



XVI

Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Debates contemporáneos de la educación intercultural en México

María de Lourdes Vargas Garduño

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
luluvargas61@gmail.com

¿Política decolonizante o neoindigenista?: tensiones y contradicciones en la educación superior intercultural en México

Marion Whitney Lloyd

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM
marionlloyd@gmail.com

Maestros *aluxes*. Onto-Epistemología y pedagogía en un curandero maya. Una reflexión para el diálogo de saberes

Carlo Rosa

Posgrado en Pedagogía. UNAM
carlorosa79@gmail.com

El referente identitario cultural del curriculum de la educación básica mexicana: relaciones entre raza, clase y epistemología

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM
anag800@yahoo.com



Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Enfoques y debates teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre interculturalidad y educación intercultural.

Resumen general del simposio

El simposio reúne tres grandes debates en torno a la educación intercultural en México: el diálogo de saberes, las universidades interculturales y el currículum nacional de la educación básica mexicana. Estos temas confluyen en el seminario de Investigación Educación e Interculturalidad del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM al que pertenecen los autores del simposio. En dicho seminario, han ido construyendo herramientas analíticas comunes en una suerte de perspectiva analítica intercultural en construcción, la cual intenta cuestionar las múltiples relaciones, planos y niveles de interacción entre saberes y conocimientos, epistemologías y cosmovisiones en el ámbito educativo, tanto escolar, como comunitario, en los que se debaten distintas figuras de mundo.

En este sentido, el primer trabajo desarrolla un análisis crítico relacionado con el devenir de dos universidades interculturales mexicanas para arrojar luz sobre los retos, tensiones y aciertos de un modelo educativo que aún se encuentra en construcción y que a la luz del actual gobierno pasarán por una refundación, de ahí la relevancia de analizarlas de cara a dicho cambio. En el segundo texto se aborda la discusión onto epistémica en torno a los conocimientos de los sabios mayas, así como las formas en que aprenden y enseñan sus saberes. La intención es hacer un análisis crítico del lugar que ocupan los saberes altamente especializados de las culturas originarias en la escuela, así como las implicaciones gnoseológicas y pedagógicas que esta situación conlleva. Finalmente, en el tercer texto se aborda también una problemática epistémica, solo que referida a los registros que conforman el referente identitario del currículum de la educación básica nacional y cómo dichos registros develan las formas de exclusión de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país, posicionando contenidos nacionales como totalizantes basados en la ideología nacionalista del mestizaje.

Palabras clave: *educación intercultural, educación indígena, universidades interculturales, currículo, epistemología indígena.*

Semblanza de los participantes en el simposio

María de Lourdes Vargas Garduño

Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Psicología Social, por la Universidad Autónoma Metropolitana. Pertenece al SNI, nivel 1. Es profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la UMSNH y coordinadora del CA consolidado “Educación, cultura y procesos de aprendizaje”, Secretaria de la Academia Michoacana de Ciencias (AMICI) y miembro titular del COMIE. 41 años en el ejercicio de la docencia. Ha publicado diversos artículos, capítulos de libros y libros, siendo el más reciente “La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales”. Ha coordinado proyectos de investigación financiados por CONACyT. Ha dirigido más de 50 tesis. Sus áreas de investigación son: 1) interculturalidad, 2) educación inclusiva y 3) diseño curricular.

Marion Whitney Lloyd

Es investigadora del IISUE y Subdirectora de Evaluación Institucional de la UNAM. Es Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, Maestra en Estudios Latinoamericanos también por la UNAM y Licenciada en Letras Inglesas e Hispanas por la Universidad de Harvard. Sus temas de investigación: políticas de acceso y equidad en la educación superior, universidades interculturales, educación superior comparada y políticas de ciencia y tecnología. Es miembro del Seminario de Educación Superior de la UNAM y del Sistema Nacional de Investigadores, además de columnista del suplemento Campus Milenio. Entre sus publicaciones recientes está el libro coordinado: Las Universidades Interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad.

Carlo Rosa

Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, trabaja en el proyecto “El diálogo intercultural entre conocimiento científico y saberes tradicionales: un estudio desde la epistemología compleja”. Es profesor en el Colegio de Pedagogía de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, e imparte el seminario de Educación e Interculturalidad en el Posgrado de Pedagogía. Es licenciado en “Ciencias de la Educación”, Máster en “Organización de la Formación” y Doctor en “Modelos, Lenguajes y Tradiciones de la Cultura Occidental”, por la Universidad de Ferrara (Italia). Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Es doctora, maestra y licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente se desempeña como Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y antes fue Directora de Desarrollo del Curriculum Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Es profesora del posgrado y la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Textos del simposio

¿Política decolonizante o neoindigenista?: tensiones y contradicciones en la educación superior intercultural en México

Marion Lloyd

Antecedentes

Desde su creación hace casi dos décadas, el subsistema de universidades interculturales (UI) en México ha sido marcado por fuertes retos y tensiones, en gran medida debido a su doble misión. Por un lado, el modelo busca ampliar el acceso a la educación superior para los estudiantes indígenas, como una política de equidad. Y por otro, aspira a una misión mucho más ambiciosa: el rescate y revitalización de las culturas y lenguas originarias a través de la formación de una nueva clase de profesionistas indígenas, con un fuerte arraigo y compromiso con sus comunidades de origen. La tensión entre esas dos metas se ve de forma particularmente nítida en el debate acerca de la oferta curricular de las instituciones, entre las carreras “interculturales” y las “convencionales” ofertadas por algunas de las UI. En esta ponencia, comparto los resultados de un proyecto de investigación sobre los egresados de las dos universidades interculturales de mayor trayectoria, en el Estado de México y en Sinaloa, con el fin de arrojar luz sobre los retos, tensiones y aciertos de un modelo educativo que aún se encuentra en construcción.

Palabras Clave: universidades interculturales, teoría decolonial, egresados, México.

Introducción

En 2003, se fundó la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) en la pequeña cabecera municipal de San Felipe del Progreso, una comunidad agrícola y de mayoría mazahua que se convertiría en el sitio de un gran experimento en política educativa en el país. La UIEM sería la primera universidad creada por el gobierno mexicano con la misión explícita de atender a estudiantes indígenas y de otros grupos marginados. A su vez, marcaría la pauta de las otras 10 universidades que después se incorporarían bajo el nuevo modelo de la interculturalidad.

Con la creación de un nuevo subsistema de universidades interculturales (UI), el gobierno mexicano buscó cumplir con una doble meta: 1) ampliar el acceso a la educación superior para estudiantes indígenas, quienes históricamente habían sido marginados o excluidos del sistema; y 2) promover el rescate y desarrollo de las culturas y lenguas originarias, a través de una educación “pertinente cultural y lingüísticamente” (Dietz y Mateos, 2019: 169). No obstante, a casi dos décadas de la fundación de la primera universidad intercultural en el país, las tensiones entre esas dos misiones son patentes. El subsistema – que hoy cuenta con 11 universidades y una matrícula de más de 15 mil alumnos (ANUIES, 2021)—, representa una oportunidad única para cursar estudios

profesionales para miles de estudiantes de comunidades marginadas. No obstante, la oferta curricular de las instituciones, que incluye programas novedosos como Salud intercultural, Desarrollo sustentable, y Lengua y cultura, ha generado fuertes controversias, debido a las escasas oportunidades laborales para los egresados de esas carreras (Lloyd, en dictamen). En ese contexto, algunas de las instituciones han optado por incluir carreras “convencionales” y de alta demanda –como Derecho, Contabilidad y Calidad de sistemas–, así diluyendo la misión intercultural de las universidades e, inclusive, poniendo en tela de juicio su principal razón de ser.

Al centro del debate están ideas contrapuestas, o por lo menos divergentes, sobre la misión de las universidades interculturales. Por un lado, está la propuesta original de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (Casillas y Santini, 2006), que buscaba generar una nueva clase de indígenas profesionistas con fuerte arraigo a sus comunidades. Por otro, hay una creciente presión por parte de algunos líderes comunitarios, estudiantes y directivos de las UI por ampliar la oferta curricular hacia áreas con mayores posibilidades de ingresos; un ejemplo de ello es la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, que acaba de conseguir el aval del gobierno federal para abrir la carrera de médico-cirujano (Garrido, 2020).

Este segundo grupo ha cuestionado lo que ve como una política “neointigenista” diseñada desde arriba, en donde se folkloriza la cultura indígena, en detrimento del bienestar y la autonomía de las comunidades indígenas (Barquín, 2015; Cerda, 2007). Mientras tanto, los defensores del proyecto original de las universidades interculturales argumentan que este debe ser fortalecido, no diluido, para poder cumplir con su misión decolonizante y empoderador.

El debate en torno a las universidades interculturales ha cobrado mayor relevancia durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador y su llamada “Cuarta Transformación”. Entre las nuevas políticas de educación superior destaca la creación a partir de 2019 de las 100 Universidades para el Bienestar “Benito Juárez García” en comunidades rurales e indígenas. Mientras las nuevas universidades buscan ampliar el acceso a la educación superior para grupos marginados, su creación ha repercutido negativamente en el financiamiento para las universidades interculturales, el cual se ha mantenido estático o inclusive reducido en los últimos dos años (SEP, 2021). Tal situación pone en competencia a los dos subsistemas, a la vez que aumenta la presión sobre las interculturales de justificar su proyecto alternativo ante la sociedad mexicana.

