



Epistemologías e interculturalidad en educación

Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa, coordinadores

educación

iisue

Las demandas de los movimientos sociales contemporáneos muestran el agotamiento de las estructuras que fundamentan al racismo, el clasismo, el patriarcado y el uso instrumental de la naturaleza, señalando que dichas estructuras son parte de la matriz colonial con la que el proyecto de la modernidad capitalista se impuso en el mundo. Desde este punto de vista, las epistemologías indígenas y feministas permiten concebir desde otras bases la relación entre sociedad y educación. Esto ha llevado a analizar los saberes de los pueblos indígenas y su articulación o disputa con los saberes escolares, en el encuentro con diversas formas de conocimiento. Lo anterior se reflexiona a partir del conflicto y el diálogo intercultural en distintos niveles educativos y en las políticas lingüísticas; en particular, los especialistas nahua y mapuche lo abordan aquí desde los aportes de sus pueblos, y, desde una perspectiva feminista, se da cabida a los movimientos de mujeres indígenas y afrolatinoamericanas. Con el presente volumen, el IISUE aborda por primera vez este campo con el propósito de poner el tema en la mira de su producción editorial y apostar por una línea de investigación enormemente relevante.

Epistemologías e interculturalidad en educación

educación

issue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Colección Educación

Epistemologías e interculturalidad en educación

Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa, coordinadores



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2022

Catalogación en la publicación UNAM.

Nombres: Gallardo, Ana Laura, editor. | Rosa, Carlo, editor.

Título: Epistemologías e interculturalidad en educación / Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa, coordinadores.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2022. | Serie: IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2177299 | ISBN .

Temas: Educación multicultural -- México. | Multiculturalismo -- México. | Pueblos indígenas -- Educación -- México. | Educación básica -- México. | Estudiantes universitarios indígenas -- México. | Igualdad en la educación.

Clasificación: LCC LC1099.5.M6.E65 2022 | DDC 370.1170972—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinador editorial
Jonathan Girón Palau

Edición
Edwin Rojas Gamboa

Edición digital (PDF)
Estefanía Huelgas Morales

Diseño y fotografía de la cubierta
Diana López Font

Primera edición: 2022
Primera edición (PDF): 2022

DR© Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel. 55 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-7036-2
ISBN (PDF): 978-607-30-7187-1



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

- 11 Prólogo. Hacia una educación digna desde nuevos horizontes de sentido

Luis Enrique López

- 21 Introducción

Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa

PRIMERA PARTE. EPISTEMOLOGÍAS Y DIÁLOGO DE SABERES

- 39 Conocimientos científicos y saberes tradicionales: encuentros y desencuentros desde la concepción nahua y la otredad

Victoriano Hernández Martínez

- 61 El logos onírico de los mitos. Epistemología, cosmogonía y educación en el mundo de los ancestros

Anita Gramigna

- 79 Epistemología y medicina tradicional. Conocimiento y formación en Felipe Poot, *h'men* maya

Carlo Rosa

- 111 Aportes de las epistemologías indígenas para la decolonización y la educación intercultural bilingüe
Elisa Loncon Antileo
- 139 Violencias y pedagogías Otra/s. Feminismos decoloniales y significantes en guerra epistemológica
Mauricio Zabalgoitia Herrera
- 167 El mestizaje social y cultural de la medicina en la Nueva España. El Hospital Real de Naturales en el siglo XVI
Gerardo Martínez Hernández

SEGUNDA PARTE. INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

- 195 El papel que ha jugado la escuela respecto a las culturas y las lenguas indígenas
Sylvia Schmelkes
- 207 Diversidad lingüística y las paradojas de la lengua materna indígena
Nicanor Rebolledo

TERCERA PARTE. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN BÁSICA

- 233 Educación intercultural en contextos urbanos. Prácticas y procesos en escuelas de educación básica de la Ciudad de México
Noemí Cabrera Morales y Tania Santos Cano
- 259 El referente identitario cultural del currículum de la educación básica mexicana: relaciones entre raza, clase y epistemología
Ana Laura Gallardo Gutiérrez
- 291 Interculturalidades y currículum en América Latina
Sebastián Plá Pérez

CUARTA PARTE. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

- 319 Interculturalidad y diálogo de saberes en la educación superior
José Manuel del Val Blanco
- 333 Los saberes indígenas en la educación superior:
entre ausencias y emergencias
Gunther Dietz
- 359 Rompiendo barreras. Tensiones y trayectorias laborales
de los egresados de la primera universidad intercultural en México
Marion Lloyd
- 401 Lista de siglas y acrónimos
- 407 Sobre las autoras y los autores

Hacia una educación digna desde nuevos horizontes de sentido

Luis Enrique López

El presente libro, compilado y organizado por Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa, nos ofrece una excelente ocasión para detenernos, mirar atrás, recuperar la memoria reciente y, sobre esa base, avanzar hacia una renovada educación que aprenda y capitalice las luchas, pero también las propuestas político-pedagógicas construidas por numerosos pensadores y líderes indígenas que, junto a sus comunidades y organizaciones, avizoran un mundo diferente en el que podamos caber todas y todos. Esto es válido no sólo para México, sino para todo ese inmenso territorio desde Tierra del Fuego hasta la ribera sur del Río Bravo, marcado por una gran heterogeneidad cultural y lingüística que va de la mano con la biodiversidad que lo caracteriza y que, en gran medida, los indígenas han sabido conservar.

Hay cada vez mayor toma de consciencia respecto a los cambios profundos que requiere la educación latinoamericana para salir del atolladero en el que se encuentra, con persistentes déficits en cobertura y en calidad, pero sobre todo en términos de su sentido y significado. En este contexto, destacan las brechas que distancian cada vez más la educación de unos y otros, sea en el nivel básico —inicial, primaria y secundaria— o en el superior o terciario. No se trata únicamente de factores vinculados con el acceso y la inclusión de determinados contenidos curriculares, sino también de factores asociados que muchas veces no se quiere ver; dos de ellos, relacionados entre sí, son el eurocentrismo, que subyace a las ideologías y políticas educativas latinoamericanas, y el racismo y discriminación

atávicos, que marcan profundamente a todas las sociedades latinoamericanas sin excepción, en detrimento de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Tal vez este periodo, en el cual nuestros Estados cierran su primer bicentenario y se proyectan hacia delante, sea propicio para revisar el pasado y lo que se perdió por intentar, afortunadamente sin total éxito, borrar sistemas complejos de conocimientos, filosofías, lecturas del mundo, formas de vida y hasta tecnologías que incluso hoy estamos lejos de comprender, y, en algunos casos, menos aún de superar. Intentar dejar atrás el legado indígena ha tenido su precio. Latinoamérica nunca llegó a ser lo que sus élites criollo-mestizas anhelaron, y el proyecto político de *blanqueamiento* no tuvo éxito; de ahí que mirar hacia el pasado para construir un nuevo proyecto de futuro en el cual quepamos todas y todos resulta imprescindible, además de impostergable.

En esa tenaz lucha se encuentran muchas comunidades, organizaciones y líderes e intelectuales indígenas desde hace varias décadas, quienes, a sabiendas que la educación es ante todo un proyecto político destinado a la formación de ciudadanos de un tipo u otro, bregan no sin dificultades por una educación que quieren sentir *propia*. Con ello, aluden a su derecho a soñar en transformaciones que consideran indispensables para, en primer lugar, saberse representados en el imaginario escolar y académico mediante dispositivos que aseguren su dignidad y supervivencia no sólo como individuos sino, sobre todo, colectivamente, como pueblos y naciones diferentes, y, en segundo lugar y en consonancia con lo anterior, para que la educación de todos se transforme, mirando hacia adentro de cada país para recuperar desde sus mismas entrañas la sabiduría, historia y voces *ninguneadas*.

El reclamo político indígena por reconocimiento, dignidad y una nueva ciudadanía incluyente ha visto la educación como un campo propicio y una acción estratégica para el desmontaje del sentimiento colonial que anida en las cabezas y corazones de los sectores cultural y políticamente hegemónicos. El primer paso fue la conquista del derecho al uso de las lenguas originarias en los procesos de aprendizaje, particularmente para la apropiación de la escritura. Ganado

algo de terreno en este campo, se exigió que la enseñanza tomara en cuenta sus expresiones culturales y formas de vida. Simultáneamente en algunos casos, y después en otros, se reclamaría el derecho a contar con maestras y maestros indígenas, por lo que se dieron cambios en la formación docente, inicial y continua. Actualmente y desde hace al menos dos décadas, la educación latinoamericana atraviesa una situación particular, pues el reclamo indígena trasciende la esfera comunitaria y abarca cada vez más el sentido de lo *nacional*, cuestionando la ontología del conocimiento escolar y del académico en general y, en consecuencia, exigiendo la superación de las políticas gubernamentales que vinculan tales reclamaciones sólo con los primeros grados de escolaridad o a lo más con la educación primaria completa, sin necesariamente abarcar todos los territorios e idiomas indígenas. De este modo, sitúan los temas de interculturalidad y de bilingüismo o plurilingüismo en relación con la educación de todos, es decir, con el sistema educativo en general.

Las reivindicaciones hasta aquí apretadamente resumidas, si bien comenzaron por la educación, no se han restringido a este campo, pues desde una mirada integral, y en tanto proyecto político, las transformaciones educativas anheladas abordaban también el territorio, la cultura, la forma de vida y los planes de futuro de los pueblos indígenas. Fue por tal razón que se produjeron desconexiones entre lo que los estados hacían y aquello que las sociedades amerindias demandaban, pues mientras los ministerios de educación enfatizaban la dimensión pedagógica de la educación intercultural bilingüe (EIB), los pueblos reclamaban integralidad, claridad política y alineamiento en favor de sus luchas y reivindicaciones históricas. Ante la desafección indígena por las versiones oficiales de esta educación, que buscaba ser intercultural y bilingüe, como la EIB, la etnoeducación y algunas otras denominaciones que adoptó la educación diseñada desde el Estado para atender a los educandos indígenas, fue que surgieron propuestas y experiencias alternativas de educación propia, autónoma o endógena en distintas partes de América Latina.

