisión de conocimientos se establecería a partir del diálogo de saberes como componente clave para la construcción de la justicia cognitiva (Rodríguez *et al.*, 2016). Si bien, este intercambio dialógico nos puede hacer pensar en la relación que se establece entre diferentes propuestas epistémicas, éstas no se vinculan sin exponentes, es decir, sin personas que las compartan. Por lo que se tendrían que crear espacios y condiciones específicas que posibiliten la horizontalidad y simetría como características primordiales para el reconocimiento e inclusión de los diferentes aportes epistémicos alternos y renunciar a la creencia de que el disenso es indeseable, para lo cual éste tendrá que dejar de ser peligroso, lo cual contraviene las dinámicas en las aulas ampliamente aceptadas entre la pasividad, la domesticación y el mutismo, como lo denunciara Freire (1971).

De ese modo, la interculturalidad podría contribuir a la calidad educativa en cada una de las instituciones de educación superior, para lo cual, habrá que considerar que la calidad educativa y el compromiso social con su comunidad son elementos complementarios que estas instituciones han de asumir (Camacho, 2016), de ahí que, una institución educativa de nivel superior que implementa la inclusión es mejor y más cercana a la calidad que una que no lo hace (Medina-García *et al.*, 2021). De esa manera, las universidades que gozan de autonomía han de ver en ésta una obligación para la búsqueda de la calidad en tanto que “no es sino el reconocimiento del derecho que tienen de estar siempre abiertas a las nuevas ideas y a un proceso de crítica veraz que fortalezca su actuación en la ciencia, el arte y la cultura” (Serrano, 2020, p. 194), por lo que habrá que ampliar el horizonte epistemológico para no incurrir en exclusión de ideas, saberes y prácticas alternas. Esto abre posibilidades para un sistema diverso de educación intercultural en el que se parta de la variedad cultural e institucional (Mendoza, 2018).

De lo anterior se infiere que, para las demandas y necesidades educativas del mundo en el momento actual, no podría haber calidad sin inclusión que, a su vez, ésta exige transformación institucional en atención a las necesidades de la comunidad académica (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2013) y de ese modo se relaciona con la interculturalidad y de ninguna manera se relaciona con el asimilacionismo puesto que, si así se hiciera, tal como Campos-Martínez (2020) lo nombra, sería en todo caso una inclusión neoliberal. Por el contrario, esto ha de darse en un marco en el que las y los docentes se conciban como generadores de procesos autónomos de aprendizaje (Czarny, Navia y Salinas, 2018) e involucrar al estudiantado, el cual ha de asumirse desde la libertad, la responsabilidad y la autonomía que exige reconocerse como un proyecto de sí mismos, es decir, las instituciones educativas como espacio para el desarrollo de la personalidad y sociabilidad desde condiciones autónomas en las que participe el alumnado para configurar el proyecto escolar y sus condiciones. Esta construcción implica formas novedosas de interactuar con la otredad en tanto sujetos sentipensantes, históricos y activos. Lo que nos lleva a reconocer, en el contexto de la escuela, el rol dinámico e intercambiable entre educador y educando en estrecha relación con su entorno social y natural (Cruz y García, 2021).

Los anteriores son elementos que también pueden promoverse desde la autonomía universitaria, por lo que es preciso señalar que la mayoría de las universidades públicas en México son autónomas (Villa, 2019), sin embargo, podría no ser suficiente y esta prescripción se deba ampliar a las que aún no gozan de ella para buscar determinadas condiciones en congruencia con la equidad que se propone como principio a seguir en todo nivel educativo en México (Ducoing, 2020). Es por ello que, si queremos vivir y convivir en un mundo más justo, no sólo es necesario resarcir los efectos negativos de la colonización en el ámbito político y económico, sino también en lo cognitivo (Domańska, 2018), aspecto en el que es necesario reconocer a otras y otros como sujetos de conocimiento sin que se vean condicionados a sus características inherentes y azarosas como su grupo étnico, color de piel o género. Esto se vería mediado por la favorable disposición ante la posibilidad de aprender en la diversidad y se ejecuta por medio del diálogo horizontal. Todavía más,

puesto que la transformación no sólo ha de apuntar a ello sino también habrá que promover un cambio antropológico de la afectividad humana (Fornet-Betancourt, 2021; 2019).

Se puede afirmar que diferentes mejoras se van consolidando conforme pasan los años, sin que esto signifique, por ejemplo, reducción de la pobreza (Alcántara y Navarrete, 2014). En ese sentido, en la medida en que diferentes luchas sociales tuvieron éxito, las universidades aumentaron la oferta y permitieron el ingreso del alumnado de estratos sociales bajos, lo que contribuyó a la heterogeneidad interna, sin embargo, no se dieron cambios importantes que afectaran a las y los docentes y sus prácticas, pero tampoco los hubo en lo curricular (Sousa Santos, 2021).

Por su parte, Castillo y Caicedo (2016) visualizan cómo será cuando se retomen los saberes y conocimientos de los pueblos originarios, pues en ese caso, quienes provengan de éstos encontrarán en los currículos sus conocimientos y la historia de su comunidad, de manera que dejarán de ser objeto de estudio y sus visiones serán una alternativa para interpretar e intervenir la realidad. Es por ello que se vuelve toral hablar de lo que hemos llamado la justicia cognitiva universitaria como un constructo que podemos enfocar a estas instituciones para revisar sus diferentes prácticas. Una de ellas es la injusticia cognitiva curricular, entendida como una manifestación de la injusticia cognitiva que se presenta cuando no son tomados en cuenta los saberes y conocimientos de las comunidades originarias y, con ello, tampoco se permite que las personas que de ellas provienen participen en la elaboración de planes y programas de estudio formales. Por lo que, como lo expresa Dietz (2019), se ve necesario construir respuestas educativas que sean desarrolladas de formas inductivas, teniendo en cuenta el contexto y la participación de diferentes personas actoras dispuestas al diálogo.