En este artículo, presento los resultados de una investigación sobre los egresados de las dos universidades interculturales de mayor trayectoria en México: la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), en Sinaloa, y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). La investigación combina metodologías cuantitativas (una encuesta aplicada a más de 300 egresados de la UAIM) y cualitativas (entrevistas a los coordinadores y egresados de tres carreras de la UIEM). También se analiza los datos institucionales de las instituciones y su desarrollo, con el fin de contestar la siguiente pregunta central: ¿En qué medida rompan estas instituciones con la lógica indigenista y colonialista que ha predominado en las políticas de educación para los grupos originarios en México durante más de un siglo (Bertely, 1997)? O dicho de otra manera: ¿hasta dónde puede un proyecto de

universidad concebida desde arriba, escasamente financiada y con fuertes límites en su autonomía, romper con 500 años de discriminación y marginación hacia los pueblos indígenas?

El análisis parte de un marco teórico crítico, que ve a la educación superior como un campo en disputa (Ordorika, 2003) en donde distintos grupos compiten por un bien escaso. A su vez, desde los postulados de la teoría decolonial (Morales y Girão, 2018), se busca analizar el grado en que la puesta en práctica de la educación intercultural en México representa una “ruptura epistémica” (Mignolo, 2010) con las prácticas educativas discriminatorias, excluyentes y occidente-céntricas, paso ineludible para combatir la histórica marginalización de los pueblos indígenas y de sus culturas. Bajo este marco, se busca visibilizar las tensiones existentes en el modelo intercultural, así como las potencialidades del nuevo subsistema para contribuir a la revitalización y reivindicación de las culturas originarias, así como al combate a la desigualdad y la pobreza.

Según Barquín (2015), más que una apuesta educativa, las nuevas instituciones constituyeron una solución de bajo costo al problema del conflicto zapatista de 1994. En vez de acceder a las demandas de autonomía y auto gobierno por parte de los pueblos indígenas, mismas que hubieran atentado contra los intereses económicos de los grupos hegemónicos, se optó por atender las demandas por una educación intercultural. No obstante, el bajo nivel de participación por parte de los grupos indígenas en el diseño del nuevo subsistema –incluyendo el rechazo a la demanda de que fueron universidades “indígenas” en vez de “interculturales”–, demuestra la continuación de lógicas coloniales y indigenistas por parte de los distintos actores gubernamentales. Como resultado, “la educación superior intercultural nuevamente refleja tensiones y contradicciones que trascienden el ámbito educativo y que repercuten en las ‘políticas de identidad’ de los actores involucrados” (Dietz y Mateos, 2019: 165).

El modelo de la educación superior intercultural también ha registrado importantes logros, sobre todo, en cuanto a la reivindicación de la cultura y lenguas indígenas y el desarrollo de nuevas carreras con fuerte arraigo comunitario. Asimismo, como veremos en esta presentación, hay indicios de que la experiencia de estudiar en una universidad intercultural, en donde la mayoría de los estudiantes proviene de comunidades indígenas, ha fomentado el sentido de pertinencia cultural que no sentían los estudiantes antes de su paso por la institución.

Una vez insertos en la dinámica universitaria se generan procesos de transformación identitaria (se autoadscriben a un grupo cultural, se reconocen como hablantes de lengua indígena, reconocen su orientación sexual, etcétera); política (reconocen su cultura, saberes, derechos, autonomía, promueven la defensa del tierra, etcétera); en la vida afectiva y autoestima. Y, al mismo tiempo, se reviven asimetrías económicas, culturales y educativas, se ven envueltos en nuevos tipos de racismo (interétnico) y en crisis de identidad profesional. (Dietz y Mateos, 2019)

A su vez, para muchos de los estudiantes de las UI –y sobre todo las mujeres–, las UI representan la única oportunidad de acceder a la educación superior, y con ella, mejores prospectos de vida y de empleo.

Por la novedad del modelo, se ha realizado un gran número de estudios sobre las universidades interculturales.

A grandes rasgos, estos se dividen en cuatro grupos temáticos: el surgimiento y debate en torno al modelo intercultural (el grupo más numeroso) (véase Dietz, 2009; Silas, 2009; Dietz y Mateos, 2012; Torres, 2013; González Apodaca, 2017); la historia de algunas UI en particular (Guerra y Mesa, 2009; Celote, 2013; Ávila y Ávila, 2016); trabajos que analizan las experiencias de los estudiantes de algún plantel o universidad (Sartorello y Cruz, 2013; Hernández, 2016); y revisiones del estado actual de las instituciones (Dietz y Mateos, 2019; Lloyd 2019).

Sin embargo, son muy pocos los estudios que analizan las percepciones, experiencias y trayectorias laborales de los egresados. Tal enfoque es vital para conocer el impacto del modelo intercultural sobre sus destinatarios, que provienen de los sectores más marginados de la población: los indígenas, los afrodescendientes, campesinos y residentes de pequeñas comunidades rurales, entre otros. Este proyecto de investigación representa un esfuerzo en ese sentido.

La presentación se dividirá en cinco partes. En la primera, se revisa la historia y evolución de las 11 universidades interculturales, con énfasis en las dos instituciones que sirven como estudios de caso. Se sigue con una revisión de los datos sobre matrícula, docentes, programas de estudio y financiamiento. En la tercera parte, se presenta los resultados de la encuesta aplicada en la UAIM, prestando particular atención a las diferencias en las trayectorias laborales de los egresados de carreras “interculturales” y “convencionales”. Después, se comparten los resultados de las entrevistas a egresados de las tres carreras de mayor demanda en la UIEM: Salud intercultural, Enfermería (con enfoque intercultural), y Desarrollo Sustentable. Por último, se presentan unas reflexiones sobre las tensiones inherentes dentro del currículo y el modelo intercultural.

El origen del modelo

Los orígenes del subsistema de universidades interculturales se remontan a las elecciones presidenciales de 2000, con la derrota del Partido Institucional Revolucionario después de 71 años en el poder. El ganador, el conservador Vicente Fox Quesada, entró con un estilo gerencial y conciliador, prometiendo respuestas rápidas a problemas históricos. Entre ellos, se comprometió a resolver el conflicto en Chiapas “en 15 minutos”, con la promesa de mandar al Congreso de la Unión lo pactado entre los zapatistas y el gobierno federal a través de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar de 1996 (Martínez, 2011). El resultado fue la llamada “Ley Indígena”, en realidad una reforma a los artículos 1º, 2º, 4º, 18º, 115º de la Constitución, que se aprobó en 2001.

En realidad, la ley fue una versión diluida y sin dientes de los Acuerdos de San Andrés, ya que omitió las demandas más sustantivas (y controvertidas) de las comunidades indígenas: sobre todo, el control y explotación de los recursos naturales de sus tierras y territorios, y la autonomía para dictar sus propias formas de gobierno y justicia. En su lugar, Fox optó por el tema educativo como la principal vía para apaciguar las demandas de los zapatistas y del movimiento indígena en su conjunto.

Como pieza central de la estrategia, en 2001 Fox creó la CGEIB para orquestar la puesta en marcha del nuevo subsistema de universidades interculturales. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se estipuló la creación de 10 instituciones antes del fin del sexenio en 2006. También se fijó la meta de elevar la cobertura en educación superior para indígenas del 1 al 3% (Barquín, 2015).

Cabe resaltar que la CGEIB optó por el modelo intercultural, en vez de un sistema de universidades de y para indígenas, que fue la solicitud inicial de los líderes mazahua en el Estado de México, en donde se creó la primera universidad intercultural: la UIEM. Según la visión de Sylvia Schmelkes, la primera encargada de la CGEIB, “segregar a la población indígena en instituciones educativas sólo para ellos ha sido un error histórico. Las universidades interculturales estarán abiertas a todos, aunque predominantemente atenderán a indígenas por los lugares en los que se ubiquen” (Schmelkes, 2003: 5).

Para algunos críticos, la decisión de optar por el modelo intercultural fue una imposición por parte de los hacedores de la política en la Ciudad de México —en su mayoría mestizos o de ascendencia europea—, más que un acuerdo consensuado por parte de las comunidades indígenas.

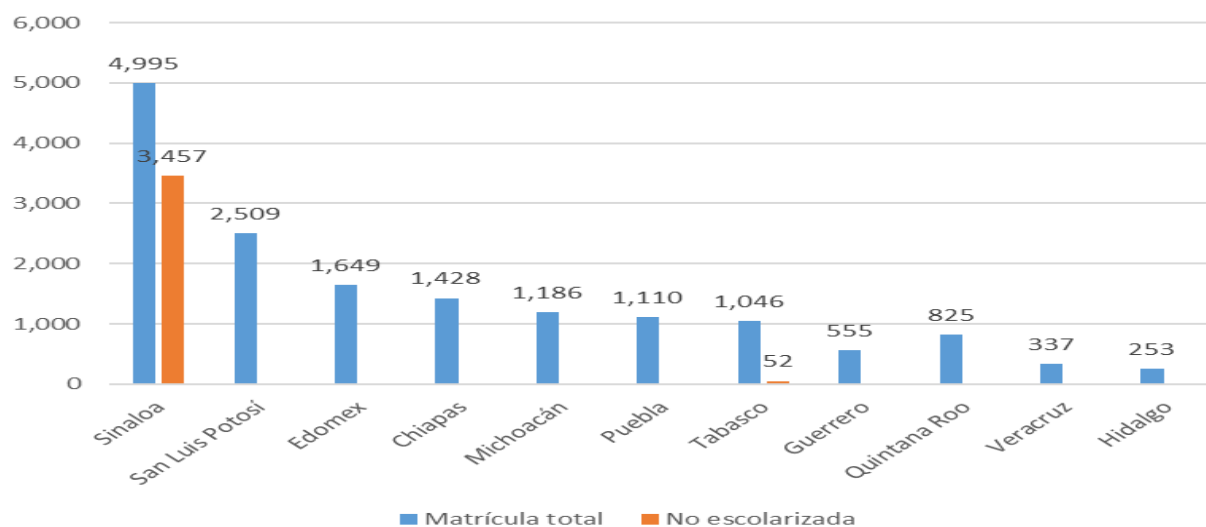
Una muestra de lo anterior son las fuerzas que provenientes de la capacidad rectora del Estado han llevado a los indígenas a desistir de ciertos impulsos endógenos, “tener una universidad indígena”, para aceptar ya en las negociaciones, que su universidad acabe por ser “intercultural”, en virtud de las presiones exógenas (Barquín, 2015: 262-3).