La educación es considerada propia no porque se base en posturas autárquicas o separatistas, sino más bien porque cuestiona el

control que, sobre la educación, la cultura y la lengua propias, asume el Estado en nombre de los pueblos, la mayoría de las veces sin siquiera consultarlos. La educación propia es también intercultural y bilingüe, y, en cuanto tal, se ubica en la reafirmación de la episteme propia, pero al mismo tiempo en el terreno de la apropiación selectiva y crítica de elementos de otras culturas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida en el marco del buen vivir. Esta educación gestada por los indígenas y bajo su control y gestión se sitúa en aquella reconquista del control cultural propio, que avizoraba Guillermo Bonfil Batalla (1987).

Se trata, en resumen, de una educación que forma y prepara a los ciudadanos indígenas interculturales, que los pueblos necesitan para emprender el camino de su emancipación social y epistémica, y, en consecuencia, la de sus territorios, sus países y de América Latina en su conjunto. Del mismo modo, apela a la transformación de las conciencias de los miembros de los sectores hegemónicos para que se abran a la posibilidad de negociaciones interculturales e interepistémicas dirigidas a superar el eurocentrismo asumido como propio, así como el racismo concomitante que les impide incluso verse en el espejo y reconocerse distintos a los prototipos que la educación hegemónica convencional les inculcó hasta llegar a ser interiorizados y asumidos como propios.

Ésa es la invitación que hoy extienden los pueblos indígenas y las organizaciones, líderes e intelectuales que los representan; así como también desde otras canteras —pero en igual lucha contra el racismo estructural y estructurante— lo hacen los afrodescendientes. Es una invitación a desmontar las ideologías colonizadoras y excluyentes sobre las que se construyeron las propuestas y políticas educativas, culturales y lingüísticas en esta nuestra indo-afro-Latino América. Reinventar la educación en esta parte del mundo exige a la vez repensar y refundar el Estado en línea con el buen vivir, la decolonización y la interculturalidad en todo y para todo.

En otras palabras, y siguiendo las enseñanzas de Aníbal Quijano (2000; 1998; 1992), se trata de hacer frente a esa racialización que, desde la invasión europea y hasta la actualidad, estructura el mundo de forma jerárquica y otorga autoridad y prestigio sólo a lo que vie-

ne de fuera. De ahí que, contradictoriamente, hasta el etnocentrismo nos sea ajeno, pues este fenómeno no se vincula con la revaloración de lo propio —lo que fuimos y lo que actualmente somos—, sino con la exaltación de lo ajeno, de todos aquellos pensares y sentires contruidos a imagen y semejanza de otros, mas nunca o muy rara vez de nosotros. La colonialidad del poder y del saber, pero también del hablar y hasta del gustar, es responsable de que estemos como estamos. Una educación que nos libere de estas ataduras tiene necesariamente que ser decolonizadora y, por ende, entroncada en una interculturalidad transformativa que trascienda la práctica y se haga carne en la acción cotidiana (López, Guarayo y Condori, 2021; López, 2009), y avance, como nos lo enseñaron los pueblos indígenas, aprovechando los pocos resquicios que nos ofrece el orden imperante para interculturalizar todo espacio educativo y desde allí la sociedad, hasta el mismo Estado.

No cabe duda que, para 2021, la situación y el nivel de discusión y análisis de nuestra compleja otredad no son los mismos que cuando los indígenas se organizaron —local, nacional, pero también continental e internacionalmente— hasta construir un movimiento global en pro del reconocimiento de su existencia y de sus derechos. Asimismo, desde el territorio supieron cuestionar el modelo de Estado, de sociedad y también de formas de vida, planteándonos el horizonte de una vida para el bien común, el buen vivir —el *sumak kawsay* o *suma qamaña* que nos inspira en el Sur— o el *lekil kuxlejal*, que anima y moviliza a buena parte de Mesoamérica. Así lo ponen en evidencia los trabajos compilados por Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa.

Las cuatro partes que componen este volumen son como los cuatro puntos cardinales que señalan el camino y los dominios sobre los que es menester trabajar sin dilación alguna: las nuevas epistemologías y el diálogo de saberes como nuestro Sur, la interculturalidad y las políticas lingüísticas al Norte, la interculturalidad y la educación básica al Este, y la interculturalidad y la educación superior al Oeste.

La primera parte de *Epistemología e interculturalidad en educación* reúne seis trabajos que abordan las epistemologías indígenas y plantean la urgencia de un diálogo interepistémico para superar la

imposición de una sola forma de pensar y de construir conocimiento desde diversos ámbitos de la actividad humana, por ejemplo el cultivo de la milpa, el medio ambiente y el territorio, el cuidado del cuerpo, la sanación y la salud, la relación entre el mundo natural y el sobrenatural, la construcción de nuevas relaciones entre hombres y mujeres, y las lenguas originarias, el conocimiento que transmiten y la soberbia que transpira la educación convencional al excluirlas. En esta primera sección se abordan algunos de los nudos críticos que la educación latinoamericana debe desatar desde una perspectiva decolonizadora.

La segunda, no menos importante, aborda específicamente la cuestión de las lenguas originarias y la planificación lingüística, en un momento en el que los gobiernos del mundo, reunidos en la Asamblea General de las Naciones Unidas, han proclamado el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032, alrededor del lema acuñado en Chapoltepek en febrero del año 2020: “Nada sobre nosotros sin nosotros”. En los dos trabajos que componen esta sección, la cuestión de la diversidad lingüística se analiza en la relación conflictiva que la escuela ha mantenido con los idiomas indígenas desde que esta institución comenzara a atender a estudiantes que en su cotidianidad recurrían a códigos lingüístico-culturales distintos a los que el Estado decidió asumir como aquellos a través de los cuales había que construir nación, en singular. Esto sin tomar en cuenta que en rigor se trataba de un Estado de cuño distinto al europeo que se intentó calcar y reproducir, que debía albergar a naciones distintas con las cuales debía buscar unidad en la diversidad. Así, la educación, también en singular, reafirmó su condición ajena, alienante y opresiva en tanto dispositivo colonizador que redujo a las lenguas amerindias a su actual condición de idiomas oprimidos y minorizados.

Las partes tres y cuatro constituyen los dos brazos que se extienden en paralelo, para abordar, hacia un lado, la educación básica y, hacia el otro, la educación superior. En cuanto al primer nivel destacan dos nudos críticos adicionales: la cuestión curricular y la atención a estudiantes indígenas de ámbitos urbanos, ambos atravesados por la discusión conceptual-operativa sobre la urgencia del diálogo

intercultural e interepistémico. De allí que salgan a la luz los límites de las acciones planteadas desde arriba, queriendo interpretar las voces de los de abajo, pero sin realmente comprenderlas en su sentido emancipador. En ese contexto, se vuelve evidente el afán prescriptivo de una interculturalidad oficial pensada también en singular —y no desde diferentes y singulares *loci* de enunciación—; no es raro por ello que termine siendo funcional a ese Estado-nación que es menester refundar y a ese mundo que es imprescindible reinventar.

Los trabajos referidos a la educación superior ponen en evidencia la persistencia del pensamiento monista, epistemicida y colonizador que anima al quehacer universitario y, desde ahí, a todo el sistema educativo, aun cuando discursivamente se hayan adoptado las nociones de interculturalidad y del llamado diálogo de saberes. En ese ámbito se pone de relieve la búsqueda con la que están comprometidos algunos colectivos académicos por construir modelos y propuestas de una educación superior digna para los pueblos originarios, y se analiza también lo que ocurre con los egresados de la carrera de Salud Intercultural de la primera universidad intercultural de México. En este último espacio se ponen sobre el tapete cuestiones de primer orden referidas al racismo y la discriminación que opera en el sector universitario en desmedro de aquellas pocas instituciones de educación superior que buscan abrir brecha en términos de la negociación cultural de conocimientos, tecnologías y saberes.

Las disputas epistémicas que se suscitan en la educación superior latinoamericana —a raíz de los avances de las universidades interculturales, de las indígenas-comunitarias y también desde algunos programas especiales de las universidades convencionales— configuran un nuevo campo de estudio al cual es necesario prestarle mayor atención y reflexión, tanto desde la racionalidad académica como desde el sentipensar de las comunidades indígenas y de sus mayores (López, Argüelles e Ipía, 2021). No es raro, por ello, que el presente libro cierre aquí y simultáneamente abra un debate que debe continuar, ojalá desde una lógica de protagonismo compartido entre la intelectualidad indígena y la academia convencional, como manera de avanzar hacia la co-construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria con los descendientes de las primeras

naciones americanas y, por ende, herederos de un legado epistémico insuficientemente aquilatado por la racialización y el eurocentrismo estructurales y estructurantes que se reproducen en la educación terciaria.

Recoger las voces de los protagonistas subalternos de la construcción intercultural es un avance; incluir temas, asignaturas, especializaciones, diplomas y hasta carreras completas de pregrado y posgrado vinculadas con las preocupaciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes constituye también una aproximación digna de ponderar. No obstante, para que el descentramiento epistemológico anhelado se concrete es imprescindible trascender las políticas de acceso de personas y tópicos para construir puentes de diálogo y negociación entre las instituciones de educación superior, los pueblos y sus expertos. Están, por una parte, sus organizaciones etnopolíticas, que reman a contracorriente para que se los tome en cuenta como pueblos y, por otra, aquellos guardianes de los conocimientos y de las lenguas indígenas. Sin el involucramiento de sabios y organizaciones, lo indígena en la universidad no trascenderá la inclusión aislada de un conjunto de epifenómenos, que le dé visos democráticos a una institución que merece repensarse y reconstruirse integralmente. Esto supone procesos de negociación cultural que pongan en diálogo los sistemas indígenas de conocimientos, así como las formas en las cuales se aprende y construye conocimiento en las sociedades indígenas, con aquellas que por la fuerza se impusieron como *universales*. No se trata de voltear la página e intentar regresar al pasado, sino más bien de co-construir un futuro diferente mediante el diálogo interepistémico, el cual es sin duda eminentemente político.