En atención a ello, se parte de que los pueblos originarios no sólo tienen derecho a participar en las instituciones, cultura y representaciones gubernamentales, sino también de proponer reformulaciones y de construir/proponer novedades (Olivera, 2019), de modo que, no se trata sólo de gestionar y distribuir el saber científico, aunque tampoco de rechazarlo, sino de valorar los conocimientos no científicos (Mandujano, 2017). Esto constituye una defensa de la ciencia

plural que pueda construirse desde una educación en condiciones de justicia cognitiva para alcanzar la de tipo social.

MÉTODO

Esta investigación se construyó desde un diseño metodológico teórico-narrativo con enfoque cualitativo y alcance exploratorio. Parte de que las narraciones son una herramienta importante para comprender información, conocimiento y significados de sujetos que recurren a su memoria para generar reflexión, diálogo y conciencia en torno a procesos educativos en los que en efecto se puede dar la oportunidad para el aprendizaje desde la construcción interepistémica (Landín y Sánchez, 2019).

Se elaboró un guion para una entrevista a profundidad a partir de la literatura y diálogos no formales con las y los participantes, además de un grupo focal. Este guion, se sometió a evaluación de dos personas expertas en investigación educativa, en particular en cuestiones metodológicas, y se fijó como adaptable a cada informante. Los criterios que fueron considerados para invitarles fueron dos: 1) procedencia de algún pueblo originario de México y 2) laborar o haberlo hecho en alguna institución de educación superior. Esto, dado que se considera una necesidad escuchar y transmitir voces históricamente relegadas desde la ética intercultural, entendida como la posibilidad de contribuir a la convivencia en la diversidad y ayudar a la supervivencia humana en condiciones de diversidad (Bilbeny, 2002). Por otro lado, al ser parte de una institución de educación superior, han recorrido las diferentes etapas académicas y ahora ven a otras y otros recorrerlas, con lo que se podría dar cuenta de variadas experiencias. Cabe decir que fue difícil llegar con ellas y ellos, comenzando con el apoyo de conocidos y también fue útil buscar en redes sociales.

Fueron ocho participantes en total (seis hombres y dos mujeres), sumando nueve encuentros formales, ocho entrevistas y un grupo focal. Ocho se realizaron de forma remota por medio de una plataforma virtual audiovisual que permitió grabar las sesiones, debido a las grandes distancias que nos dividían, y el restante de forma presencial. De acuerdo con su adscripción laboral, el estudio incluyó

una persona que labora en una universidad tecnológica, un docente jubilado de una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, uno de escuela normal superior, dos de universidades autónomas, otros dos son docentes en universidades interculturales y uno es parte de un centro de investigación.

En la actualidad, la mayoría se desempeñan como docentes, investigadoras/investigadores e incluso como parte del equipo administrativo de sus instituciones. La procedencia étnica de cada una de estas personas es diversa: una de la comunidad náayeri, una wixárika, una ñuu savi, dos p'urhépechas, una ch'ol, una rarámuri y una tseltal. Las comunidades a las que pertenecen tienen presencia en los estados de Chihuahua, Nayarit, Jalisco, Oaxaca, Michoacán, Tabasco y Chiapas, respectivamente. Para dar cuenta de sus narrativas, se les asignaron nombres de forma aleatoria; es el caso de Andrés, Franco, Hilda, Marco y Néstor. En el caso de José Isidro Morales Moreno, Oswaldo Cruz López y Angélica Agustín Diego, quisieron que se le reconociera públicamente su apoyo al estudio. Isidro pertenece a la comunidad rarámuri y ha trabajado como docente en la Normal Experimental Miguel Hidalgo de Parral, Chihuahua; Oswaldo es investigador externo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social con sede en la Ciudad de México y es parte de la comunidad ñuu savi; Angélica es docente, investigadora y coordinadora de la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

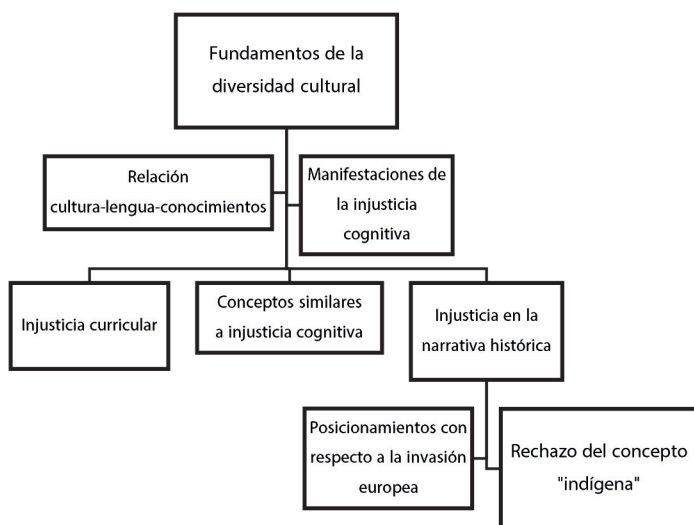
La construcción de los resultados se realizó bajo criterios de producción horizontal de conocimiento, ya que no se pretendió en ningún momento despojar de sus aportes y propuestas a las personas actoras que se entrevistó; en este sentido, el trabajo conjunto ha sido medular. A manera de acotación, la horizontalidad ha de entenderse como un proceso de construcción de conocimiento con un compromiso político con la generación de mejores formas de entender el espacio público y de vivir juntos; además, se trata de complementar la propia mirada con la de otras y otros para observar lo que antes de la colaboración no se había visto y, de esta forma, transformar el propio entendimiento sobre la problemática (Corona, 2020). Así pues, esta colaboración carecería de justicia cognitiva, si no se atiende a la producción horizontal de conocimiento.