La disputa sobre el modelo se ve con aún mayor claridad en el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México, institución que nació previa a la creación de la CGEIB. A cambio de recibir fondos federales, la institución adoptó una serie de reformas curriculares e inclusive cambió su nombre al de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (Guerra y Mesa, 2009). Sin embargo, representantes indígenas y egresados de la institución protestaron el hecho de que no fueron consultados y el caso llegó hasta la Suprema Corte; los demandantes ganaron el juicio y en 2019 se aprobó una nueva ley orgánica que regresó el nombre original de la universidad (Suprema Corte de la Nación, 2019).

Las universidades interculturales hoy

A casi dos décadas de la creación del subsistema de las universidades interculturales, hoy hay 11 universidades en un mismo número de estados. En el año escolar 2019-2020, las UI contaban con una matrícula de 15,893 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Figura 1. Matrícula de las universidades interculturales, 2019-2020



Fuente: ANUIES, 2021, *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*.

Cabe resaltar que la UAIM es la institución con el mayor número de estudiantes, aunque casi 70% de ellos estudian de forma semipresencial, en el campus de Los Mochis, Sinaloa. Esta institución también es la que mayor número de carreras oferta, incluyendo a más de ocho programas de maestría y doctorado (ANUIES, 2021). Mientras tanto, la UIEM cuenta con la tercera matrícula más grande, distribuida a través de seis programas de licenciatura y una maestría, en dos campus del Estado de México.

Asuvez, existen importantes diferencias entre las dos instituciones. La UAIM oferta tanto carreras “interculturales” como “convencionales”, como resultado de su origen anterior de la conformación del subsistema. En contraste, la UIEM sólo ofrece carreras con un enfoque intercultural. En la presentación se explorará las implicaciones del diseño curricular de las dos instituciones en las trayectorias y experiencias laborales de sus egresados. Destaca la mayor tasa de empleo y mejores sueldos entre los egresados de las carreras convencionales. Mientras tanto, los egresados de algunas carreras interculturales reportan enfrentar fuertes estigmas por haber estudiado en “la universidad de los indígenas” y dificultades en encontrar trabajos bien remunerados. No obstante, también describen los beneficios personales de haber estudiado en una universidad intercultural, sobre todo en cuanto al fortalecimiento en su identidad indígena, en su auto estima, y en el desarrollo de “competencias interculturales”. En resumen, los hallazgos señalan que el modelo aún está en construcción, con importantes retos así como logros en pro de la justicia social en México.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2021). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2019-2020. Consultado en <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Barquín Cendejas, A. (2015), Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas de educación intercultural, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bertely, M. (1997). Educación Indígena del siglo XX en México. En Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, (pp. 74-110). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica.
- Casillas Muñoz, L., y Santini Villar, L. (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)-Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Celote Preciado, A. (2013). *El nacimiento de la primera Universidad intercultural de México: Cuando el sueño se hizo palabra*. Ciudad de México: CGEIB/SEP.
- Cerda García, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural. Entre neoindigenismo y la autonomía. *Andamios*, 3(6), 97-135. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1870-00632007000100005&script=sci_arttext
- Dietz, G (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75.
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. (2012). The need for comparison in intercultural education. *Intercultural Education*, 23(5), 411-424.
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México: logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXV(49), 163-190.
- Garrido Cruz, G. (2021). Participación en el coloquio *Higher education Access under AMLO’s 4T*, Teacher’s College, Columbia University, Nueva York, 1 de abril. Accesible en <https://www.youtube.com/watch?v=mJXKdXEK-hw>
- González Apodaca, E. (2017). El campo político de la Educación Superior Intercultural en México. *O Público e o Privado*, 30(jul-dic), 107-127.
- Guerra García, E., y Meza Hernández, M.E. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En D. Mato (coord.), *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, (pp. 215-250). Caracas, UNESCO-IESALC.
- Hernández Loaeza, S. (2017). ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropológica*, 39, 123-149.
- Lloyd, Marion (2019). Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros. En M. Lloyd (Coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, (pp. 69-96). Ciudad de México, UNAM/IISUE/PUEES.
- Lloyd, M. (en dictamen). Los egresados de la primera universidad indígena en México: entre utopías, retos y realidades del mercado laboral. Aprobado para publicación en *Perfiles Educativos*, noviembre de 2020.
- Martínez Veloz, J. (2011). La historia y el tiempo le dan la razón al EZLN. *La Jornada*. Consultado el 11 de abril en <https://www.jornada.com.mx/2011/11/04/opinion/024a1pol>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.

- Morales Martínez, E. D., y Girão Florêncio, J. (2018). El debate sobre decolonialidad, aspectos indígenas y medio ambiente en América Latina. Un análisis sobre el estado del arte, *Foro Internacional*, LVIII(1), 131-160.
- Ordorika, Imanol (2003). *Power and politics in university governance: Organization and change at the Universidad Nacional Autónoma de México*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Sartorello, S., y Cruz Salazar, T. (Coords.) (2013). *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. México: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas A.C – UNICH – Innovación y Apoyo Educativo A.C. – FONDEIB – Ajuntament de Barcelona – UNESCOCAT
- Schmelkes, S. (2003). Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Poyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días 17 a 19 de noviembre de 2003.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021). Plataforma en Transparencia, Rendición de Cuentas. Consultado en <https://sep.subsidioentransparencia.mx/2021/subsidio-ordinario/UI>
- Silas Casillas, J. (2009). *Iniciativas para el acceso de la población indígena a la educación superior en México: Pequeños pasos en un largo camino*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México, del 21 al 25 de septiembre.
- Suprema Corte de la Nación (2019, 27 de noviembre). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México*. Consultado en <http://legislacion.scjn.gob.mx/buscador/paginas/wfArticuladoFast.aspx?q=b/EcoMjefuFeB6DOaNOimPg6f4TgmHrUF00+woFLAnI2ghROkLRGT7OqttiKWQk83TJbm4b/cVKAObqJl4nlg==>
- Torres Mejía, P. (2013). Diagnóstico del arranque de las universidades interculturales en México. En M. d. L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (Coords.), *Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional*, (pp. 596-624). Ciudad de México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Secretaría de Educación Pública.

Maestros aluxes. Onto-Epistemología y pedagogía en un curandero maya. Una reflexión para el diálogo de saberes

Carlo Rosa

Resumen

Realizo una reflexión sobre las onto-epistemologías y pedagogías indígenas a partir de un trabajo de campo realizado con algunos *h'men* (médicos tradicionales) de la comunidad maya de Chunyaxnic, Campeche, en el marco de la pedagogía intercultural y el diálogo de saberes. Después de una introducción sobre la importancia de la investigación epistemológica en la educación intercultural, presento algunos principios onto-epistémicos, identificados en la cosmogonía y la cosmovisión maya, que están en la base del conocimiento y de la formación de los médicos tradicionales. Posteriormente me refiero a algunos puntos salientes de las entrevistas realizadas con el *h'men* Felipe Poot, de la comunidad de Chunyaxnic, localizada en el municipio

de Hopelchén, Campeche. Dichas entrevistas se realizaron en el marco del proyecto “El diálogo intercultural entre conocimiento científico y saberes tradicionales: un estudio desde la epistemología compleja”. En la última parte reflexiono sobre las entrevistas a partir del enfoque del así llamado “giro ontológico”. Lo expuesto pretende también presentar algunos de los obstáculos metodológicos que se encuentran en la investigación de las onto-epistemologías y pedagogías indígenas.

Palabras claves: *diálogo de saberes; onto-epistemologías indígena, pedagogías indígenas; pedagogía intercultural.*

Introducción

La investigación sobre las epistemologías indígenas y el diálogo de saberes representa, sin duda, uno de los ámbitos fundamentales del debate contemporáneo sobre la educación intercultural.

En América Latina, la educación intercultural ha paulatinamente mostrado, en los últimos años, la necesidad de transitar hacia el reconocimiento de la diversidad no sólo en términos lingüísticos y culturales, sino también epistemológicos; es decir, con relación a las formas de conocer específicas de las comunidades indígenas.

En México, el giro hacia la interculturalidad como paradigma institucional, y la propuesta de incluir las lenguas y los saberes indígenas en el curriculum nacional, solicita fortalecer e implementar la reflexión en estos ámbitos.

El saber escolar no es una forma ni neutral ni “universal” de organizar el conocimiento y la educación, porque se basa en los supuestos ontológico, epistémicos, pedagógicos y civilizatorios del proyecto moderno/colonial; los cuales, hasta la fecha, han demostrado ser incompatibles con el reconocimiento del pluralismo.