A mi juicio, el futuro de la interculturalidad en América Latina se debate en este trenzado de epistemología, interculturalidad y educación, aun cuando el balance de lo realizado en la educación básica nos sitúe ante vacíos y brechas aparentemente insalvables. La educación superior es el espacio en el cual se prepara a los nuevos formadores de la educación básica y, sin nuevos cuadros de educadores comprometidos con una educación liberadora, en línea con la emancipación social y epistémica, no se podrá abrir más y nuevas sendas que contribuyan a la democratización de los espacios educativos, los

que, en América Latina, habrán de inscribirse en el terreno intercultural y en el de la formación de ciudadanos para, desde su cotidianidad, construir esa interculturalidad transformativa que aproveche lo mejor de los dos mundos desde una perspectiva de negociación y complementariedad con la cual se reconfiguran permanentemente.

De una manera u otra los trabajos reunidos en este volumen aluden a los planos local, regional, nacional, pero también global, cuestionando y tensionando la relación entre epistemología y educación, así como entre interculturalidad y educación, a manera de trama y urdimbre que, entrelazadas, nos llevan a un nudo central: la decolonización de la educación desde la particular mirada de los subalternos. Mientras ello no ocurra estaremos ante productores y consumidores, pensadores y aplicadores; en suma, ante colonizadores y colonizados. Salir del entrampe supone avanzar decididamente hacia una interculturalización de la universidad por lo que esta institución significa en la construcción del conocimiento occidental. De ahí la insistencia de que estamos frente a asuntos que tensionan el orden político, económico y social, y las bases mismas de la conformación de América Latina a partir de la colonialidad del poder, del saber, del hablar, del sentir y hasta del gustar. La lucha contra-hegemónica no es de exclusividad indígena; más bien, nos convoca a todas y a todos.

Este libro es una invitación a decolonizarnos y a retomar las riendas del poder del pensar, del saber soñar. Si bien la pandemia retrasó su salida, enhorabuena que así haya sido, pues su publicación coincide con la celebración del centenario del natalicio de Paulo Freire, a quien las ideas expresadas por todos los involucrados en este libro le debemos tanto; sobre todo por haber hecho evidente que, incluso en la academia racializada y jerarquizada, un pensador del Sur puede tener impacto global y sus ideas resultar también influyentes en el Norte, cuando tiene claro su *locus* de enunciación y cuando se replantea la epistemología del aprender y el enseñar. No menos importante es que la salida de este volumen coincida con el arranque del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas, que habrá de abrir sendas descolonizadoras, pues se propone la centrali-

dad de los pueblos indígenas en su realización desde el postulado ya mencionado de “Nada sobre nosotros sin nosotros”.

Lima, septiembre de 2021

REFERENCIAS

- Bonfil Batalla, Guillermo (1987), “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”, *Papeles de la Casa Chata*, núm. 3, pp. 23-43.
- López, Luis Enrique (2009) (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Plural/Funproeib Andes.
- López, Luis Enrique, N. Argüelles y R. Ipía (2021), “Entre brechas insalvables: la educación superior intercultural en América Latina y el Caribe”, mimeo.
- López, Luis Enrique, Ariel Guayardo e Isabel Condori (2021), *Interculturalidad, ciudadanía y multilingüismo*, Cochabamba, Fundación Proeibandes-SAIH.
- Quijano, Aníbal (2000), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.), *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso/Unesco, pp. 201-246.
- Quijano, Aníbal (1998), “Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina”, *Anuario Mariateguiano*, vol. 9, núm. 9, pp. 113-122.
- Quijano, Aníbal (1992), “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, *Perú Indígena. Revista del Instituto Indigenista Peruano*, vol. 13, núm. 29, pp. 11-20.

Ana Laura Gallardo

Carlo Rosa

La humanidad enfrenta, con más fuerza que nunca, el imperativo por reconstruir las bases de la convivencia y organización político-social actual. Un renglón ineludible es el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística, así como las consecuencias planetarias que dicho reconocimiento trae consigo.

Las demandas de los movimientos sociales contemporáneos muestran el agotamiento de las estructuras que fundamentan el racismo, clasismo, el sistema patriarcal y el uso instrumental e indiscriminado de la naturaleza, señalando que dichas estructuras son parte de la matriz colonial con la que el proyecto de la modernidad europeo y el capitalismo se impusieron en el mundo. Lo anterior permite entender los problemas de la humanidad de manera compleja e interseccional.

En la discusión anterior se sitúa *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Este libro es el resultado del diálogo colectivo en torno al coloquio “Epistemologías indígenas y educación intercultural” y al conversatorio “Los idiomas indígenas en América Latina: retos en el contexto actual”, llevados a cabo en febrero de 2019 en la Ciudad de México. Los eventos fueron organizados por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y el Posgrado en Pedagogía, ambas entidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El Seminario de investigación del IISUE, Educación e Interculturalidad, presenta esta obra como parte de las tareas que desarrolla

en su eje de trabajo dedicado a la difusión académica en torno al tema, el cual se complementa con los ejes de docencia, producción de conocimiento y acción pedagógica.

El volumen que aquí presentamos aporta elementos analíticos en torno a 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 (Villoro, 1993).

Desde un amplio abanico de posturas y referentes, los autores discuten en torno a las tensiones que tales relaciones, planos y niveles producen en las sociedades multiculturales latinoamericanas y aportan reflexiones de profundo calado para establecer un diálogo cultural, social, epistémico y político fecundo.

En este sentido, la aproximación al concepto de interculturalidad que emerge en los diversos capítulos que conforman el texto no es unívoca. Sin embargo, no escapa a la posibilidad de identificar un mínimo denominador común que consiste en la crítica hacia las instancias “monistas” (monológicas, monolineales, monoculturales, monolingüísticas, etcétera), sin la cual la interculturalidad se reduciría a un ejercicio y proyecto “funcional” al mantenimiento del sistema constituido, ya sea político, económico, epistémico, cultural, educativo, etcétera. Desde esta perspectiva, creemos interpretar bien las diversas voces que configuran el texto, afirmando que lo que las une es la voluntad de evocar reflexiones y prácticas transformadoras que hagan efectiva la transición desde el monólogo al diálogo, en todas sus posibles articulaciones y campos de aplicación de los contextos multiculturales.

Antes de presentar un panorama general de los capítulos que conforman el libro, es preciso señalar que la mayoría de ellos son reelaboraciones de las ponencias presentadas en el coloquio mencionado, basadas en los avances de las líneas de investigación de los participantes; también están aquellos que respetaron la escritura presentada en el evento. En este renglón, queremos reconocer la colaboración de Daniel Hernández Merling, quien realizó su servicio social apoyando las tareas de conformación del libro.

Este volumen está integrado por cuatro partes. La primera, “Epistemologías y diálogo de saberes”, expone diversas problematizaciones del concepto de diálogo entre sistemas de conocimiento. Los autores reflexionan sobre los diversos factores epistémicos que subyacen en la construcción del conocimiento en los pueblos originarios de México, Guatemala y Chile, así como, desde una perspectiva feminista, en los movimientos de las mujeres indígenas y afrolatinoamericanas, a través de sus luchas y debates con el conocimiento occidental. Los seis capítulos de esta primera parte muestran la necesidad de atribuir a la epistemología una posición central en la investigación pedagógica, en la medida que el acercamiento, la confrontación y la interacción con la diversidad cultural implican una toma de conciencia sobre los límites del sistema de conocimiento occidental ante el estudio de la realidad y la relación con otras formas de ser.

En este marco de referencia, los autores de la primera parte del libro agudizan la mirada en torno a las tensiones entre conocimiento científico y saberes tradicionales, con el objetivo de ofrecer a la educación intercultural elementos útiles para pensar de forma compleja el diálogo con las epistemologías indígenas y feministas en educación. Vistos en conjunto, los textos intercambian descripciones de los registros epistemológicos, tanto del pasado, como en el caso del Hospital de Indios, cuanto del presente, con los pueblos mayas, nahua y mapuche. Todos coinciden en la necesidad de decolonizar los referentes de poder en torno a la identidad no sólo de los indígenas, sino también de las mujeres, como sujetos subalternizados por las epistemologías coloniales; por ello, también coinciden en la necesidad de analizarlas y desmontarlas, como estrategia política de agenciamiento para estos colectivos sociales.

En el capítulo uno, “Conocimientos científicos y saberes tradicionales: encuentros y desencuentros desde la concepción nahua y la otredad”, Victoriano Hernández Martínez, etnobiólogo nahua, propone pensar críticamente la construcción y difusión del conocimiento a partir del método único de la ciencia occidental, que menosprecia los saberes de los pueblos originarios tratándolos como pertenecientes al pasado, según la lógica unilineal y monocultural que considera la evolución de la historia y del progreso según la

trayectoria delineada por la cultura occidental (De Sousa Santos, 2010). Afirma que estos conocimientos son desdeñados a partir de sesgos que los mistifican, folclorizan y precarizan respecto a los métodos más “modernos” y “precisos” de la ciencia; cuando en realidad las formas de aproximarse al entendimiento del mundo natural no son tan disímbolas, pero la dimensión político-hegemónica que las ciencias naturales imponen sobre otras formas de construir conocimiento los soterra, categorizándolos como menores, aunque su eficacia cultural sea equivalente a la ciencia en las sociedades occidentalizadas.