Para atender estas consideraciones, se realizaron informes personalizados, lo cual expresamos en el sexto momento en el proceso de análisis y construcción de resultados (véase figura 2 al final de este apartado). En ellos se expusieron análisis e interpretaciones preliminares con el objetivo de que cada participante pudiera revisar lo que se estaba retomando y destacando de su narrativa. Sumado a esto, se construyó un Formato de Confirmación y Nuevas Contribuciones (FCNC) en el que las y los entrevistados pudieron manifestar su acuerdo o desacuerdo con el informe respectivo, pero, además, el formato permitía que agregaran lo que les pareciera necesario. Asimismo, en el FCNC se incluyó un espacio específico para que ellas y ellos manifestaran cómo querían que fuera reconocido su apoyo a la investigación debido a que, con frecuencia, se podría afirmar que el anonimato y confidencialidad corresponden a posicionamientos éticamente correctos, sin embargo, cuando se analizan a la luz de la injusticia cognitiva, parecen poco éticos por el despojo epistémico que conllevan, ya que quien investiga obtiene su grado o reconocimiento investigativo a través de pensamientos expresamente tomados de otras personas, pero sin darles reconocimiento. Sumado a ello, esto es denunciado por los propios informantes como se verá en el siguiente apartado. En cuanto al tiempo en que se realizó el trabajo de campo fue de noviembre de 2021 a noviembre de 2022.

Por otro lado, para la formulación de categorías que sirvieran como ejes de análisis de la información, se procedió de forma inductiva por lo que no se partió de hipótesis claramente reconocidas. Como resultado de esto, emergieron las siguientes categorías (figura 1): Fundamentos de la diversidad cultural, a partir de la que se intenta evidenciar el contexto de las y los participantes; Conceptos similares a injusticia cognitiva, partiendo del reconocimiento que tienen ellas y ellos sobre el fenómeno; Relación cultura-lenguaje-conocimientos, como un aspecto al que remiten como vínculo necesario en la comprensión de determinada desvalorización epistémica; Manifestaciones de la injusticia cognitiva como categoría general que pone en evidencia ciertos mecanismos en que la problemática se presenta; Injusticia curricular, en tanto que es parte de la anterior y visibiliza lo que sucede con planes y programas educativos; Injusticia en la narrativa histórica, también como una manifestación más

y que funda nuestro presente a partir de secuelas históricas; Posicionamientos con respecto a la invasión europea, con la que se expresa al colonialismo como parte de las manifestaciones de la injusticia cognitiva; y Rechazo del concepto indígena, como una consecuencia de las injusticias colonialistas. El proceso de análisis se realizó por medio de las herramientas que ofrece el programa de ATLAS.ti. La información recabada se complementó con notas y un diario de campo. En suma, esto trajo la ventaja de la complementariedad.

■ Figura 1. Esquema jerárquico de categorías



Fuente: elaboración propia a partir de las narrativas de las y los participantes.

■ Figura 2. Proceso de recolección, análisis y construcción de resultados



Fuente: tomada de Torres, 2023, p. 97.

RESULTADOS

En principio, es relevante intentar comprender el contexto mexicano a partir de las personas entrevistadas. De ahí que sea necesario profundizar y visibilizar la diversidad cultural e, incluso, las posibilidades de una plurinacionalidad mexicana, lo que podría contribuir a la justicia cognitiva en el terreno curricular. Al respecto, las y los participantes brindaron Fundamentos de la diversidad cultural, siendo las siguientes palabras de Oswaldo de las más representativas:

seguimos creyendo en esto de que México es... único, indivisible como lo dice la constitución, sin embargo, sabemos que realmente México no es único ni indivisible, México es muchos Méxicos... Entonces hablar de México como una nación, no es posible, somos naciones y de ahí es de donde te diría que realmente nos falta mucho para tratar de entender, nosotros como sociedad nacional, que existe una nación en cada hablar, en cada pensar de cada cultura.

Por otro lado, aunque el término de injusticia cognitiva se encuentra poco difundido, esto no quiere decir que el fenómeno no sea reconocido por las y los participantes, ya que remiten a él con otros constructos, con otros Conceptos similares a injusticia cognitiva. En el grupo focal, Andrés remite a dos conceptos interesantes, se trata de anulación de saberes para referirse a la falta de valor e incluso destrucción que se ejerce a determinados conocimientos y, con ello, a las personas que los poseen y, el segundo, como imposición en la comunicación, según la cual, se obstaculiza el pensar y recrear los conocimientos de la comunidad ante la obligada necesidad de adaptarse a otro pensar por medio de otro idioma que goza de dominio.