Uno de los problemas que enfrenta la educación intercultural, a la hora de incorporar los saberes indígenas en la escuela, es utilizar una forma de sistematización y de clasificación del saber que conlleva el riesgo de imponer al conocimiento indígena una significación que no tiene en las comunidades originarias, en tanto proviene de la tradición ontológica y epistémica de Occidente.

En esta perspectiva, relativizar los supuestos ontológicos y epistémicos de Occidente, según los cuales puede existir un sistema de conocimiento universal, absoluto y representativo de todas las culturas, resulta ser un primer paso fundamental para transitar del monólogo cultural al diálogo.

Dado lo mencionado, en el ámbito de la educación intercultural, la epistemología debería tener la función de reflexionar sobre el conocimiento (su construcción y reproducción, su función, valor y validez) a la luz del pluralismo, trabajando en:

- la toma de conciencia de los límites ontológicos y epistémicos de Occidente, ante la necesidad de reconocer otras ontologías y epistemologías;
- el estudio de la naturaleza “propia” de otras formas de ser y de conocer.

Estudiar las epistemologías indígenas conlleva una serie de problemáticas teóricas y metodológicas que trascienden el quehacer disciplinario de la pedagogía, para establecerse como una tarea interdisciplinaria que abarca la filosofía y la antropología. Dichas problemáticas se pueden sintetizar con las siguientes preguntas: ¿Qué entendemos por epistemologías indígenas? ¿A cuáles realidades se aplican? ¿Dónde se manifiestan? Y ¿cómo podemos estudiarlas?

El concepto mismo de epistemología, con relación a las formas de conocer y a los saberes indígenas, es de por sí problemático, porque el término refiere al campo de estudio de la filosofía occidental, que parece no tener un equivalente “exacto” en otras culturas. La cuestión, naturalmente, es compleja y merecería una reflexión aparte que trasciende los fines de esta presentación. Para los efectos de lo que se presenta aquí, parto de la tesis de Panikkar, el cual sostiene que, en el ámbito intercultural, por filosofía se debería entender “aquella actividad humana que se pregunta por los fundamentos mismos del vivir del hombre bajo el cielo y sobre la tierra” (1996: 126). En esta perspectiva, la filosofía no se agota en aquella labor racional que responde a los principios fundacionales de los griegos, que se desarrolla en su gran medida en la metafísica europea y en el racionalismo moderno, sino que refiere a una “actividad” que puede manifestarse de manera diferente respecto a la *ratio* occidental; por ejemplo, en el ejercicio de la espiritualidad, del misticismo, y, en un sentido más general, en la manifestación de lo sagrado en sus múltiples representaciones. Así, si por cosmovisión entendemos “una *‘concepción o visión del mundo y del universo’*, [y] la misma puede ser equiparada a una ‘filosofía’, ya que toda visión del mundo implica un conocimiento, una ‘sabiduría’” (Padilla, 2012: 3), en aras de buscar “equivalentes homeomórficos” (Pannikar, 1996: 128) de la epistemología en las culturas indígenas, podríamos afirmar que ésta se presenta bajo la forma de las modalidades de organizar el conocimiento que se fundamentan en la cosmovisión, y tiene como objetivo intentar elaborar respuestas a las preguntas fundamentales. Sin embargo, puede ser que dichas respuestas no se refieran al “mismo mundo”, a la misma realidad compartida, sino, como veremos, que estén ancladas a otras ontologías, a otras formas de existencia. En este sentido, propongo abrir la reflexión sobre la epistemología indígenas incluyendo la dimensión de la ontología, en la medida en que entre epistemología y ontología no se puede definir un límite preciso, dado que lo que es, coincide con lo que podemos conocer (Bateson 1979); donde lo que queda pendiente reflexionar, a la luz del pluralismo, no es solamente la diversidad en términos culturales, sino, como trataré de explicar, la diversidad en los términos de lo que existe. Me referiré a este campo de encuentro entre epistemología y ontología como dimensión onto-epistémica.

En esta perspectiva, las onto-epistemologías indígenas deben de investigarse en la tradición, que guarda los principios del pasado precolombino, en la cual yace el origen de la identidad ontológica y epistémica. Dicha

búsqueda deberá contemplar, por lo tanto, los documentos relativos a los orígenes cosmogónicos, a los códices precolombinos, a los escritos coloniales, las investigaciones antropológicas y etnográficas. Tal investigación tiene un valor histórico y social para comprender el contexto onto-epistémico en su origen, y poder observar cómo ha cambiado en el transcurso del tiempo: cuáles son los elementos que han permanecido, modificándose.

Paralelamente, resulta imprescindible realizar un “escavo” interpretativo en la tradición cultural “viva” de la actualidad, en aquellos contextos donde la “diversidad onto-epistémica” perdura. En este sentido, las onto-epistemologías indígenas deben de ser investigadas ahí donde “resisten” los “núcleos tradicionales” del saber indígena; donde por este concepto me refiero a matrices a veces generales, a veces más detalladas, de formas ideológicas del pasado precolombino, que siguen siendo importantes y funcionales para la cultura material y espiritual de muchas comunidades contemporáneas (Zolla,1988). Dichos núcleos tradicionales se pueden encontrar en los saberes relativos a la naturaleza, a los sistemas de producción, en los mitos, los rituales, las fiestas, los sistemas de gobierno, las prácticas curativas, etc.

Algunas consideraciones metodológicas

En esta presentación me referiré a un estudio de la onto-epistemología en el campo de la medicina tradicional; en particular a una investigación realizada con algunos médicos tradicionales maya del estado de Campeche, llevada a cabo con el objetivo de investigar su proceso formativo. Parto de la consideración que la investigación en este ámbito es importante para la reflexión epistemológica intercultural, en cuanto evidencia los elementos ontológicos, antropológicos y epistémicos propios de una cultura. Guarda información fundamental sobre cómo una cultura concibe la relación entre vida/muerte, salud/ enfermedad, y sobre cómo percibe y estudia el cuerpo en relación con el contexto: físico, social, cultural, cósmico; en este sentido, expresa valores formativos fundamentales.

Con base en lo mencionado, en la primera parte de esta exposición haré referencia a algunos principios onto-epistémicos, identificados en la cosmogonía y la cosmovisión maya, y que están en la base del conocimiento médico tradicional.

Posteriormente me referiré a algunos puntos salientes de las entrevistas realizadas con el *h'men* (sabio, medico-sacerdote) Felipe Poot, de la comunidad de Chunyaxnic, localizada en el municipio de Hopelchén, Campeche.

Lo expuesto pretende también presentar algunos de los obstáculos metodológicos que se encuentran en la investigación de las onto-epistemologías indígenas.

Algunos principios onto-epistémicos

La medicina tradicional maya muestra un modo de concebir la materia y el espíritu, lo natural y lo sobrenatural, el cosmos y el cuerpo como elementos interrelacionales, gobernados por vínculos sagrados.

En la cosmogonía y cosmovisión maya se pueden identificar algunos principios onto- epistémicos que se encuentran en la base del saber médico tradicional. Aquí menciono, muy sintéticamente, algunos que considero relevantes para los fines de esta presentación:

- Interrelacionalidad y reciprocidad: la salud y la enfermedad derivan de una visión interrelacional del cosmos y la naturaleza con la realidad social. El mantenimiento del equilibrio que permite la salud es relativo al equilibrio del sujeto capaz de reconocer cuál es su lugar en el mundo ante las fuerzas que gobiernan la naturaleza y el cosmos. Esta visión interrelacional de la realidad implica el respeto de los vínculos de reciprocidad con todas las entidades que conforman la colectividad. La falta de un miembro de la comunidad al no cumplir con alguna obligación social, o ritual hacia las deidades, espíritus u otras entidades protectoras del pueblo y de la milpa, puede provocar la enfermedad del sujeto mismo o extenderla a otros miembros de la comunidad, al ser considerada ésta última como un todo interdependiente (Hirose, 2008: 137).
- Naturaleza y cultura: dado que la realidad aparece como un espacio organizado en elementos complementarios y en interacción recíproca, no existe una separación nítida -o quizá no existe separación alguna- entre naturaleza y cultura, así como parece no existir una separación clara entre lo natural y lo sobrenatural. Para los mayas, el mundo que en la cultura occidental se considera como exclusivo del hombre (sociedad) y creado por el hombre (sobrenatural), no está separado del mundo natural, sino que el espacio y la realidad son percibidos como naturales y culturales al mismo tiempo (Estrada, 2009); la naturaleza está viva y el hombre establece con ella una relación intersubjetiva. En esta perspectiva, las diversas entidades existentes, humanas y no-humanas (animales, entidades antropomorfas y zoomorfas) intervienen en la conformación lo que Blaser (2019) define como “colectivo emplazado”; una colectividad de actores agentes, que coparticipan en el colectivo.
- Relación humanos no-humanos: las entidades no-humanas que habitan y protegen el territorio intervienen en muchos ámbitos, por ejemplo, en las actividades agrícolas y productivas en general, además de aquellas rituales y espirituales. Como demuestran diversas investigaciones entre los mayas de la península de Yucatán, algunas de estas entidades, como los *aluxes*, adquieren también agencia epistémica y pedagógica, en el sentido de que se presentan como maestros que enseñan a los futuros *h'men* la labor de la sanación. Esto solicita algunas importantes preguntas sobre la naturaleza del ser y sus confines; y, de forma especular, sobre la naturaleza del conocer de la pedagogía en relación con el contexto específico de su producción.