Este importante señalamiento se logra a partir de un procedimiento descriptivo, enfocado principalmente en desentrañar la lógica de dos grandes procesos en los que se puede advertir los métodos de producción de conocimiento: la siembra del maíz y el *milkahual*, o espacio continuo a la milpa. El autor analiza las costumbres políticas, jurídicas y médicas, pero sobre todo revisa la estructuración de conocimientos en torno a la clasificación taxonómica de animales, plantas y demás organismos propios de esos dos espacios, en los procesos de construcción de conocimiento mencionados líneas arriba. Muestra cómo su pueblo nahua genera otras formas de relación entre sujetos y el medio ambiente, además de señalar la intrincada relación multidimensional y heterogénea característica de los saberes tradicionales.

El capítulo dos, “El *logos* onírico de los mitos. Epistemología, cosmogonía y educación en el mundo de los ancestros”, de Anita Gramigna, analiza hermenéuticamente los diferentes registros que acuden a los rituales que se celebran en el mundo maya a través de los textos sagrados, como dispositivo de transmisión pedagógica. Explora, en particular, la epistemología que configura el razonamiento y cosmogonía del pueblo maya, tanto de México como de Guatemala, con el ánimo de comprender “el papel que tiene su peculiar concepción del espacio y del tiempo, definiendo las reglas que gobiernan la vida y la identidad indígena”.

Para la autora cobra relevancia indagar, desde lo epistemológico, la direccionalidad que la filosofía educativa maya instala como:

una constante transición de la exterioridad a la interioridad, de la fragmentación a la unidad. Lo importante es que el sujeto aprende gradualmente a refinar su espiritualidad, es decir, a captar la realidad externa, cotidiana y contingente, y convertirla en una realidad interior: sagrada y trascendente.

Medular reflexión para descollar registros que la razón occidental ha excluido como saberes socavados o menores, que a la luz de la reflexión de la autora son herramientas pedagógicas de avanzada para enfrentar los grandes retos del mundo cambiante que vivimos.

Carlo Rosa es autor del capítulo tres, “Epistemología y medicina tradicional. Conocimiento y formación en Felipe Poot, *h'men* maya”. También en el contexto maya, es una investigación sobre la epistemología y la formación en la medicina tradicional de ese pueblo originario que presenta los resultados del trabajo de campo realizado con los médicos tradicionales de la comunidad de Hopelchén, Campeche. En particular, analiza las entrevistas realizadas con Felipe Poot, un *h'men* (sanador y sacerdote). El capítulo invita a reflexionar sobre la necesidad de indagar en las cosmovisiones indígenas para identificar sus epistemologías implícitas. Pone en evidencia el importante papel que tiene la dimensión sobrenatural (reconociendo que este concepto cobra un otro significado en la cosmovisión maya) en la construcción de conocimiento y como dispositivo educativo, frente al uso exclusivo de la razón en la filosofía occidental, y narra con detalle los procesos de construcción de aprendizaje de Felipe Poot, así como la epistemología relacionada con su labor como sanador.

Rosa arriba a interesantes conclusiones en torno a los diferentes registros que los aprendizajes admiten en la cultura maya, ponderando la razón y situando la formación del *h'men* como una labor pedagógica de alta especialización.

El capítulo cuatro, “Aportes de las epistemologías indígenas para la decolonización y la educación intercultural bilingüe”, está escrito por la educadora mapuche Elisa Loncon. Su artículo despliega un análisis en torno al reconocimiento y valoración de los conocimientos indígenas y de sus lenguas en el sistema escolar. Profundiza en las tensiones y choques que generan dos mundos gnoseológicos: el

mapuche y su lengua mapudungun, y la sociedad mestiza hispanohablante chilena. A partir de la categoría de “núcleos epistémicos”, sistematiza varias entrevistas a docentes que trabajan con alumnos indígenas y personas destacadas de las comunidades mapuche para observar las maneras en que la lengua y la cultura mapuche se adaptan, resisten e impactan en la escuela, con las desventajas y exclusiones recurrentes.

Para Loncon, la epistemología mapuche, como la mayoría de las culturas amerindias de América, se caracteriza por la no disociación de lo racional-espiritual; dicha dupla ha ido cambiando con el tiempo, preponderando la transmisión oral de su filosofía. Este registro, que guarda y transmite los saberes y conocimientos, enfrenta también la discriminación lingüística frente al español y la cultura escrita, cuestión que se analiza para develar cómo opera el desplazamiento lingüístico y, con ello, el epistémico.

Mauricio Zabalgoitia es el autor del capítulo cinco, denominado “Violencias y pedagogías Otra/s. Feminismos decoloniales y significantes en guerra epistemológica”. En él, trata de responder el cuestionamiento académico-filosófico sobre el papel de los subalternos y de las mujeres ante la violencia que se sufre en México y en América Latina, la cual se cataloga como de las más violentas del mundo. Trata de entender la cuestión de si las mujeres subalternizadas pueden o no hablar y ser escuchadas, y contar con espacios y canales de habla y territorios simbólicos de enunciación. Esta discusión arranca con el debate que la feminista Spivak planteó hace 35 años, ayudando a desmontar y dinamizar las estructuras patriarcales dentro del feminismo blanco.

Zabalgoitia sitúa el debate en la corriente de los feminismos decoloniales, los feminismos desde Abya Yala, en tanto interrupción epistemológica en el ámbito de los movimientos de mujeres que fuerzan lo político para luchar por espacios de enunciación sobre qué tipo de cambios se necesitan en la sociedad y para qué sujetos, desde la mirada del Sur-Sur. En su opinión, tales feminismos establecen la necesidad de nuevas pedagogías que respondan a este “viraje epistemológico” en cuanto saberes que se producen, transmiten y circulan por dispositivos muy opuestos a los que la masculinidad patriarcal

somete a la educación como práctica social, abriendo con este planteamiento nuevas vetas y posibilidades para pensar las relaciones pedagógicas.

Finalmente, esta primera parte cierra con un texto de corte histórico, discutido con herramientas críticas en torno a la relación entre el conocimiento indígena y la medicina del siglo xvi. En el capítulo seis, “El mestizaje social y cultural de la medicina en la Nueva España. El Hospital Real de Naturales en el siglo xvi”, Gerardo Martínez remarca la importancia que tuvo la creación de instituciones para la atención de los grupos indígenas y españoles, siendo una de las más importantes el Hospital Real de San José de los Naturales en la Ciudad de México; esto a causa de la alta mortandad de la población indígena provocada por las epidemias.

El capítulo obliga a plantearse nuevas interrogantes ante los procesos de tensión, pero también de articulación de dos sistemas médicos, sin perder de vista las relaciones epistémicas de poder inherentes a una sociedad de castas. Con detalle, se exponen los intercambios entre los médicos galenos y los médicos nahuas en dicho hospital, básicamente mediante el uso de plantas medicinales que, como señala Hernández en el capítulo uno, se mantienen en uso hasta nuestros días. Lo anterior, como remarca el autor, es una muestra de que:

En el Hospital de Naturales se creó una medicina con fundamentos europeos y apropiaciones de lo indígena que, al ser producida en un entorno colonial, fue apta también para el consumo del resto de los pobladores del virreinato. En otras palabras, en la Nueva España del siglo xvi se conformó una práctica médica que no era ni europea ni indígena, sino una combinación de ambas, la cual, puede afirmarse, era una medicina netamente novohispana.

Esta primera parte del volumen discute vigorosa y críticamente las lógicas en las que se construye el conocimiento indígena, feminista, decolonial y el occidental, situándonos en los márgenes y conflictos para abreviar al debilitamiento de las relaciones de saber-poder en una región del mundo pensada y habitada desde la colonialidad.

La segunda parte del volumen se denomina “Interculturalidad y políticas lingüísticas”. Al respecto, en 2016, el Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas alertaba sobre el hecho de que 40 por ciento de las casi 7000 lenguas indígenas que se hablan en el mundo estaban en riesgo de desaparecer. Esto se consideró un problema porque con ello también desaparecerían aspectos culturales y los sistemas de conocimiento de los pueblos indígenas. Con este antecedente fue que el foro propuso a la Asamblea General de las Naciones Unidas que 2019 se proclamara como Año Internacional de las Lenguas Indígenas, delegando a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) su coordinación. El objetivo de esta iniciativa es sensibilizar a la opinión pública sobre los riesgos a los que se enfrentan estas lenguas y su valor como vehículos de la cultura, los sistemas de conocimiento y los modos de vida.

Los dos capítulos que conforman esta parte del volumen se insertan en el esfuerzo del mencionado año internacional y se enfocan en analizar y discutir cómo las lenguas indígenas forman parte de los cimientos del conocimiento indígena y los efectos adversos que su desplazamiento o pérdida generan para el bagaje de conocimientos del mundo. En ese marco, los autores sitúan en la educación, y en particular en la escuela, sus agudos análisis.

Sylvia Schmelkes encabeza el apartado con el texto “El papel que ha jugado la escuela respecto a las culturas y las lenguas indígenas”. El capítulo señala la importancia de la relación lengua-cultura como binomio indisoluble y la emergencia que la diversidad lingüística enfrenta ante el desplazamiento que lenguas de prestigio como el español imponen a los idiomas amerindios. Repasa con datos cuantitativos y cualitativos esta situación y se detiene en el análisis de las políticas lingüísticas-educativas para observar puntos de inflexión, aciertos y errores, señalando cómo los sistemas educativos de la región han contribuido, y lo siguen haciendo, a la extinción de las lenguas indígenas.

Pero también hay una mirada de futuro. La autora plantea una agenda amplia y potente para la escuela, advirtiendo que ésta no puede sola en la tarea de revitalizar y fortalecer las lenguas indí-

genas. Es una tarea de toda la sociedad y apunta varias pistas para el diseño de políticas, tanto educativas como lingüísticas; también señala la necesidad de ampliar el uso social de las lenguas indígenas en ámbitos más allá de la escuela y remata con la pregunta por los cambios que el nuevo gobierno mexicano intenta impulsar en este tema urgente para la educación nacional.