Por su parte, Isidro menciona desequilibrio cognitivo y este aporte resulta útil e ilustrativo puesto que la justicia suele representarse a partir de una balanza equilibrada y, entre su comunidad, el equilibrio es propio del universo y mientras éste está presente, eso les hace estar contentos. En cuanto a Hilda, señala el extractivismo epistémico que se pone en marcha cuando “te voy a entrevistar, [pero] yo me voy y comparto mis publicaciones” (razón por la cual, se necesita reflexionar éticamente sobre el anonimato y confidencia-

lidad cuando menos en investigaciones narrativas) y el concepto de apropiación cultural para remitir al hecho de quienes hacen uso de los textiles, comidas o tradiciones de los pueblos originarios, pero sin el conocimiento de lo que éstos representan. En el caso de Marco habla de la lógica del desprecio, entendiendo ésta como un elemento oficial e instituido y, por eso mismo, reproducido. Usan estos conceptos para evidenciar las condiciones generales en que son tratadas sus comunidades por parte de la población mayoritaria y, en ese sentido, esto condiciona las relaciones áulicas e institucionales.

Asimismo, reconocen que para analizar cuestiones del conocimiento es relevante tener en consideración también las injusticias contra la cultura y la lengua de donde éste procede. Esto remite a la categoría de la Relación entre cultura, lengua y conocimiento, la cual, comienza a tomar forma al traer a cuenta la propuesta de Oswald, quien expresa que “una de las cuestiones que nosotros [se refiere a su comunidad] hemos planteado [es] que la lengua indígena tendría que ser no solamente una asignatura sino el medio de conocimiento” y que, en ese sentido, “las lenguas indígenas se utilicen precisamente como medios de transmisión de conocimientos”. Eso exigiría no sólo abordar las lenguas originarias en los currículos, sino en hacerlos ejes del sistema educativo y parte de la vida pública del país.

Después complementa esa idea al expresar que entre los pueblos originarios, “consideramos primordial primero la cultura, porque la cultura... es la apertura para poder entender todos estos parámetros normativos del sistema social, económico, político, de cómo se desenvuelve una comunidad”, lo cual podemos entenderlo mejor desde el “caso de la lingüística, [que] por muy descriptiva que sea, a fuerzas vas a entrar en este parámetro de la pragmática”, de manera que, “para poder entender un lenguaje no solamente es [necesario] el código, sino es su todo, de ahí el hablar de la cuestión cultural”. De modo que, para que las lenguas sean un eje, las culturas habrán de estar presentes. Esto nos lleva a plantear la transformación del sistema educativo y de los espacios institucionales, pues éstos están pensados y diseñados desde una cultura específica bajo influencia industrial.

Al respecto, en una de las intervenciones que hace Andrés dice que “es precisamente ...a partir de las lenguas [que] se pueden co-

nocer muchas cosmovisiones, muchas tradiciones”. Luego, como lo expresó Angélica, “una lengua nacional indígena originaria, representa su forma de vida que la van a estar expresando en la cultura; al modificarse la lengua se va a modificar la cultura”, lo cual deja en evidencia la correlación que existe entre ambos aspectos, pero, ¿qué hay de sus conocimientos?

Una manifestación de la importancia del entorno cultural en la configuración de la lengua y de los conocimientos es que, tal como lo señalara Hilda, “para todos es muy importante la lengua dentro de los conocimientos... ya que de ahí parte nuestra percepción de la vida, de los saberes”. Luego, podríamos preguntarnos, ¿sería posible el conocimiento y los avances en éste si no existiese un contexto colectivo que da sentido a las proposiciones con que se transmiten? Parece que con dificultad se lograría, por lo tanto, la lengua es constitutiva de las propuestas epistémicas y, a su vez, el idioma se configura a partir del contexto cultural. Todavía más, pues las culturas y la diversidad de éstas son determinadas por el territorio y entorno natural. En ese sentido, podremos enriquecer epistémicamente nuestros currículos sólo cuando culturas y lenguas originarias estén en plena participación.

Al considerar que un ambiente diverso es ventajoso, participar de él puede darse en términos de aprendizaje, por lo que es fácil coincidir con Franco en que “para aprender hay que hacer, sentir, vivir” y, de ese modo, el conocimiento es parte de lo que se lograría poseer por medio del aprendizaje que resulta de vivir en comunidad y que no puede darse sin un entorno lingüístico y cultural que dé sentido al esquema epistémico. La expresión de Franco contiene también otros elementos de la episteme de varios pueblos originarios, que es el sentir y el vivir en un sentido no meramente cognitivista o pragmático. Además de lo colectivo, los conocimientos también tienen un peso histórico, pues “coexisten en la mente, en la memoria [y] vinieron desde nuestros ancestros hasta la actualidad”.

Esta triple relación entre cultura-lengua-conocimientos nos permite observar que la injusticia se ejerce sobre las condiciones en las que se desenvuelven los idiomas originarios en México o, en la misma tesitura, sobre las circunstancias en que se da (o se priva) la expresión pública de las culturas precolombinas, entonces, esto

representa un obstáculo para la exposición de los conocimientos de estos pueblos, de modo que si no logran ser expuestos con apertura, entonces quienes no han tenido la oportunidad de vincularse con éstos a raíz del desprecio colonialista, no lograrían valorarlos y, en esa dirección, parece imposible que sean parte de planes, programas y prácticas educativas. En México todas las lenguas habladas en el territorio son consideradas nacionales y no existe el concepto de lengua oficial a nivel legislativo, pero ciertamente hay una predominancia del castellano sobre las otras 68 lenguas reconocidas.