Maestros *aluxes*

El *h'men*, el que sabe, representa un descendiente del *ah kin*, el sumo sacerdote precolombino que conocía la escritura y era capaz de comunicarse con los dioses. En cuanto sabio sigue representando, para la comunidad, una figura compleja que ejerce funciones múltiples: puede ser yerbatero, sobador, huesero, sanador de las

enfermedades así llamadas sobrenaturales (“el susto”, “los malos aires/vientos”, el “ojo”, etc.), y el que lleva a cabo ceremonias rituales de varios tipos. Siendo el facultado para intervenir en distintas esferas de la vida individual y colectiva: orgánica-corporal, emocional, psíquica, espiritual, social y ambiental (Hirose, 2008: 34), el *h'men* debe aprender a manejarse con competencia entre las varias dimensiones que constituyen la realidad, lo cual solicita una educación conforme a dicha expectativa.

Conforme a los principios onto-epistémicos mencionados, en las entrevistas realizadas, Felipe Poot, el medico sacerdote de la comunidad de Chunyaxnich, Campeche, nos presentó su proceso formativo en el marco de una forma de experimentar la realidad peculiar. Si bien fue el abuelo que identificó el don de la sanación en el nieto y lo inició a los primeros conocimientos de las plantas medicinales, el resto de su proceso formativo, hasta la actualidad, ha sido posible gracias a la presencia y acompañamiento pedagógico de seres que Felipe identifica como “señorcitos”, entidades no-humanas de tamaño pequeño, más comúnmente conocidos como *aluxes*. El abuelo enseñó al nieto a reconocer estas entidades, exhortándolo a observar su presencia en las manifestaciones de la naturaleza, por ejemplo, en la aparición de remolinos o vientos. Una vez reconocidas, dichas entidades no-humanas adquirieron un papel fundamental en su proceso formativo: le indicaron dónde encontrar los instrumentos para realizar los diagnósticos médicos y cómo utilizarlos; le enseñaron dónde y cómo encontrar las plantas medicinales, cómo usarlas, cuáles procedimientos seguir para experimentar sus efectos y cuáles instrucciones seguir para sanar. Incluso, le recordaron de manera muy asertiva, casi enojados, cuando Felipe quería dejar la labor de médico-sacerdote para convertirse en un sacerdote de la iglesia bautista, que el don de la sanación implica una responsabilidad social y ética cuyo incumplimiento puede conllevar consecuencias graves para él y la comunidad.

Ahora bien, reflexionando sobre estos pocos, pero importantes elementos que emergen de las entrevistas a Don Felipe, y en el intento de buscar “equivalentes homeomórficos”, es decir correspondencias de conceptos y significados para entablar un diálogo intercultural y de saberes, podríamos afirmar que existen puntos de contacto entre la pedagogía occidental y aquella del *h'men*. La formación de Felipe Poot y la epistemología que emplea se sostienen sobre una estructura que, de manera muy general, se puede considerar parecida a aquella de la pedagogía occidental: se basa sobre principios anclados en una tradición; sobre la investigación y la experimentación; y se desarrolla en contexto educativo donde hay maestros que enseñan métodos y procesos congruentes a fines y valores. Lo que modifica de manera radical este armazón es la “cualidad ontológica” de las entidades que lo conforman: seres no-humanos beneficiarios de conocimientos y habilidades pedagógicas, que actúan como agentes educativos. Esto hace que las diferencias formativas más fundamentales se manifiestan no tanto en el territorio de lo pedagógico, sino en la dimensión onto-epistémica. ¿Qué significa, más precisamente, esto?

La formación y la labor del *h'men* se realiza en una dimensión que, en términos occidentales, podríamos definir del intersticio, del “entre” la dimensión natural y sobrenatural, física y espiritual; y, utilizando otro

término cargado de significados psicoanalíticos, en el ámbito de lo onírico. Sin embargo, puede que estas categorías interpretativas sean inadecuadas para comprender el contexto formativo de Felipe Poot, porque en la cosmovisión maya el mundo que en la cultura occidental se define como sobrenatural representa una dimensión de la realidad que no aparece separada de la natural. Así como todo lo creado es vivo, “animado”, tiene un espíritu (plantas, montañas, ríos, etc.), los seres inmateriales que lo protegen, como los *aluxes*, forman parte del mundo natural: son inmanentes a la realidad del hombre y contribuyen a la construcción de la colectividad, que, por lo mencionado, no debe de entenderse como una comunidad exclusivamente humana sino como una *co(s)munidad* conformada todos los actores-actantes que la conforman.

En esta perspectiva, el abuelo de Don Felipe adquiere un papel formativo fundamental no solamente porque descubre el don en el nieto, lo que en términos de la pedagogía occidental podríamos considerar cómo la identificación de un talento, sino también porque entrena al nieto a “identificar” la manifestación de otro mundo. En este entrenamiento el cómo aprender y conocer (dimensión pedagógico-epistémica) se manifiesta de manera conjunta al surgimiento de una realidad (ontología) radicalmente otra, en la que se reconoce la existencia de entidades no-humanas y su capacidad de actuar según habilidades que son propias del hombre, como comunicar y enseñar. Las enseñanzas del abuelo, en este sentido, desvelan otra ontología, es decir, en términos de Descola (2014: 437), “una expresión concreta de cómo está compuesto un mundo particular, del tipo de equipamiento del que está hecho en función de la organización general especificada por un modo de identificación (animismo, totemismo, etcétera)”. Este modo de identificación actúa como un esquema que conforma otra realidad, donde los “señorcitos” no deben de entenderse como “simples” productos de la fantasía o de una alucinación subjetiva, sino como entidades reconocidas colectivamente que co-existen y co-participan en el colectivo.

Lo mencionado nos lleva a algunas preguntas que son fundamentales en la reflexión sobre las onto-epistemologías indígenas y el diálogo de saberes en la interculturalidad:

- ¿cómo interpretar formas de conocer que parecen contradecir los principios de la razón, donde existen seres no-humanos que interactúan con los humanos como agentes epistémicos y pedagógicos?
- ¿Pueden dichas formas de conocer entenderse como manifestaciones de la “razón” o son creencias irracionales?
- ¿Es posible aceptar, desde el punto de vista pedagógico, un proceso de aprendizaje, como el de Don Felipe Poot, que se realiza en la relación con entidades no-humanas?

Intentando una respuesta provisional

Intentaré esbozar una respuesta general a estas preguntas, partiendo de algunas reflexiones que surgen del debate contemporáneo generado por los representantes del así llamado “giro ontológico”.

Muy sintéticamente, con apertura o giro ontológico nos referimos a diversas perspectivas de estudio en el campo de la sociología y de la antropología, con influencias en la filosofía, que comparten algunos puntos centrales: la crítica al naturalismo moderno occidental fundado en la dicotomía naturaleza/cultura; y un giro en la interpretación de la información recolectada durante el trabajo de campo etnográfico.

Siempre sintéticamente, la crítica al naturalismo moderno occidental parte de la consideración de que es un error emplear la dicotomía naturaleza/cultura como categoría de interpretación universal, porque no refleja “las realidades” de otras culturas. Esta dicotomía implica que la cultura (tradicionalmente considerado como el reino de lo humano) nace de un desprendimiento de la naturaleza; y que la naturaleza, aunque cambia su morfología en base a la latitud, está conformada por una “esencia única” que debería ser universalmente compartida. Dicha perspectiva está en los fundamentos de la ideología multiculturalista, que, según Viveiros de Castro (2010), consiste en asumir: “la unicidad de la naturaleza y la multiplicidad de las culturas —la primera garantizada por la universalidad objetiva de los cuerpos y la sustancia, y la segunda germinada a partir de la particularidad subjetiva de las mentes y los significantes” (34).

La cuestión se complica en la medida en que se acepta el privilegio de las ciencias naturales para estudiar el mundo natural y de las ciencias sociales para comprender el mundo cultural; lo que conlleva una separación nítida entre: el conocimiento, que permite acceder a la esencia de la “una y única naturaleza”; y las creencias, producidas por las diferentes representaciones culturales. En esta perspectiva, y muy sintéticamente, la ciencia se autoerige a única conocedora fidedigna de la naturaleza, asumiéndose el papel de definir el límite de “lo sensible y lo posible”; es decir, de vigilar sobre la pertinencia de las otras representaciones en delimitar lo que hay, cuáles son los seres que pueden o no existir y, en última instancia, lo que es y que no es real.

Esta visión está en la base de la que Blaser (2019) define política racional o razonable; es decir, una política donde los contendientes están de acuerdo, al menos, sobre el contenido y las características de lo que están conteniendo: la idea de que existe “una única realidad” accesible exclusivamente por medio de los criterios sensibles y racionales de la ontología y la epistemología moderna. Alrededor de ésta, sus representaciones alternativas son “nada más” que creencias culturales, que pueden ser eventualmente toleradas en el ámbito de la ideología multiculturalista, sin embargo, no se cuestionan como realidades susceptibles de ser disputadas en el *uni*-verso de la política racional, porque son consideradas irracionales.

Esta visión genera varios problemas a la hora de estudiar las onto-epistemologías y las pedagogías indígenas, porque, casi de forma automática, arroja sobre ellas las sombras antiguas del irracionalismo, de la superstición y, aún peor, de la imposibilidad. ¿En qué “mundo” es posible comunicar y aprender de seres no-humanos? Seguramente no en aquello “pensado” por la cultura occidental moderna.