El segundo capítulo, “Diversidad lingüística y las paradojas de la lengua materna indígena”, de Nicanor Rebolledo, hace una disección sobre el uso de la lengua materna indígena en educación, la cual se ha abordado de manera esencialista y folclorizada. Al referirnos a la lengua materna, muchas veces nuestra mente automáticamente apunta a la lengua que habla la familia, sin embargo, hoy sabemos que esto no es necesariamente así. Por situaciones diversas como la migración, el dominio de una cultura sobre otra o los contextos plurilingües, la lengua materna (en el caso de los hijos) no siempre termina siendo la que los padres aprendieron a hablar.

En México se han hecho esfuerzos importantes. Los primeros antecedentes del discurso en pro de la enseñanza de lenguas indígenas en la escuela se remontan a la década de los cuarenta del siglo xx, con el Congreso de Pátzcuaro y el proyecto Tarasco. Después, la política de educación bilingüe bicultural y, ya con la entrada del siglo xxi, la educación intercultural bilingüe intentaron aportar elementos para complejizar el uso de la lengua materna indígena. Sin embargo, como señala el autor, los esfuerzos de las instituciones de educación indígena no resisten las dinámicas sociales, las cuales siguen reproduciendo el desplazamiento lingüístico, y con ello mengua la posibilidad de fortalecer de manera efectiva el papel que tiene la lengua indígena en las familias y la comprensión que de ello debe tener el trabajo pedagógico docente.

Como puede observarse, el binomio lengua-cultura señala un registro cardinal para los estudios interculturales críticos, tal como estos dos textos muestran. La interculturalidad en su relación con la diversidad lingüística se establece como analítica para comprender que las lenguas indígenas son sometidas al desplazamiento y extinción desde el advenimiento de la escuela moderna, pero al mismo tiempo ayuda a advertir que los efectos de la castellanización son

posibles de revertir, si el sustrato ideológico y pedagógico de las instituciones educativas se invierte, abriendo paso a la interculturalidad como proyecto social amplio y reconociendo los múltiples conflictos y tensiones que suponen la relaciones entre lenguas y culturas.

Las dos siguientes partes del volumen se sitúan de lleno en el campo de la educación intercultural, específicamente en los niveles básico y superior. La tercera parte, “Interculturalidad y educación básica”, orbita en tres planos: América Latina, México y la Ciudad de México, y aterriza en el ámbito de los modelos educativos. Esta polifonía de capítulos articula análisis históricos y contemporáneos en torno al currículum, tensionando su dimensión estructural formal y la del currículum vivido. Los tres textos se complementan en la medida que van de lo local a lo regional, de la sistematización analítica de la acción a la reflexión conceptual, y anudan, cada uno desde su *locus* de enunciación, los complejos desafíos que enfrenta la educación intercultural.

El capítulo “Educación intercultural en contextos urbanos. Prácticas y procesos en escuelas de educación básica de la Ciudad de México”, escrito por Noemí Cabrera y Tania Santos, muestra el desarrollo de la implementación del proyecto “Propuesta educativa para la atención a niñas, niños y adolescentes indígenas (NNAI) que habitan en ciudades”, llevado a cabo entre 2016 y 2019. Esta recapitulación expone puntos importantes que considerar al momento de pensar una intervención educativa desde una perspectiva intercultural. Por una parte, el complejo proceso de diseño implica conocer las condiciones en que vive la población indígena en la ciudad (como son la exclusión educativa, la discriminación, la pobreza, la falta de reconocimiento, etcétera), los enfoques predominantes (que pueden entrar en tensión con la educación intercultural, como hace el paradigma de la inclusión), y la elaboración de materiales educativos sumamente específicos (que supone la articulación de diferentes dimensiones para desarrollarlos de manera pertinente). Por otro lado, un proyecto como éste muestra también las deficiencias del ámbito educativo en la ciudad, como la falta de preparación docente (en cuestiones lingüísticas, por ejemplo), la ausencia de interés por desarrollar proyectos semejantes, los límites de la intervención

(impuestos por el contexto, los recursos, etcétera), las imperfecciones estructurales de las instituciones; lo que lleva a remarcar la necesidad de seguir pensando en proyectos similares que permitan la visibilización de la población indígena, fomentando su participación y permanencia en la vida escolar.

El siguiente capítulo se denomina “El referente identitario cultural del currículum de la educación básica mexicana: relaciones entre raza, clase y epistemología”, escrito por Ana Laura Gallardo. En su texto, propone un abordaje curricular histórico de la educación básica en México en el periodo 1821-1921, a partir de la categoría “referente identitario del currículum de la educación básica nacional”, la cual está compuesta por tres registros: el mito del mestizaje, la clase media urbana y la lógica positivista. Para aproximarse a tales registros, la autora recurre a los conceptos de raza, clase y epistemología para situar el análisis de las políticas curriculares del periodo mencionado, orquestando un marco de intelección en torno a la continuidad sobre la forma en que se piensa y planea el currículum de la educación primaria desde el siglo XIX hasta nuestros días, lo cual ayuda a explicar de manera diferente los problemas estructurales contemporáneos que padece este nivel educativo.

La autora sitúa múltiples puntos de inflexión en torno a la conformación de la identidad nacional vía el currículum de primaria, entendida aquella como subjetividad ligada al México imaginario planteado por Bonfil Batalla (1989). Argumenta que mientras los colectivos excluidos del referente identitario no formen parte de un nuevo contrato educativo, los problemas como la falta de pertinencia y relevancia, el abandono escolar y el bajo rendimiento académico se seguirán reproduciendo, sin importar las políticas y reformas curriculares que se implementen para la educación básica actual.

Cierra este apartado el capítulo de Sebastián Plá, “Interculturalidades y currículum en América Latina”. El objetivo principal de este documento es analizar los sentidos paradigmáticos que adquiere la interculturalidad en los currículums de distintos países latinoamericanos. Para ello, revisa los programas de estudio de las asignaturas del área de ciencias sociales en la educación obligatoria de 13 países:

Uruguay, Brasil, Argentina, Bolivia, República Dominicana, Perú, Chile, Ecuador, Costa Rica, Paraguay, Venezuela, México y Honduras.

A partir del reconocimiento de “interculturalidades”, es decir, de diferentes formas de comprender las relaciones entre culturas y de cuáles un sistema educativo considera más valiosas, Plá propone cuatro indicadores, o “formas de narraciones”, para problematizar de manera compleja cómo se entiende la interculturalidad en los currículos de la región: “monoculturalismo nacional”, “multiculturalismo liberal”, “funcional crítica”, “decolonialidad”. El análisis, más que encasillar los hallazgos, abre la posibilidad para explorar las continuidades y rupturas de este discurso, advirtiendo las tendencias ligadas al multiculturalismo liberal y aquellas que emanan de los movimientos indígenas como direccionalidades políticamente opuestas; que se han mezclado e hibridado en la educación latinoamericana, territorio de resignificaciones y luchas por decolonizar los discursos dominantes que se imponen de manera desigual y combinada en nuestros sistemas educativos.

Con la cuarta parte, “Interculturalidad y educación superior”, cierra el libro que aquí presentamos. En ésta se sitúa a las universidades como espacios de producción, reproducción y divulgación del conocimiento, los cuales representan la arena por excelencia de las relaciones de saber-poder que derivan en la constitución de *habitus*, campos de conocimiento y líneas de pensamiento que tienden a la conservación o innovación de temas, métodos y nuevas teorías en torno al conocimiento de la naturaleza, la sociedad y lo humano. En tal marco, los autores de este último bloque dialogan acerca de las tensiones que se generan entre las lógicas tradicionales de las ciencias naturales y sociales respecto a otras lógicas de construcción del conocimiento, como las que suponen las epistemologías indígenas, y se preguntan qué retos y posibilidades impone a la universidad, como institución del siglo XXI, el diálogo de saberes.

Encabeza esta parte el capítulo de José del Val, “Interculturalidad y diálogo de saberes en la educación superior”, el cual muestra, a través de una serie de reflexiones, las diferentes significaciones que el debate en torno al llamado *diálogo de saberes* ha producido para reformular los paradigmas sociopedagógicos predominantes en aras

de brindar una mejor atención a los diferentes problemas de los pueblos originarios; reformulaciones que siguen siendo insuficientes al momento de integrar sus saberes como contenidos pertinentes en los programas educativos.

El texto resalta la necesidad de romper con los esquemas monoculturales desde una perspectiva filosófica que se basa en el diálogo y la colaboración interdisciplinaria, para desarrollar en diferentes ámbitos (jurídico, pedagógico, escolar, tecnológico, epistémico, etcétera) las bases que lleven al surgimiento de políticas públicas que atiendan de manera eficaz a las comunidades indígenas.

Este *diálogo de saberes*, del que se muestra su proceso de conformación histórica, su instalación en el ámbito académico, sus condiciones de posibilidad y los diferentes problemas que sigue enfrentando en la actualidad, no sólo cuestiona la hegemonía de la ciencia occidental como única productora de conocimientos legítimos, sino que nos dirige a pensar en procesos multidimensionales desde los pueblos originarios para construir saberes más heterogéneos e igual de válidos y reconocidos.

El siguiente capítulo de Gunther Dietz, “Los saberes indígenas en la educación superior: entre ausencias y emergencias”, ofrece un análisis respecto a la situación de exclusión y desprestigio de las epistemologías indígenas, y cómo la presencia o invisibilización deliberada de los pueblos originarios, que componen una parte amplia e importante de la población, siguen mostrando la necesidad de repensar la universidad.