Con lo dicho hasta aquí, se llega a la afirmación de que la injusticia cognitiva se manifiesta no sólo en relación con los saberes y conocimientos, sino también con respecto a los marcos de referencia que dan sentido a éstos –la cultura y la lengua–. Una muestra en la que concurren estas injusticias se da en los planes y programas educativos, lo cual se nombró como injusticia curricular como una de las Manifestaciones de la injusticia cognitiva que, como puede suponerse, implica a la injusticia lingüística y la injusticia cultural. Entiéndanse éstas en el contexto del presente trabajo como unidades o fragmentos de la injusticia cognitiva con aplicación específica en alguno de los elementos educativos. En el caso de la que se presenta en los currículos, se propone como la falta de valoración a conocimientos de los pueblos originarios en tanto que no se encuentran presentes como contenidos a abordar y no se propicia la participación de las personas de pueblos originarios en la elaboración del currículum e, incluso, se podría con ello estar contribuyendo a la destrucción de aquéllos debido a que, mediados por la escolarización, cada vez más personas podrían abandonarlos por seguir lo oficialmente establecido.

Con ello, es importante preguntarnos sobre la relación que ha tenido y que tiene la educación, principalmente, la escolarizada, con las culturas y pueblos originarios del país, ya que, en muchas ocasiones podemos ver las acciones de políticas educativas con un objetivo común, planes y programas indistintos a las regiones y subsistemas que, aunque en sus apelativos llevan la cuestión intercultural o bilingüe, adoptan una postura generalizada de justicia para todos y condiciones educativas en igualdad de condiciones, aunque sin las consideraciones regionales y locales poniendo en peligro la pertinencia.

De ello se tiene plena conciencia puesto que Andrés lo remite con claridad diciendo que “mientras no existan, por ejemplo, en el temario como tal y dentro de las prácticas educativas, independientemente del nivel educativo... temas que tengan que ver netamente con la comunidad, vamos a seguir siendo excluidos”. Parte del obstáculo es la institucionalización nacional de ciertos planes y programas que son puestos en marcha “sin pensar en las particularidades... y yo creo que ése es el error que se ha estado cometiendo”, nos dice de nuevo Andrés. Ante esto, surge la siguiente pregunta: ¿cómo un temario manifestaría una visión comunitaria si entendemos que los contenidos son posibles aprendizajes individuales del estudiantado?

Y todavía más, las instituciones de educación superior que están pensadas para ofrecer el servicio de escolarización a poblaciones vulneradas, en ocasiones parten de que en esos contextos sólo hay necesidad de ciertos aspectos propios de la región –por lo general pensados desde los hacedores de políticas públicas, quienes en lo habitual no parten del reconocimiento a los pueblos originarios– imposibilitando así el proyecto intercultural por medio del interconocimiento y del intercambio dialógico con respecto a lo que propone Occidente. Nos dice Andrés una vez más que tal es el caso de las universidades interculturales en México que, sin generalizar, deberían partir de que “es necesario tener carreras o licenciaturas que sean de mayor demanda”, además, planes y programas que tendría cualquier otra institución, sin embargo, de modo contrario, se está obstaculizando el tránsito hacia una trayectoria profesional amplia en oportunidades.

Las universidades interculturales proponen carreras supuestamente ancladas en los pueblos originarios, sin embargo, sin una conexión laboral evidente. Esteban y Bastiani (2007, p. 33), respecto al currículum, comentan que

El currículum debe inscribirse en una lógica intercultural que permita construir escenarios futuros bajo el diálogo y respeto a las culturas que no han sido valorados en el contexto de las relaciones de poder político, educativo y social, por eso es importante que desde la educación básica se inserte el enfoque educativo in-

tercultural hasta los programas de posgrado. Para asegurar la formación de una sociedad más justa, en ese sentido incluye tanto a europeos como a latinoamericanos.

Por tanto, el problema no está anclado sólo en educación superior, sino casi todo el sistema educativo. Tómese como ejemplos que las denominadas escuelas indígenas bilingües en educación básica no están diseñadas para el reconocimiento y el uso de la lengua en la escuela; o bien, los temarios contienen aspectos de otras culturas, no sólo de las originarias, a manera de curiosidades, así lo manifiesta Oswaldo.

Continuando con la anterior perspectiva, otra forma en que se cae en la injusticia curricular es cuando se toman como contenidos educativos rectores los asuntos de otras culturas antiguas (Grecia, Egipto, Roma, etcétera) por encima de las culturas que aún están presentes y próximas (por ejemplo, aquéllas a las que pertenecen las y los participantes), pues con ello se percibe una invisibilización general de lo que representan para México y esto no sería diferente para el caso de sus lenguas, saberes y conocimientos. En México aún se estudian los pueblos originarios como hechos históricos consumados y las narraciones históricas tienen un efecto en la construcción de la identidad (Pérez-Manjarrez, 2019). Esto ha de motivarnos para generar nuevas consideraciones narrativas sobre la historia que nos ha traído hasta el momento actual y cómo ésta es presentada en programas educativos y en las aulas.