Ante estos obstáculos, los representantes del giro ontológico proponen abrir a la posibilidad de que existan varias naturalezas, a partir de las cuales se edifican otras realidades. Este *multinaturalismo* (Viveiros de Castro, 2010) no es una “invención” arbitraria, sino que se fundamenta sobre la idea misma de la inseparabilidad entre cultura y naturaleza que emerge en otras comunidades más allá de Occidente; en el contexto andino, por ejemplo, así como en el mesoamericano, donde la naturaleza es habitada, poseída y protegida por seres no-humanos. En esta perspectiva, los representantes del giro ontológico se enfrentan literalmente el desafío del EZLN, de mundo “donde quepan muchos mundos”.

Aceptar la existencia de pluri-realidades implica ampliar el límite de “lo sensible y de lo posible” moviendo el *focus* de la atención de la dimensión de lo simbólico, anclada a la separación cultura/naturaleza, que reduce todo al símbolo como “reparto” de lo cultural, a la dimensión de la práctica, en la cual los diferentes seres que conforman los colectivos emplazados coparticipan en la construcción de la vida social, rompiendo los límites entre cultura y naturaleza. Esto no significa alimentar el relativismo que es propio de la ideología multiculturalista, sino movernos de “La preocupación epistemológica de *cómo ver mejor* las cosas [al] problema antropológico de *qué hay que ver* en primer lugar” (Holbraad, 2014: 131).

En esta perspectiva aceptar el desafío de una formación que se realiza entre humanos y no-humanos implica aprender a ver, en primer lugar, los elementos que conforman la existencia de otros mundos. Lo cual no significa aceptar pasivamente, como un acto de fe, las palabras de nuestros interlocutores, como aquellas de Felipe Poot, sino implica el esfuerzo de aprender a ver, en dichas palabras, cómo se construyen *otras* verdades, relativas a *otras* realidades construidas con *otras* entidades colectivas y agentes, y *otros* conocimientos que escapan de los límites de la onto-epistemología occidental moderna.

En esta perspectiva, el giro ontológico, que, como cualquier otro giro presenta varios puntos críticos, creo que puede ser útil para la investigación en el campo de las pedagogías y epistemologías indígenas, en la medida en que empuja a poner en duda los principios fundacionales de la pedagogía occidental, en su estructura más elemental, en el contacto con otras formas de existencia, de conocer y de educar.

Experiencias como las de Felipe Poot, que son parecidas a otras que personalmente he tenido la oportunidad de documentar en otras comunidades originaria de México, nos indican que, en algunos casos, epistemologías otras implican la posibilidad de existentes diversos, por lo que estudiar las pedagogías y las epistemologías indígenas no puede prescindir de la pregunta sobre la realidad específica en la cual éstas se producen. De otra forma la comprensión y el diálogo sería solo parcial, limitado y, muy probablemente, inadecuado.

Lo mencionado nos sugiere que el estudio de los saberes indígenas y el diálogo de saberes no se debe limitar solamente las reflexiones sobre la didáctica y el curriculum intercultural, sino que abarca necesariamente el estudio de la dimensión onto-epistémica en la cual nacen las pedagogías originarias. Esto es un ejercicio fundamental porque, por ejemplo, la tarea de interculturalizar el curriculum nacional no termina con la inclusión formal de las lenguas y los saberes originarios, sino implica una reflexión imprescindible sobre el cómo llevar

a cabo dicha incorporación; la cual, por lo mencionado, no puede ser ni automática ni a-problemática, sino que va dirigida política y pedagógicamente, teniendo en consideración diferencias que se producen cuando se encuentran, chocando a veces, mundos distintos.

Referencias bibliográficas

- Bateson, G. (1998), *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Buenos Aires, Ediciones Lohlé-Lumen.
- _____, G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*, E. P. Dutton, New York.
- Blaser, M. (2019) "Reflexiones sobre la ontología política de los conflictos medioambientales". *América Crítica*. Vol. 3, núm. 2, 2019.
- Descola, P. (2014a), "The difficult art of composing worlds (and of replying to objections)", *Hau: Journal of Ethnographic theory* 4 (3): 431-443.
- Estrada Ochoa, A. (2009), "Naturaleza, cultura e identidad. Reflexiones desde la tradición oral maya contemporánea", *Estudios de cultura maya*, vol. 34, pp. 181-201.
- Hirose López, J. (2008), *El ser humano como eje cósmico: las concepciones sobre el cuerpo y la persona entre los mayas de la región de los Chenes, Campeche*. Tesis de Doctorado, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Holbraad, M. (2014), "Tres provocaciones ontológicas", en *Ankulegi* 18, 127-139
- Padilla, L. (2012), "Espiritualidad y cosmovisión maya desde una perspectiva integral", ponencia presentada en el 3^{er} Congreso Centroamericano de Filosofía: "La filosofía en Centroamérica", Universidad de San Carlos, Guatemala, 13-15 de noviembre.
- Panikkar, R. (1996), "Religión, Filosofía y Cultura", *Ilu. Revista de ciencias de la religiones*, núm. 1, pp. 125-148.
- Viveiros de Castro, E., (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*, Buenos Aires, Katz, 2010.
- Zolla, C. (1988), *Medicina tradicional y enfermedad*, México, Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social.

El referente identitario cultural del curriculum de la educación básica mexicana: relaciones entre raza, clase y epistemología

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Resumen

El texto desarrolla un análisis histórico en torno al curriculum de la educación básica nacional, a través de las categorías de raza, clase y epistemología para mostrar la conformación del referente identitario cultural de dicho curriculum a lo largo de un siglo (1821-1921) y marcar puntos de inflexión que permitan comprender el carácter monocultural y monolingüe tanto del sistema educativo nacional como del curriculum en tanto subsidiario de la ideología del nacionalismo y en consecuencia, advertir la necesidad de su reorganización en aras de reconocer la diversidad étnica, cultural y lingüística que conforma la identidad mexicana de hoy y de hace un siglo.

Palabras clave: educación intercultural, currículo, educación básica, epistemología, educación indígena.

Introducción

En este texto se propone un abordaje curricular histórico de la educación básica en México en el periodo de 1821 a 1921, para ubicar la emergencia de tres registros de lo que aquí se denomina referente identitario del curriculum de la educación básica nacional. Tales registros son el mito del mestizaje, la clase media urbana y la lógica positivista.

Estos tres registros son herramientas analíticas para comprender el sustrato epistemológico desde el cual se concibió, pensó y operó el curriculum nacional de la educación básica en el tiempo. Siguiendo a Sánchez Puentes (1984), la dimensión epistemológica devela los posicionamientos en torno a los contenidos que conforman el plan de estudios y sus programas, observa, en los enfoques didácticos y tipos de actividades, la lógica permite la síntesis sobre lo que se enseña. Tal dimensión aclara desde qué paradigmas se entiende el aprendizaje, la noción de alumno y de maestro, entre otros elementos que sobredeterminan una propuesta curricular. Todo lo anterior abona a la definición de la identidad nacional que dicho curriculum de la educación básica ostenta.

Se considera que ubicar estos tres puntos nodales contribuirá mínimamente a la comprensión de que los grandes problemas educativos como el abandono escolar, la reprobación y el bajo desempeño académico, no pueden comprenderse exclusivamente desde el déficit de las alumnas y alumnos, de sus padres o de “la falta de capital cultural”, tampoco del déficit del plan y programas para buscar salidas que perfomen la lógica neopositivista, esto es la medición del aprendizaje en las pruebas estandarizadas. La propuesta es alargar la

mirada y cuestionar la estructuralidad de la tesis del déficit de aprendizajes de los alumnos, cuestionando frente a qué referente de alumno los medimos, instalar la telúrica pregunta por lo que se considera capital cultural en un país megadiverso como el nuestro y establecer la crítica al déficit de los contenidos frente a qué se considera lo básico en las ciencias escolares.

A partir de este planteamiento, el texto se organiza en cinco apartados. En el primero se describen las herramientas de trabajo de la reflexión para después retomar la primera temática referida al mestizaje como organizador del referente identitario. En el siguiente apartado se aborda un segundo ordenador del referente identitario, concerniente a la categoría de clase. Finalmente, se abordará un tercer ordenador referido al positivismo decimonónico y las formas en que tramó con los dos registros anteriores la noción de lo nacional.

Prestar atención a esta triada puede aportar información sobre las tendencias y tradiciones curriculares en nuestro país, como parte del desarrollo de los estudios curriculares interculturales.

Puntos de partida: herramientas analíticas

El curriculum puede entenderse como campo de conocimiento, política educativa y práctica pedagógica. En tanto campo de conocimiento, su desarrollo en América Latina (Díaz y García, 2014; Orozco, 2018; Morelli, 2016) es relativamente reciente y un poco más todavía, los análisis de políticas curriculares.

Por políticas curriculares, se retoma la definición de García Garduño (2013), cuando señala que éstas son un derivado de las políticas públicas, porque, de acuerdo a Tamayo, “son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios” (1997: 282). En este caso, las políticas curriculares son las acciones impulsadas en el tránsito del México colonial al independiente, como podrá observarse en las Constituciones de 1824, 1857 y posteriormente la de 1917, además de otros documentos, algunos previos a la constitución de la primera República como el Reglamento General de Instrucción de 1821, los planes educativos de los gobiernos en turno, así como los Congresos Pedagógicos de 1889-1891, que son de suma relevancia para entender la emergencia del referente identitario cultural.