Para ello, se presentan combinaciones conceptuales basadas en la interculturalidad que sirven como punto de partida para entender de forma más amplia el papel de los saberes de los pueblos originarios en las universidades. A partir de esto, así como de un breve recuento histórico, se evidencia el epistemicidio de los otros saberes, considerados como objetos de estudio más que como formas válidas de entender y accionar en el mundo; esto a su vez afecta el saber institucionalizado, que se encierra en una burbuja de procesos homogéneos y fragmentados, incapaz de relacionarse por completo con las diversas realidades.

Ante esta situación, se ejemplifican diversos proyectos que buscan establecer otros tipos de relación con los saberes de los pueblos originarios, abordando más específicamente la experiencia de la Universidad Veracruzana (UV) y la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). El autor muestra la complejidad y los retos que se enfrentan al momento de pensar y concretar las transformaciones institucionales, pedagógicas y epistemológicas necesarias para crear espacios educativos dignos para los pueblos originarios.

El volumen concluye con el trabajo de Marion Lloyd, “Rompiendo barreras. Tensiones y trayectorias laborales de los egresados de la primera universidad intercultural en México”. En el texto, la autora analiza el caso de los egresados de la carrera de Salud Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México. Basada en una serie de entrevistas semiestructuradas, la investigación de Lloyd se concentra en las percepciones, experiencias y trayectorias laborales de los exalumnos y de los directivos de las principales carreras de dicha universidad, lo que nos permite ver las dificultades, tensiones y logros del modelo intercultural de universidad propuesto en 2003 por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El marco teórico de este análisis se conforma de visiones que entienden la educación superior a partir de las competencias que se dan entre sus sujetos, así como de postulados de la teoría decolonial que nos sirven para comprender el impacto epistémico que el modelo de educación intercultural ha tenido en México. Esto resulta en un entendimiento amplio de dicho modelo, que nos permite vislumbrar las posibilidades que tiene para contribuir a la recuperación y preservación de las culturas de diversos pueblos originarios.

Para cerrar, consideramos que el diálogo que propone el volumen traza múltiples referentes tanto del pensamiento como de la acción, en aras de ensanchar las herramientas analíticas para decodificar el cambiante y polarizado mundo que vivimos. El diálogo académico centrado en la crítica, en la revisión del pasado y en la exploración de posibles futuros, son rasgos que caracterizan los distintos capítulos que conforman el libro, asumiendo la dimensión política del conocimiento como condición de posibilidad de la reflexión contemporánea.

REFERENCIAS

- Bonfil Batalla, Guillermo (1989), *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- Sousa Santos, Boaventura de (2010), *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, Clacso/Prometeo Libros.
- Villoro, Luis (1993), “Filosofía para un fin de época”, *Nexos*, núm. 185, mayo, pp. 43-50.

PRIMERA PARTE. EPISTEMOLOGÍAS
Y DIÁLOGO DE SABERES

Conocimientos científicos y saberes tradicionales: 39 encuentros y desencuentros desde la concepción nahua y la otredad

Victoriano Hernández Martínez

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Reflexionar en torno al conocimiento científico y a los saberes tradicionales de las comunidades indígenas o poblaciones rurales y campesinas significa considerar que se han gestado en diferentes entornos socioculturales, pero que básicamente van encaminados a la resolución de diversas problemáticas y desafíos que plantea el momento, las circunstancias, las condiciones, la cosmovisión, entre otras. En consecuencia, estos conocimientos y saberes tienen una base epistemológica diferente y en su derrotero han llegado a conclusiones y respuestas divergentes, pero que, en su marco conceptual, responden a las problemáticas planteadas.

Por otro lado, implica reconocer que el conocimiento científico tiene ciertas características asociadas con un tipo de racionalidad, de universalidad, de neutralidad y, sobre todo, de objetividad, mientras que los saberes tradicionales dependen de una racionalidad propia de la experiencia construida en otros ámbitos, como puede ser la milpa y la casa, donde los conocimientos y saberes se transmiten oralmente y de generación en generación; estos conocimientos son desdeñados por la ciencia.

En este sentido, las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2010) plantean la necesidad de mirar la ciencia y su construcción desde otro paradigma, el decolonial. De Sousa Santos propone decolonizar el saber, esto es, despojarnos de los presupuestos epistémicos

que nos han enseñado y que hemos interiorizado desde la invasión española en América Latina, para mirar los saberes y conocimientos de nuestros pueblos desde la perspectiva originaria.

En este mismo tenor, los feminismos también han hecho una crítica al concepto de ciencia occidental, en el cual se cuestiona que las características que aluden a la misma son las que definieron los hombres. Se plantea, por tanto, que la ciencia occidental es androcéntrica, se cuestiona su objetividad y neutralidad desde la perspectiva feminista, según la cual es necesario rescatar las subjetividades y poner en el centro a las mujeres.

Para los pueblos indígenas, la transmisión de conocimiento se lleva a cabo en todos los momentos de la vida, siendo las actividades cotidianas su espacio privilegiado. Los aprendizajes son colectivos, por lo que, en las fiestas, en las ceremonias, en la asamblea, en la milpa, en la cocina, y al cuidar a otros, todos aprenden.

El medio sociocultural y el biótico¹ tienen un peso específico en la construcción de estos conocimientos y saberes. La concepción del ecosistema como un conjunto de seres animados o deidades, la Madre Tierra, los guardianes del agua, del bosque o del monte (Robles y Cardoso, 2007), se contraponen a la perspectiva científica, basada en un grupo de expertos representativo de la sociedad, que considera la tierra como un objeto y una propiedad, según una visión mercantilista del conocimiento que ha marcado significativamente el camino hacia la construcción de sus saberes.

En el mundo contemporáneo globalizado, donde los conocimientos de las diferentes sociedades son objeto de análisis, sigue perdurando el imaginario en el que las sociedades indígenas tienen un pensamiento precario, atrasado, empírico (Toledo, 2005), y otros calificativos infravalorativos. En sentido opuesto, se considera a las sociedades contemporáneas como generadoras de conocimiento útil, científico, preciso, especializado, en cuanto herederas de la cultura grecorromana.

1 Entendemos como *biótico* los elementos ecosistémicos que son considerados como seres vivos; animales, plantas, hongos, líquenes, algas, bacterias.

Sin embargo, reafirmamos que los conocimientos y saberes indígenas están correlacionados con momentos y circunstancias particulares, y que en un momento determinado responden a necesidades puntuales, engarzados a un marco sociocultural. Está ampliamente documentado que las comunidades indígenas consideran los componentes ecosistémicos como seres animados (Hernández, 2008), de ahí que los ríos, manantiales, cerros, cuevas, rocas, el sol, la luna, los cuerpos celestes, entre otros, en conjunto con organismos como plantas, animales y hongos, conformen un conglomerado de elementos que son considerados en el ámbito de la sacralidad. En esta concepción, transmitida por diferentes vías a las nuevas generaciones, la oralidad juega un papel fundamental: las historias, los cuentos, las leyendas fundamentan y explican el conocimiento tradicional.

LA TRANSMISIÓN DE SABERES EN LA COLECTIVIDAD

Los trabajos colectivos como la faena, el tequio, la manovuelta² y las actividades domésticas, sociales, productivas o religiosas representan espacios para la transmisión de conocimientos. Por ejemplo, la faena o manovuelta —tanto varonil como femenil— es un lugar de trabajo comunitario en el que, a la par de realizar las actividades programadas, como el desmonte o la cosecha, se cuentan historias, chistes y albures. Se comenta el clima, el conocimiento del medio, recetas de cocina, formas de curación, entre otros géneros discursivos; por tanto, se aprenden o se reafirman los saberes.

Los cargos comunitarios, generalmente cimentados en los comités o mesas directivas, representan un sistema educativo que pone de manifiesto el mandar obedeciendo, lo que excluye que las personas

2 La faena, el tequio, *komontekitl* y la manovuelta son expresiones del trabajo colectivo en las comunidades; las primeras se realizan para el beneficio de toda la población, como el mantenimiento de espacios públicos, el cultivo de milpas comunales, entre otras; la manovuelta *matlanilistli* se da en espacios interpersonales o intrafamiliares, existe un consenso para que las y los participantes se pongan de acuerdo sobre el orden de las actividades. Por ejemplo, cuando para varias personas o familias se requiere limpiar la milpa, entonces acuerdan con qué parcela se comienza, quién continúa y con cuál se finaliza; donde todos obtienen un beneficio.

que ejercen este cargo puedan decidir por su cuenta. Generalmente se trata de un sistema jerárquico en el cual se comienza ocupando el último peldaño para que al ir escalando se aprenda la lógica comunitaria, teniendo en consideración que la asamblea es la máxima autoridad.

El mandar obedeciendo, cuando es interpretado fuera del contexto comunitario, particularmente en ámbitos gubernamentales, se considera solamente como parte de los usos y costumbres, y no como el proceso civilizatorio en el que los integrantes de pueblos indígenas y rurales aprenden y conceptualizan su sistema de gobierno. En los encuentros de autoridades municipales —donde se tiene la representación de las comunidades—, los que han sido educados en el sistema de cargos tendrán que regresar a la comunidad y ante la asamblea socializar la o las propuestas expresadas por parte de otros actores sociales en la cabecera municipal. Esto puede parecer una situación que retarda todos los procesos; sin embargo, de no hacerlo la comunidad puede recriminar a su autoridad por tomar decisiones sin el consentimiento de los miembros, es decir, las autoridades son representantes de los pueblos y las decisiones se deben tomar en consenso. Tal aprendizaje es, para los pueblos indígenas, parte de su concepción sociocultural.