Por ello, una manifestación más de la injusticia cognitiva sería la injusticia en la narrativa histórica que, desde la visión del párrafo anterior, está estrechamente relacionada con la curricular. Se le puede reconocer a partir del hecho de que las culturas originarias no tienen la relevancia ni la validez para proferir discursos, lo que afecta de forma negativa y directa a las culturas, sus lenguas, sus conocimientos y nuestros currículos. Esto manifiesta que nuestro entendimiento de la historia del territorio nacional y del Estado mexicano puede estar trastocado fuertemente, lo cual podría motivar la falta de aprecio hacia las comunidades precoloniales y hacia sus propuestas epistémicas: “nadie ama lo que no conoce”, expresó Néstor. De manera que, para hacer efectivas ciertas acciones que representen

cambios en lo curricular, será necesario transformar perspectivas arraigadas en los discursos instituidos para llegar a conocer lo que ha sido invisibilizado pues, si no se conoce, ¿entonces cómo se podrían constituir planes y programas que no incurran en injusticia cognitiva? De ahí la necesidad de repensar nuestra organización política para ampliar la participación de todas y todos.

Para comprender más a fondo esta injusticia histórico-narrativa, Marco aporta lo siguiente como uno de los Posicionamientos con respecto a la invasión europea, categoría que se supedita a la anterior; “fíjate cómo los nombran, ¡los conquistadores!”, lo cual indicaría que estamos ante un hecho consumado frente a un bando opuesto derrotado. Así, “ya nos colocaron en un lugar, ya nos condenaron que somos conquistados” y, con ello, casi inexistentes. La narrativa ha de cambiar pues lo pueblos originarios son resistencia desde el arribo de los invasores.

Ese momento histórico y el proceso colonial posterior, nos permite visualizar remanentes en el presente, siendo uno de ellos la erosión de nuestra diversidad cultural, ya que, dice Néstor, al arribo de Cristóbal Colón, las y los nativos pasaron a ser indios “y de indios pasamos a ser indígenas”. Ambos términos son etiquetas clasificatorias reduccionistas (Fábregas, 2021). Es por ello que, algunas y algunos participantes recurren al Rechazo al concepto indígena, categoría que toma su contenido a partir de las palabras de Néstor antes expuestas y que se consolida cuando menciona que ese término es, por lo tanto, “un error histórico”, el cual no sería el único ya que “se vienen arrastrando muchos” que pueden ser resumidos en discriminación para las personas que son parte de algún pueblo nacional étnico. Desde ese marco de exclusión no es posible regenerar la participación ciudadana y tampoco comprender la diversidad con un único concepto.

Él cree que el término de indígena es usado por ignorancia y denota discriminación social ya que, si bien se reconoce que ellas y ellos también son mexicanos, se les ha tratado con inferioridad, como si tuviesen un estatus humano distinto o hubiese calidad de mexicanos. Isidro coincide con lo anterior y considera que “decir indígena es un tanto discriminatorio. En otros ámbitos ya se maneja más la palabra nativos o nativas que es un término un poco más, di-

gamos, acertado”. En lo que respecta a este trabajo, proponemos que las diferentes comunidades sean nombradas por sus propios nombres, lo que nos exige conocerlas un poco más, reconocerles desde su lengua y ampliar nuestros esquemas mentales para comprender mejor la diversidad cultural en México.

Con lo reportado hasta aquí, se pone en evidencia, a partir de escuchar a personas originarias que tienen relación directa con la educación superior, el amplio desconocimiento que se tiene sobre estos pueblos precoloniales que, si el estado de cosas continúa de la misma forma, no será posible realizar un viraje en relación con la injusticia curricular con la finalidad de crear planes y programas educativos pertinentes con base en la diversidad cultural existente. Por lo tanto, sin reconocimiento ante la injusticia histórico-narrativa y sus implicaciones epistémicas, lingüísticas y culturales, con dificultad podrá promoverse una amplia participación de estos pueblos para la reestructuración de planes y programas o, incluso, para la transformación del sistema político y educativo. De ser así, sin la debida atención a las manifestaciones mencionadas, la injusticia cognitiva seguirá presente y en reproducción atentando contra la posibilidad de configurar mejores condiciones para alcanzar la justicia social.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las narrativas de las personas entrevistadas parten del hecho que representa la diversidad cultural, fenómeno éste que no se subordina a nuestros juicios estéticos, pues la pluralidad de culturas es un hecho independiente de los sujetos y no se juzga en términos de si nos gusta o no, sólo es. Por ello darle cabida y fundamentarlo puede significar una base para las transformaciones que se necesitan en el terreno sociocultural, político-educativo, antropológico y ético. Esa fundamentación también le parece clave a Mendoza (2018), quien funda en ello la propuesta de un sistema educativo intercultural único.

Así también, trabajar por dar su lugar a la diversidad cultural puede significar que la autonomía universitaria sea entendida como Medina-García *et al.* (2021) y Serrano (2020) proponen, es decir, como obligación y eje hacia la calidad educativa por medio de la inclusión de todas las personas. Por esto es imprescindible colocar

en el debate la pluralidad de culturas, ofrecer aspectos que la fundamenten y atender las razones que ya se dan para apreciarla.

En cuanto al fenómeno de la injusticia cognitiva, una de las formas en que se podría revertir esto es haciendo presentes los conocimientos y saberes de los pueblos originarios dentro de la escolarización, lo que implica la presencia de sus historias, lenguas y culturas, lo cual no puede realizarse sin las personas que son parte de estas comunidades. Por esto se podrían analizar y promover nuevas consideraciones y funciones para los lenguajes partiendo de comprensiones sociales que reconozcan los remanentes históricos de la colonización. Por ejemplo, para aquellas personas que ven lo académico como valor irrenunciable, ¿habrán de aceptar docentes sin trayectoria académica para la enseñanza de conocimientos-lenguas-culturas originarias o para la configuración de planes y programas en colaboración estrecha? Si bien habrá que lograr una apertura epistémica, no debe reducirse esto a un aspecto sólo técnico, puesto que se reconoce que de fondo se halla una imprescindible discusión ideológica y política. La apertura, por tanto, implica una postura dialógica, política y entrecultural, como proponían Corona y Pérez (2009), en tanto que la participación de los pueblos originarios en la creación, revisión y mediación de los programas y planes de estudio y su implementación sea efectiva, contundente y no tangencial como ha sido hasta ahora.