Por referente identitario cultural, se entiende a los diferentes discursos que sobredeterminan el sentido de una propuesta curricular. Por sentido se entiende, desde Echeverría (2001), la centralidad de la dimensión cultural como aquella que otorga direccionalidad a los procesos sociales, económicos, políticos y en este caso educativos. Echeverría radicaliza la tesis central del marxismo en torno a la relación entre estructura como espacio de lo económico o las formas de producción y la superestructura como espacio de la cultura, de la politicidad, etc., al señalar que lo cultural no es posterior, accesorio, ni determinado por lo económico, sino que la actividad humana se definirá como tal, por el exceso de significado que escapa a lo económico.

Finalmente, considero que una elucidación sobre lo nacional en su relación con la mexicanidad se convierte en pieza central del análisis. Para alcanzar este cometido, conviene advertir que lo nacional es consustancial a la conformación de los Estados modernos.

Una aproximación a la noción clásica del Estado moderno fue conformada por Max Weber (2003), entendido como el monopolio de la fuerza legítima en un territorio determinado. Tanto la concentración exclusiva de la fuerza en manos de una entidad, como la legitimidad de esta concentración, son dos ejes nodales en dicha definición. Como señala Bobbio (1989), la condición principal de existencia de un Estado es la de la fuerza, puede renunciar al monopolio del poder económico y del poder ideológico, de hecho, el Estado neoliberal es muestra de ello, pero detentar la fuerza no. El segundo componente tiene que ver con la legitimidad de dicho monopolio, el cual se basa en el contrato o convención que los individuos pactan para ser gobernados por un tercero (Bobbio, 1989), en ánimo de conformar una sociedad política.

En esta circunstancia, el reto de la generación decimonónica fue titánico, en donde interesa poner el énfasis en que, además de organizar la convivencia, se requería generar “la nación mexicana”; pero los conflictos y rupturas permanentes no lograron la paz y el tejido social necesarios, sobre todo en lo educativo, sino que será hasta 1866 con la emisión de la Ley de Instrucción Pública por Benito Juárez que se alcance esta aspiración.

Se asume, entonces, que la conformación del Estado mexicano, como hasta ahora se ha descrito, es consustancial a la conformación del nacionalismo mexicano, aunque cabe aclarar que hay tendencias que identifican los nacionalismos étnicos que no necesariamente están ligado al Estado. Esta es una discusión contemporánea y específica, que debido al recorte temporal de este escrito no se abordará.

Con estas coordenadas, a continuación, se aborda el primer registro del referente identitario cultural.

El Mito del mestizaje

El mestizaje, en tanto ideología, constituye un registro del referente identitario, porque, mediante su reproducción y resignificación en el plan y programas nacionales de educación básica, interpela la subjetividad al asumirse como sentido de pertenencia a una cultura y territorio, es decir, a México.

La mexicanidad es la identidad producida por el mestizaje. Por mestizaje se entiende al sistema de polos identitarios que, configurados en una lógica dicotómica, apostaron por la mezcla de razas como fuerza y potencia de la reciente nación hacia la segunda mitad del siglo XIX. Para Navarrete (2004) esta mezcla simplificó la compleja diversidad étnica, cultural y lingüística de este territorio y sus relaciones interétnicas, para situar entre indios y españoles “el encuentro de dos mundos” en el siglo XV, el cual se consolidó con las Leyes de Castas del siglo XVI, institucionalizándose las jerarquías sociales y culturales con base en la racialización de los cuerpos indios y afroamericanos. Este ejercicio conllevó la asociación del fenotipo con rasgos de carácter y cualidades en las personas, generando prejuicios y estereotipos que son harto vigentes en nuestros días.

La primera Constitución de 1824 recupera en gran parte los ideales de las Cortes de Cádiz, al ser Lucas Alamán ministro de Relaciones y Justicia pues ahí se ubicó la dependencia encargada de la Instrucción. Alamán y Pablo de la Llave fueron los encargados de elaborar el plan educativo de Gómez Farías en 1830, el cual asentaba la enseñanza en las ideas de la ilustración y las ciencias positivas, pero como la conformación de la República fue federalista, las entidades definían la enseñanza en la escuela de primeras letras, excepto por la primera asignatura nacional: civismo y moral. En la cartilla de Civismo se anota la necesidad de definir quiénes son mexicanos, así como aprender sus derechos y obligaciones ante el Estado y ante dios. Abandonar el atraso, la pobreza y asumir el futuro, se enmarcó en la recién nacida identidad nacional con el logro de la Independencia de España.

Después, en 1833, la naciente generación de liberales mexicanos organizó la primera y efectiva reforma educativa que coincidía con los conservadores en expandir la escuela de primeras letras a todas las IJ, pero sobre todo en enseñar los derechos y obligaciones de los mexicanos. Y era completamente opuesta a la idea de mantener el control de la iglesia y los privados sobre la educación. Estructuralmente en eso consistió la reforma, se quitó a la Iglesia la manutención de las escuelas, pero los contenidos escolares no sufrieron mayores cambios. El plan de estudios incluía las asignaturas de cálculo, lectura, escritura y doctrina, manteniendo la mezcla entre contenidos de civismo y el catecismo católico como lecciones de moral. En la dimensión didáctica, como es bien sabido, el sistema lancasteriano fue el eje rector de la organización del curriculum mediante la educación mutua a través de monitores. En la Ciudad de México se llegaron a impartir clases de hasta 1000 alumnos al mismo tiempo (Tanck, 1979), y hoy podemos ver su continuidad en la estructura del Consejo Nacional de Fomento Educativo o el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Después de la Guerra de Reforma, Benito Juárez nombró a Ignacio Ramírez como ministro de Instrucción Pública quien luchó por acabar con los azotes en las escuelas y a diferencia de los primeros años de la Independencia, se realizó un giro epistémico cultural en los contenidos al suplantarse la doctrina católica por la asignatura de urbanidad y moral, que fue efectiva con la publicación de la Ley de Instrucción Pública de 1861.

Junto con los contenidos unificados de civismo, como se ha mencionado hasta ahora, se desarrollaron los de historia nacional bajo el canon del mestizaje, impulsado por historiadores como José María Vigil, o a través de los escritos políticos de Ignacio Ramírez, también en las novelas de Ignacio Manuel Altamirano, pero principalmente a través de la magnífica obra coordinada por Vicente Riva Palacio "México a través de los siglos", la cual se publicó en cinco volúmenes entre 1882 y 1887.

La masificación de la educación primaria, acompañada de los contenidos unificados en civismo e historia nacional y anhelada por los liberales desde la primera década del siglo XIX, se desplegó durante todo el siglo XX, el proyecto por fin cobraba vida.

Lo urbano/clase media: tensiones entre masificación y el carácter público de la educación primaria

Nadie puede ni debe estar en desacuerdo con las bondades que la expansión de la educación primaria implicó para México. Los ideales de la Ilustración, resignificados en suelo mexicano, asumen esta máxima con sus dos componentes inherentes: por un lado, la gratuidad de la educación que el Estado imparta como parte del contrato social, y por otro, la separación de la Iglesia y los privados de la educación.

Para Mora, en el plan de 1833, la idea de la expansión de la educación era necesaria como puerta para la civilización tanto de los pobres, pero sobre todo de los indígenas. Se avanzó poco en las primeras décadas del siglo XIX porque en esos primeros años la política educativa siempre fue pospuesta y marginada por las constantes luchas y guerras; fue la compañía Lancasteriana y los privados los que mantuvieron a flote el incipiente sistema educativo.

Finalmente, el ideal liberal prevaleció sobre los conservadores y comenzó con ello la masificación de la educación primaria y paulatinamente el alejamiento de la Iglesia y los particulares. En 1875, Díaz Covarrubias, responsable de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1872-1876) durante el gobierno de Lerdo de Tejada, elaboró por primera vez un informe estadístico y detallado sobre la situación. Señala que para ese año el total de escuelas ascendió a 8,103 en comparación con 1870 que era de 5,000 establecimientos, el aumento lo atribuyó a la labor de las entidades y la federación quien tenía (y sigue teniendo hasta ahora) a su cargo las escuelas de primeras letras del entonces Distrito Federal.

Con la llegada al poder de Porfirio Díaz en 1876, se mostraron las múltiples paradojas entre la Carta Magna y la realidad mexicana y se establecieron hondas contradicciones que perviven hasta nuestros días. La Constitución de 1857 admitió una única identidad, la del mexicano; en un país con una población indígena enorme, no aceptó más que la propiedad individual, pero el campo era mayormente comunal o pertenecía a los hacendados desde el periodo virreinal y el declarado anticlericalismo cayó en suelo donde la mayoría de los mexicanos eran católicos (Guerra, 2012). Estas contradicciones muestran el efecto de lo que aquí hemos llamado mito del mestizaje y que François Guerra (2012) llama doble ficción entre el “pueblo y la nación”, la cual tiene su origen en el fracaso de la implementación de la Constitución de 1857 y permitió el resurgimiento de una antigua realidad, esto es la agudización de la desigualdad vía el encumbramiento de las élites.

Durante el porfiriato, la creciente desigualdad mostró con claridad lo que muchos años después Bonfil Batalla (1989) categorizó como el México profundo y el México imaginario. En este periodo, Díaz logró organizar una red unificada en torno a las fidelidades de los tiempos de la guerra e integró en ella a actores colectivos antiguos que organizaron la nación sin el pueblo. Lo que Vizcaíno (2004) llamaría nacionalismo, interpeló al México imaginario dejando fuera, económicamente hablando, al 80% de la población.