En el ámbito ecosistémico, el conocimiento del medio es fundamental para la subsistencia de las poblaciones que aprovechan las plantas, hongos, animales, líquenes y minerales para uso comestible, medicinal, como vestimenta, techo, ornamental, ritual, entre otros; por lo que la distinción de las especies, las partes y sus formas de uso o preparación son de vital importancia. Si bien existe un conocimiento colectivo por parte de la población en general, como consecuencia de la transmisión de los saberes por generaciones —de manera oral, visual o auditiva—, existen especialistas en cada una de las ramas médicas indígenas o tradicionales: parteras, hueseros, sobadores, maiceros, chupadores y los así llamados hongueros, personas que, entre otros conocimientos, tienen la capacidad de diferenciar los hongos tóxicos de los comestibles, su hábitat, la temporada y sitios de recolección.

Las dos plantas que ilustran el conocimiento de los pueblos originarios que mayormente se ha gestado en torno a la naturaleza, al menos en gran parte del territorio mexicano, son el maíz y el maguey, dos vegetales que han coevolucionado con la humanidad. El primero es la base del policultivo que los antiguos pobladores nahuahablantes denominaron *mili* (milpa). A diferencia de otras culturas que domesticaron plantas como el trigo, mijo, centeno y arroz, entre otras, mediante la técnica del voleo (consistente en arrojar las semillas al suelo para su germinación), las culturas que domesticaron el maíz lo hicieron merced a los surcos (hiladas de sembradío), intercalando otras especies como chile (*Capsicum* spp.), frijol (*Phaseolus* spp.), calabaza (*Cucurbita* spp.), flores ornamentales como el sempoalxóchitl (*Tagetes erecta* L.) y quelites, por mencionar las más frecuentes.

El maguey es proveedor de diversos productos como el aguamiel, que después de fermentar se transforma en pulque, el *kiotl* (quiote, o escapo floral), que es utilizado como combustible (leña), sus flores son comestibles, las hojas y la cutícula son utilizadas para hornear alimentos como la barbacoa, o el *ixtle* (fibras o esclerénquima), que sirve como materia prima para la elaboración de diversos artículos, por ejemplo ayates, morrales, petates, e incluso, en la antigüedad, para la confección de prendas de vestir.

Además, se aprovecha el gusano de maguey, que se extrae de la planta cuando los truenos y los rayos anuncian las lluvias. Se sabe que justo en ese momento los gusanos adultos emergen de las raíces, cuando niños y adultos los capturan con fines culinarios. Se trata de una enseñanza de aprovechamiento y conservación presente hasta la actualidad que permite no arrancar el maguey.

Estas dos especies vegetales, por su envergadura cultural, han fundamentado en gran medida la cosmovisión de los pueblos indígenas; alrededor de ellas existen historias del nacimiento de la humanidad, de su sacralidad y ritualidad. De tal magnitud es la importancia de estas plantas que en torno a ellas persisten fiestas, oraciones y peticiones en muchos pueblos originarios contemporáneos.

Todos estos conocimientos están ordenados conforme a la cosmovisión y concepción cultural de cada pueblo, siendo categorizados en diferentes taxones, a veces coincidentes, otras discordantes

entre distintas culturas mesoamericanas. Para el caso del pensamiento nahua, se pueden identificar algunos de estos taxones. Los *tekuanimej*, los devoradores, aglutinan especies como jaguar, puma, ocelote e incluso gato montés. Estos animales tienen importancia en la concepción de diversos aspectos, uno de ellos es la relación salud-enfermedad. La fuerza de estos felinos no solamente se encuentra en el cuerpo físico, sino también en el *tonali*, que puede traducirse como la parte espiritual. Por ello, estos seres pueden ser parte de la enfermedad o de la salud. Los quelites son ejemplo de otra agrupación, proveniente del náhuatl *kilitl*, aglutina las plantas comestibles que pueden consumirse crudas, hervidas o asadas: *papalokilitl* (*Porphyrillum ruderale* (Jacq.)), *macrocephalum* (DC. Cronq.), *uajkilitl* (*Amarathus* spp.). Otras agrupaciones o etnotaxas son *kamojtli* o camotes (*Ipomoea* sp., *Xanthosoma* sp., *Manihot esculenta* Crantz), *kuauitl* (aglutina árboles y arbustos), entre otros que podrían citarse.

Estas agrupaciones están ligadas tanto a la cosmovisión como a la lengua, de tal suerte que esta relación se aprende de manera imbricada; lamentablemente la erosión y la pérdida de los idiomas indígenas está rompiendo esta cadena de conocimiento para las generaciones actuales.

En el ámbito artístico, las danzas, la música, los textiles, los diseños y confección de vestimenta son enseñados y aprendidos en ámbitos comunitarios, imitando a los mayores o acercándose a personas que tienen pericia en estos aspectos.

Si bien estos conocimientos han sido heredados por varias generaciones, esto no significa que sean estáticos o inamovibles; por el contrario, su dinamismo es acelerado, pues cada generación hace una aportación con un estilo particular, teniendo como hilo conductor las enseñanzas recibidas.

El conocimiento denominado occidental, cuyo representante privilegiado es el método científico positivista, muestra puntos de coincidencia con el conocimiento de las culturas indígenas: ambos están basados en el ensayo y error, la observación, la experimentación, la teoría y las conclusiones de los diseños experimentales. Ejemplos de lo anterior los podemos encontrar en ámbitos como la salud, la agronomía, gastronomía, ingeniería, entre muchas otras. Aunque

por diferentes vías, concepciones, técnicas, métodos y, por consecuencia, conclusiones, el objetivo de estos ámbitos de conocimiento es dar respuestas a las soluciones e interrogantes planteadas, según un marco conceptual indisoluble con las personas investigadoras (Carrillo, 2006).

Citamos algunos ejemplos nuevamente en el ámbito taxonómico. La clasificación biológico-científica consiste en encontrar elementos cercanos a los contextos que se estudian, de tal suerte que desde esta concepción se van aglutinando, por ejemplo, los pertenecientes al mundo de las plantas o de los animales.

Conforme a una mayor observación de las características en las especies, las primeras conjunciones fueron sufriendo variaciones, pues algunos organismos no cumplían con los requerimientos para ser considerados dentro de esos grupos. Uno de los primeros cambios fue la segregación de las plantas con respecto a los hongos, las cuales emergen como diferentes de éstos. Posteriormente, las algas son extraídas del reino de las plantas y los protozoarios del reino animal; la aglutinación se fue particularizando en cada uno de estos grandes grupos. Desde esta concepción, en el caso de los animales, se agruparon reptiles, batracios, aves, peces y mamíferos. En el caso de las plantas, se agruparon aquellas con semilla sin cubierta, las gimnospermas, de aquellas con cubierta, las angiospermas. En este sentido, fue necesario un sistema de clasificación en una lengua que se pudiera usar de manera universal y binomial, como el griego o el latín, para que, en el último peldaño de clasificación, una especie pudiera diferenciarse claramente de otra.

Estas diferenciaciones fueron en un principio producto de la observación, pero en la actualidad existen otras herramientas en el campo de la genética y la bioquímica que aportan nuevos conocimientos para seguir clasificando y reclasificando los organismos de taxones, como cambios en los niveles de familia, género o especie; sin embargo, el principio aglutinante se mantiene: agrupar los semejantes o excluir los diferentes.

Para la concepción nahua existe una lógica semejante; los taxones se han ido construyendo bajo la concepción cultural del pueblo al que pertenece un organismo, algunas son homólogas al sistema

de clasificación occidental y otras son diferenciadas. En este último caso, por ejemplo, no existe una clasificación para el concepto de animal como en la biología occidental; existen grupos en los que están incluidos implícitamente, como los *tekuanimej* (devoradores), *tlakuanimej* (animales silvestres que pueden tener injerencia en las milpas), *tlapiyalmej* (animales domésticos), aunque sí están las agrupaciones de aves (*totomej*), peces (*michimej*), serpientes (*kouamej*).

En el ámbito vegetal, existen diversos taxones como el de *kuauitl*, que se refiere a plantas que pueden ser aprovechadas como leña; de hecho, la misma palabra significa tanto árbol o arbusto, como leña. El taxón *kuauitl* tiene diversas acepciones que aluden a aspectos como forma o textura, en el caso de *xalkuauitl* (árbol arenoso por aspereza en el tallo), o ecológicos, en el caso de *akuauitl*, literalmente árbol o palo de agua, haciendo alusión al árbol que crece donde hay agua, o *teokuauitl*, árbol divino, llamado así por la calidad de su madera.

Xokotl es otra agrupación que está relacionada con la fructificación, como *xalxokotl* (*Psidium guajava* L.), fruto arenoso, *tomaxokotl* (*Spondias purpurea* L.), fruto globoso, *kuaxokotl* (*Spondias mombin* L.), fruto de árbol.

Xiuitl es uno de los taxones más amplios que agrupa diferentes grupos. *Xiuitl* puede entenderse como planta, hierba o simplemente hoja, pero puede ser un arbusto o agrupar un subconjunto de plantas. *Xiuiipajtli*, por ejemplo, es el conjunto de plantas medicinales que comprende *Siuapajtli* (*Buddleia americana* L.), una hierba usada en la partería. Finalmente, el *kamojtli*, cuya característica es tener un tubérculo, un rizoma o un tallo modificado, comprende el subconjunto de plantas comestibles, como el *tlalkamojtli* (*Ipomoea batatas* (L.) Lam.), el *istakamojtli* (*Xanthosoma* sp.) y el *kuakamojtli* (*Manihot esculenta* Crantz).

La concepción de estos conocimientos, su construcción, su significado, han estado anclados a la lengua. Nombrar y clasificar desde ésta, como vehículo dispersor del conocimiento, es una coincidencia en ambos sistemas de pensamiento, el occidental y el indígena. Lamentablemente, en las últimas décadas, este pilar de las sociedades

indígenas se ha sido erosionado, lo que pone en riesgo la supervivencia de los conocimientos.