Al respecto, es relevante el análisis de las raíces colonialistas, pues es importante distinguir el eurocentrismo, como concepto crítico general, del euro-occidentalismo, ya que Domańska (2018) nos precisa que en la parte central y oriental de Europa también se encuentran en lucha contra esa herencia de dominio. Esto implica buscar, encontrar e interpelar los mecanismos de reproducción de este sistema hegemónico que ha estado presente desde los criollos favorecidos por la colonia virreinal (Correa y Saldarriaga, 2014).

Es por ello que, comprender el entramado entre cultura, lengua y conocimientos es axial, debido a que posibilita encontrar los hilos conductores hacia una visión y explicación más completa sobre las diferentes expresiones de la discriminación social. Esa triple relación puede ser parte de una perspectiva profunda para comprender el axioma biocultural del que habla Toledo (2018), con el que esta-

blece un fuerte vínculo entre el entorno natural y la pluralidad de culturas, es decir, a mayor biodiversidad, mayor diversidad cultural y lingüística. Así, el axioma puede ampliarse a nociones epistémicas llegando a afirmar que, a mayor biodiversidad, también corresponde una mayor variedad de saberes y conocimientos.

Dentro de esas nuevas configuraciones, cabe generar nuevas condiciones para la elaboración de los currículos escolares ya que en este campo no se han dado transformaciones importantes a diferencia del acceso a la educación (Santos, 2021), pues como han dicho las personas entrevistadas, pero también Castillo y Caicedo (2016), el cambio podrá ser patente una vez que en los planes y programas se puedan encontrar no sólo conocimientos, sino también la historia de las comunidades precoloniales, lo que podría contribuir a la transformación antropológica y afectiva, de modo que sus perspectivas sean tomadas en cuenta para la interpretación e intervención de la realidad y ellas sean tenidas como generadoras y regeneradoras tanto de elementos epistémicos como epistemológicos. Estos nuevos currículos podrían lograrse, tomando en cuenta la propuesta de Dietz (2019), a partir de poner en práctica métodos inductivos y tener como medio al diálogo. Esto posibilitaría otras condiciones político-educativas y ahí reside la relevancia de la partir también desde el reconocimiento de la injusticia cognitiva, pues su impacto se vería en la implementación de los programas, los cuales se construirían en términos democráticos y desde la autonomía y se ejecutarían también así, lo que será oportunidad para retroalimentarlos de forma constante.

Todo ello con la finalidad de alcanzar mejoras en las condiciones de vida, entendiendo que, como afirma Tedesco (2018), la justicia no deviene de manera natural en el proceder de la historia, ni la de tipo social y, por supuesto, tampoco la cognitiva, sino que necesita de nuestra intencionalidad y trabajo en conjunto, por lo que es importante generar, promover y fortalecer proyectos socioeducativos desde los cuales se incentive la actitud crítica frente a las actuales condiciones de vida con la finalidad de comprender la interdependencia humana. Luego así, sin la cognitiva, no se podrá alcanzar la justicia social, tal como lo señala Sousa Santos (2009; 2018). De ahí la relevancia de atender y confrontar los mecanismos que le dan vida.

Por último, este trabajo ha contado con algunas narrativas de diferentes personas actoras provenientes de pueblos originarios y que en la actualidad son parte de alguna institución de educación superior o centro de investigación, de quienes se ha obtenido valiosa información y con quienes se ha construido lo que aquí se presenta a manera de exploración sobre la problemática. Sin embargo, en México hay alrededor de 68 comunidades precolombinas con sus leguas específicas, por lo que podría ser interesante ampliar este acercamiento a todos los pueblos a partir de una investigación colaborativa y relativamente larga de forma temporal para conocer mucho más sobre el fenómeno de la injusticia cognitiva desde sus voces. Además, recomendaríamos también realizar esta exploración ahora con estudiantes y con comunidades particulares desde un enfoque narrativo-etnográfico.

Asimismo, en lo que respecta a la interculturalidad, aunque ha sido y sigue siendo una propuesta educativa, no hay consensos fuertes sobre ella. Por ello, será interesante plantear un análisis conceptual que recoja las aportaciones y construya una visión particular que se ponga en debate y nutra diferentes discusiones dentro y fuera de la academia. En ese sentido, por lo que se mencionó aquí sobre este término, puede entenderse como el resultado de una profunda transformación socioepistémica y afectiva que impacte en las instituciones educativas generando nuevas estructuras, roles, planes y programas. Esto no podrá llevarse a cabo sin que la población mayoritaria participe; por ello es importante pensar en una aplicación inversa de la interculturalidad, es decir, con enfoque hacia la población mayoritaria puesto que en México se ha adaptado hasta el día de hoy como un asunto de pueblos originarios (Tipa, 2018), lo que la convierte en una opción excluyente/exclusivista.

REFERENCIAS

- Aguiló, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22(2).
- 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.

- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Camacho, S. (2016). *La luz y el caracol. Estudio, lucha y placer en la universidad*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Campos-Martínez, J. (2020). No basta con incluir. Elementos para una pedagogía de la justicia social en Chile. En C. Rodríguez, F. Saforcada y J. Campos-Martínez (coords.), *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local* (pp.149-170). Madrid: Ediciones Morata.
- Castillo, E., y Caicedo, J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad de Colombia. *Nómadas*, 44, 147-165.
- Christiansen, M. (2017). Epistemología depredadora y paz violenta. Consideraciones filosóficas sobre la construcción de una justicia cognitiva. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 6(3), 281-306. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2017.2992>
- Corona, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld: Bielefeld University Press.
- Corona, S., y Pérez, R. (2009). Entre voces-Entre culturas. La autoría dialógica hacia la participación en el espacio público. *Decisio*, 24, 15-19.
- Correa, M., y Saldarriaga, D. (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano. Algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *CES Derecho*, 5(2), 154-164.
- Cruz, C., y García, E. (2021). Hacia la construcción del sujeto pedagógico de la interculturalidad. Sentipensares desde el territorio de Abya Yala. Trenzar. *Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 6(3), 61-72.
- Czarny, G., Navia, C., y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 87-108.
- Dietz, G. (2019). Diversidades y desigualdades en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 3(4), 16-18. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.03030401>
- Domańska, E. (2018). La justicia epistémica y la descolonización del poscolonialismo (caso de Europa Central y del Este). En J. Stanislaw y C. González (eds.), *España-India-Rusia. Centros, fronteras y periferias de las civilizaciones* (pp. 449-459). Polonia: Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.
- Ducoing, P. (2020). *Sistemas educativos latinoamericanos*. México: UNAM.

- Esteban, M., y Bastiani, J. (2007). Un modelo educativo de educación superior. Las Universidades Interculturales de México. *REP:TE. Revista de Enseñanza de la Psicología. Teoría y Experiencia*, 3(1), 31-38.
- Fábregas, A. (2021). *Historia mínima del indigenismo en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fornet-Betancourt, R. (2021). Interculturalidad, migración y educación en el mundo contemporáneo. *ETD-Educação Temática Digital*, 23(3), 581-591. <http://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664068>
- Fornet-Betancourt, R. (2019). La filosofía intercultural como filosofía para una mejor convivencia humana. *Utopía y Praxis Latinoamericana Revista Internacional de filosofía y Teoría Social*, 24(1), 9-15. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3107934>
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, UAB, ICE.
- Gibert, J. (2017). La redefinición de las identidades de los científicos sociales latinoamericanos: ¿hacia un nuevo colonialismo intelectual? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 35-55.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: INEE.
- Landín, R., y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Revista Educación*, 54(28), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lázaro, F. (2021). Desde la curiosidad epistemológica a la transformación social. En N. Arata (coord.), *100 voces y una carta para Paulo Freire* (pp. 259-262). Buenos Aires: Clacso.
- Mandujano, M. (2017). Justicia epistémica y epistemologías del Sur. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, 10, 148-164.
- Martínez, G., y Solano, L. (2020). Repensar la interculturalidad a partir del disenso y conflicto. Una propuesta teórica. *Interfaces da Educação*, 34(11).
- Martínez, M. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>

- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L., y García-Vita, M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, 50, 1-16.
- Ministerio de Educación República de Chile (2013). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Chile: Mined.
- Olivera, I. (2019). Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana de educación superior intercultural. En M. Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad* (pp. 15-42). México: UNAM, IISUE, PUEES.
- Pérez-Manjarrez, E. (2019). Facing history: Positioning and identity negotiation in adolescents' narratives of controversial history. *Qualitative Psychology*, 6(1), 61-77. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/qup0000107>
- Rodríguez, I., Sletto, B., Leal, A., Bilbao, B., y Sánchez-Rose, I. (2016). A propósito del fuego: diálogo de saberes e injusticia cognitiva en territorios indígenas culturalmente frágiles. *TRILOGÍA. Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(15), 97-118.
- Santhakumar, V., Dietz, G., Castillo, E., y Shephard, K. (2022). ¿Indigenizar la educación superior? Tendencias en tres continentes. *Perfiles Educativos*, 44(176), 186-200. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60908>
- Serrano, F. (2020). Autonomía: de quién, para quién, alcance, condiciones. En F. Martínez (coord.), *La autonomía universitaria en la coyuntura actual* (pp. 187-198). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Sousa, B. (2021). Descolonizar y desmercantilizar la universidad. En *Descolonizar la Universidad: desafío de la justicia cognitiva global* (pp. 225-268). Buenos Aires: Clacso.
- Sousa, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. Menses y K. Bidaseca (coords.), *Epistemologías del sur* (pp. 25-61). Buenos Aires: Clacso, Coímbra, CES.

- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, Clacso.
- Tedesco, J. (2018). Educación y justicia social en América Latina. Historia y perspectivas futuras. En S. Camacho (coord.), *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio* (pp. 37-47). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Tipa, J. (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad. Revista de Educación*, 13(1), 56-71. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>
- Toledo, V. (2018). Axioma biocultural y su expresión en el espacio. En V. Toledo y P. Alarcón-Cháires (eds.), *Tópicos bioculturales: reflexiones sobre el concepto de bioculturalidad y la defensa del patrimonio biocultural de México* (pp. 67-76). México: UNAM.
- Torres, D. M. (2023). *Implicaciones de la injusticia cognitiva sobre la interculturalidad en la educación superior en México*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Repositorio Institucional UAA. <http://hdl.handle.net/11317/2656>
- Villa, L. (2019). La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 615-631.