Las escuelas de la ciudad con dinero y las escuelas rudimentarias sin dinero, se mantienen hasta nuestros días. Para los ilustrados primero, y después para los liberales, no era un problema jerarquizar la educación de acuerdo a la clase socioeconómica, era un referente de sentido común. Díaz Covarrubias señalaba en 1875:

- De hecho, las escuelas primarias de la República pueden dividirse en dos clases: las puramente rudimentales que forman el número mayor y donde solo se enseña las materias mencionadas anteriormente [lectura, escritura, gramática, aritmética y moral y urbanidad] y son las establecidas en las ciudades de menor importancia y pueblos pequeños; y las que comprendiendo en sus programas otros ramos de la enseñanza [...] se hallan establecidas en la capital de la República y en las capitales de los estados, bien sostenidas por los respectivos gobiernos para la enseñanza gratuita o bien en manos de particulares que dan la enseñanza por pensión (26).
- [...] El principio de obligación se justifica porque las clases sociales de inferior posición necesitan coacción y vigilancia de la sociedad para educar a sus hijos. Cada individuo tiene el derecho a reclamar esa enseñanza; pero a su vez la sociedad tiene el derecho de imponer su educación” (Campos, 2003: 31).

Aquí la clave es ubicar el referente de clase en la sentencia “las clases sociales de inferior posición necesitan coacción y vigilancia de la sociedad para educar a sus hijos”, el referente de la élite es llegar a ser ilustrado, es decir el abandono de la identidad para millones de indígenas, afromexicanos y mestizos pobres, bajo la figura de mundo de la modernidad, como imposición sobre la diversidad étnica, cultural y lingüística; sobre el México profundo diría Bonfil Batalla. Y después, en la frase “la sociedad tiene el derecho de imponer su educación”, ¿a qué sociedad se refiere el secretario Díaz Covarrubias? François Guerra podría contestar

a aquellos que han adquirido un baño de cultura moderna, los elegidos, los que piensan y se piensan como la voz de la nación. Son éstos los actores reales del poder político moderno, el ‘pueblo real’ para el que se hacen las constituciones (2012: 333).

en suma, el México imaginario.

Vía la marginación tanto financiera como cultural, lo urbano y el clasismo son elementos muy poco abordados en los estudios sobre las políticas educativas en general, incluyendo estos efectos en los contenidos y en el curriculum vivido.

Positismo decimonónico y curriculum de la educación básica

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, durante el siglo XIX la conformación de la República en general y de la instrucción pública en particular, estuvo altamente influenciada por la Ilustración como filosofía política, la cual se articuló al positivismo francés como lógica epistémica. Creada por Augusto Comte, esta filosofía caló profundamente en el pensamiento educativo mexicano.

La élite liberal devino hacia la República Restaurada en dos grandes corrientes, los jacobinos, quienes mantenían los principios del humanismo basados en el pensamiento metafísico o esencialista -diríamos ahora-, y los positivistas. La Ley de Instrucción Pública de Juárez de 1867 fue elaborada por un grupo de intelectuales

posicionados en este paradigma, entre ellos Gabino Barreda, quien habría publicado el primer ensayo positivista en ese mismo año, Díaz Covarrubias, quien cerró el periodo como secretario de Justicia e Instrucción Pública en 1875 y Justo Sierra, quien fuera Secretario de Instrucción Pública de Porfirio Díaz, entre otros.

La organización del sistema educativo emergió desde la racionalidad de dicho paradigma, Díaz Covarrubias señaló:

...la educación debe tener un fundamento científico y objetivo que conduzca a un estudio positivo y no fantástico del hombre, no teológico ni metafísico [...] la enseñanza de la moral tendrá como objeto a una ciencia práctica con la aplicación de los principios o leyes científicamente deducidos de la naturaleza del hombre y la sociedad (1875:36).

Todo lo anterior cobró forma y fuerza en la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, con lo cual se inauguraba un modelo curricular científico progresista que con algunas variaciones se mantiene hasta nuestros días.

Campos señala al respecto que:

El plan de estudios de la escuela preparatoria estaba organizado de manera positivista, se comenzaba por las matemáticas para terminar con la enseñanza de la ciencia moral y para la educación primaria planteaba la enseñanza de las ciencias con el sistema nombrado "Lecciones sobre las cosas" derivado de las teorías de Giovanni Enrico Pestalozzi e insistía en el valor fundamental de la claridad cognoscitiva basada en la experiencia, en la intuición (2003: 40).

Positivismo y clase media urbana quedarán sellados en la historia porque la burguesía se impondrá con esta doctrina de orden y progreso sobre otros sectores de la sociedad como los pueblos indígenas o los pueblos afroamericanos. Mora lo deja claro al señalar la necesidad de una educación que integre "los elementos de una clase media que quedará formada en la próxima generación y que hace tanta falta en el presente" (1837, 195).

En 1911 la educación primaria dejó de ser obligatoria, aunque la expansión seguía en la mira, sobre todo para los campesinos e indígenas. Lo anterior implicó un nuevo esfuerzo por "aculturar a la modernidad" a los 3,000,000 de indígenas, aproximadamente 20% de la población total, integrados en 49 familias étnicas que según el censo de 1910 hablaban 72 idiomas y la mitad de la población desconocía el español (Loyo, 2010).

Durante la Revolución, emergieron múltiples experiencias educativas. Los maestros rurales, muchas veces, formaban parte de las tropas revolucionarias y enseñaban las primeras letras a los soldados, pues era imperioso leer comunicados, escribirlos y leer las noticias de la guerra. La educación popular mostraba su fuerza como forma específica de articulación de los pobres al contrato social educativo, ausente en todo el periodo en estudio. Esta pista es muy importante porque el encono de este antagonismo se observará en el periodo cardenista.

Reflexiones finales

Hasta ahora, se ha intentado mostrar cómo se ha conformado el referente identitario del currículum de la educación básica en tres registros que se consideran pertinentes para comprender de manera compleja los problemas estructurales de este nivel educativo, asumiendo que lo expuesto aquí es un planteamiento marco al que le sigue la tarea de analizar de manera específica los programas de las asignaturas para observar tales tres registros.

También es necesario señalar que este intento de comprensión no niega, ni detracta los logros de la expansión de la educación primaria pública, laica y gratuita, vía el contrato social que implicó la creación misma del Estado mexicano, desde la Independencia hasta nuestros días; antes bien deconstruye el mestizaje, el positivismo, lo urbano y la burguesía como elementos aspiracionales caducos para este nivel educativo, porque encierran un problema de origen, la negación de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país como condición ontológica educativa del currículum. La modernidad se entendió como opuesta a lo rural, lo indígena y lo pobre y se asumió que lo urbano, lo mestizo y lo burgués eran el ideal a alcanzar.

Por lo tanto, el contrato social pensado y pactado por el México imaginario necesita revisitarse, el núcleo consensual del México contemporáneo no puede seguir estando al margen del diálogo intercultural ni de lo que supone la escuela como espacio de libertad y comunidad. Las bases de ese contrato social en educación y en las políticas curriculares, aluden necesariamente a la representación de la diversidad en la síntesis cultural que conlleva toda propuesta curricular; de esta forma, la discusión sobre lo básico y lo nacional prevendrá la tentación de situar en los alumnos, sus padres o su contexto, los problemas históricos detectados. Hasta que la escuela básica represente los intereses de los colectivos silenciados de este país, el significado de lo nacional seguirá al margen de la mayoría de los mexicanos.

Referencias

- Bobbio, N. (1989) *Estado, Gobierno y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil Batalla, G. (1989) *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Campos, J. (2003) Estudio introductorio. en José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*. México: Facsímil/SEP.
- Díaz Barriga, Á. y J.M. García Garduño (coords.) (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Covarrubias, J. (1875) *La instrucción pública en México*. México: Imprenta del Gobierno en Palacio.
- Echeverría, B. (2001) *Definición de la cultura*. México: ITACA/UNAM

- García Garduño, J.M. (2013) Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En Díaz Barriga, A. (coord.) *La investigación curricular en México. 2002-2011*. Colección Estados de Conocimiento. México: ANUIES/COMIE, pp. 55-108.
- Guerra, F.X. (2012) *México: del antiguo régimen a la Revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Loyo E. y A. Staples (2010) Fin de siglo y de un régimen. En D. Tanck de Estrada, *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México, pp. 127-154.
- Morelli, S. (2016) Lo político en el curriculum del siglo XXI. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, año 12, vol. 1, núm. 11, pp. 29-46.
- Navarrete, F. (2004) *Las relaciones interétnicas en México*, México, UNAM/Programa Universitario México Nación Multicultural.
- Orozco, B. (2018) *El cambio curricular en la facultad de enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua*. Tesis de doctorado en pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Sánchez Puentes, R. (1984) La investigación científica en ciencias sociales (Estructura dialogal, campo de lucha ideológica y factor del proyecto ético-político de una comunidad). *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 46, núm. 1, pp. 129-160.
- Tanck, D. (1979) Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México. *Historia Mexicana*, S.I., p. 3-34, jul, Disponible en: <<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2685/2195>>. Fecha de acceso: 01 ago. 2020
- Vizcaíno, F. (2004) *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. México: IIS/UNAM.
- Weber, M. (2003 [1895]) El Estado nacional y la política económica, En *Obras selectas (15 a 41)*. Weber, 2003.