EL MILKAHUAL Y LA MILPA, UNA RELACIÓN BIUNÍVOCA

En el ámbito ecosistémico, el *milkahual*, del náhuatl *milkauali*, de *mili*, milpa y *kauali*, dejar, es un terreno de descanso en el que se permite el crecimiento de la vegetación original. Esta superficie no es utilizada para las labores agrícolas, lo que no impide un aprovechamiento; del *milkahual* se obtienen diferentes elementos: leña, frutos y semillas comestibles, plantas medicinales, elementos para la construcción, entre otros.

La rotación en los terrenos permite mantener la flora y la fauna locales, así como la recarga de mantos acuíferos y, desde el punto de vista social, los *milkahuales* son lugares propicios para que se consideren hogar de *tekuanimej*, *tlalchenejmej*, *tlasiuiniij*,³ entre otras entidades, que son parte fundamental de la cosmovisión de los pueblos indígenas y que están relacionados con su historia, con la concepción de salud-enfermedad y con el respeto a la Madre Tierra.

En algún momento, el *milkahual* da paso nuevamente a la milpa. Generalmente, la roza, tumba y quema es lo que da comienzo a un nuevo ciclo para la tierra. Esta técnica puede dividir opiniones, particularmente desde la visión occidental, en la cual se considera que provoca una devastación de la flora. Sin embargo, para las comunidades esta actividad exige un conocimiento de control de fuego y de las condiciones climáticas que implica un proceso de enseñanza específico.

3 Los *tekuanimej* son generalmente felinos, como jaguares, pumas, ocelotes, incluso de menor tamaño, como gato montés, todos de fuerte *tonali* (fuerza inanimada que acompaña a lo corpóreo y que afecta al *tonali* de los humanos, y que puede manifestarse en enfermedades como susto). Los *tlalchanejmej* son los dueños de la tierra, y pueden manifestarse, entre otras, en forma de serpientes. Los *tlasiuiniij* son traducidos en la lengua castellana como duendes; son seres guardianes de los lugares sagrados y que pueden ofenderse ante la irrupción a sus lugares de morada.

La roza y tumba no es generalizada; por el contrario, se selecciona la vegetación; se deja todo aquello que puede ser de utilidad: árboles maderables, frutícolas, para construcción, especies medicinales y rituales, entre otros. Al término de este primer proceso está otro fundamental: la quema. En ésta es indispensable el conocimiento del manejo del fuego, del viento y de la técnica de quemado; la preparación del terreno, la selección de la hora y de las condiciones climáticas son saberes de la mayor importancia.

Al terminar la quema, uno de los primeros productos recabados es la leña que, para limpiar el terreno, es apilada. Esta leña es apreciada, ya que es un combustible de calidad. Terminada esta etapa, y con la superficie limpia, se espera el momento más adecuado en los días de luna llena para la siembra. Con anticipación, se debieron realizar otras actividades relacionadas, siendo la más importante la selección de la semilla, por ejemplo, por su color o si es para temporada seca (*tonalmili*) o de lluvias (*xopalmili*). En esta etapa, además, se debe conocer la profundidad de la perforación para sembrar, el número de semillas, la orientación de los surcos y la distancia entre cada planta.

Algunos días después, pueden intercalarse otras plantas como el frijol, que se siembran junto al maíz. En la actualidad es sabido que la sinergia de estas dos especies genera resultados positivos, tanto para la milpa como para la tierra, pues el maíz provee del sustento físico, enredándose en su tallo, mientras que el frijol nitrogena el suelo, afectando positivamente el crecimiento de la planta del maíz.

Después de unas semanas, se lleva a cabo la escarda o el deshierbe de la milpa. En este proceso es preciso conocer qué plantas van a ser desterradas y cuáles, conservadas. Los quelites, camotes, calabazas, chiles, otras especies comestibles, las plantas medicinales, rituales y ornamentales son parte de lo que a partir de este momento queda establecido: un policultivo.

La siguiente etapa es el jiloteo, del náhuatl *xilotl*, estadio de crecimiento del maíz en el que la futura mazorca hace su aparición, la que dará paso al *elotl* (elote), etapa tierna del maíz y a partir de la cual se puede decir que la cosecha ha sido exitosa.

En esta fase los animales silvestres o *tlakunimej* pueden afectar los cultivos y la cantidad de maíz en la cosecha; por eso, mientras se espera que la mazorca madure, es importante realizar guardias diurnas y nocturnas. Durante éstas, que generalmente se realizan en grupos para pasar el tiempo, se cuentan historias y relatos, muchos de éstos relacionados con la milpa y su vínculo con la humanidad, como aquellas sobre el color de piel de las personas, entendidas desde esta cosmovisión.⁴

Además de las actividades simbólicas en la milpa, es importante conocer el comportamiento de los animales que recurren a ella como fuente de alimento; sus horarios, sonidos que emiten, tipos de madrigueras... todo lo que resulta útil para ahuyentarlos.

Existen algunas prácticas socioculturales relacionadas con la milpa que se realizaban con regularidad y que en la actualidad son poco frecuentes. Al comienzo de la siembra se acostumbraba pronunciar una petición a la Madre Tierra. En el centro de la futura milpa se ofrendaba tabaco, copal, aguardiente, un tamal grande (*ix-pepech* o *tepatlach*); al finalizar, se hacía el *elotlamanalistli*, la ofrenda para agradecer la buena cosecha, en la que además de colocar un collar de flores a los elotes, se ejecutaban danzas y sones propios de esta festividad.

Esto muestra que la milpa es un espacio donde confluyen diversos conocimientos necesarios para obtener una cosecha de maíz, así como otros productos que completan en gran parte la dieta diaria y, a su vez, es un lugar para aprender y replicar los conocimientos necesarios para su desarrollo.

Desafortunadamente, en la actualidad, y cada vez con más frecuencia, se utilizan productos agroquímicos para suplir algunos pasos, particularmente el deshierbe. En teoría, su aplicación reduce el

4 La historia cuenta que las deidades ensayaron construir al ser humano; para ello amasaron una porción significativa de maíz que pusieron a cocer en un comal. Cuando creyeron que estaba listo lo levantaron; era un ser humano blanco que no resistió porque le faltó cocción. Hicieron una segunda prueba y lo dejaron cocer por más tiempo. Cuando lo levantaron era negruzco; no resistió porque había estado demasiado tiempo en el comal. Hicieron una tercera prueba y tomaron un tiempo promedio entre la primera y la segunda; levantaron a la persona, que tenía una buena cocción; y así comenzó la humanidad, a base de masa de maíz.

tiempo de mano de obra, lo que se traduce en la disminución de los importes económicos. Sin embargo, desde el punto de vista ambiental, esto supone un costo elevado al contaminar suelos y mantos acuíferos, lo que a su vez tiene efectos directos en la salud del ecosistema. Desde la perspectiva cultural, esta práctica erosiona los conocimientos agrícolas, pues elimina las especies que acompañan al maíz y representa la pérdida de un eslabón en la cadena de conocimientos para las nuevas generaciones.

Sobrevive hasta la actualidad la aplicación práctica de unidades de producción, cuyos conocimientos productivos se basan en saberes agrícolas tradicionales; su existencia subsiste a pesar de las acciones gubernamentales que, durante las últimas seis décadas, han intentado modernizar dichas unidades por medio de programas de asistencia técnica, respaldados por la investigación y la educación agrícola superior, en los que domina la visión de la ciencia occidental (Cruz *et al.*, 2015).

OTROS AGROECOSISTEMAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE SABERES

Existen otros espacios en los cuales los sistemas de aprovechamiento ambiental-cultural pueden observarse a la par que la adaptación y dinamismo de las poblaciones indígenas y rurales, por ejemplo, los cafetales. Como es sabido, las especies de café que se cultivan en el país han sido introducidas; no son endémicas. Lo interesante es que, en la actualidad, los cafetales son agroecosistemas en los cuales, si bien el café es el elemento principal, las especies que lo acompañan son autóctonas, al igual que el manejo agrícola y la cosmovisión sobre su siembra, cuidado y cosecha; de tal suerte que, como para la milpa, en el cafetal se tiene un manejo desde una perspectiva de policultivo.

Como todos los entes dinámicos, los conocimientos tradicionales se han mantenido y, en otros momentos, por inercias naturales o gracias a programas gubernamentales, han estado en contacto continuo con otras formas de conocimiento, configurándose una hibri-

dación. Ocasionalmente, existen concepciones o construcciones que son análogas entre la ciencia occidental y los saberes indígenas y que resuelven una problemática desde planteamientos diferentes: la perspectiva de la conservación ambiental es uno de estos casos.

Para las sociedades indígenas, la conservación está directamente relacionada con la Madre Tierra, con no interferir en los territorios de los *chanejmej*, o dueños de los espacios; *achanejmej*, los dueños del agua o de los cuerpos del agua, entiéndase ríos, manantiales, arroyos, lagunas, entre otros; *tlalchanej*, los dueños de las tierras; *kuatitlanchanej*, los dueños de los montes; *ostonchanej*, los dueños de las cuevas, por señalar algunos ejemplos. Estos seres, representados generalmente por especies animales, como los *tekaunijmej*, jaguar, puma, ocelote, gato montés, o por caimanes, serpientes, cangrejos o peces, tienen el respaldo de las deidades para provocar enfermedades a las personas que no hagan un manejo adecuado de los recursos biológicos. El conocimiento de este principio se adquiere a través de relatos legendarios, en los que los personajes reales o ficticios son reprendidos por las deidades debido a la transgresión o mal uso de los elementos ecosistémicos, en perjuicio no sólo de la naturaleza, sino también de los seres humanos. Lo anterior va creando un juicio y eventualmente un sentido común que se traduce en el conocimiento comunitario de la sociedad, del cual se desprenden los conocimientos astronómicos, matemáticos, históricos, filosóficos, éticos, entre otros, impulsando así la conservación de los espacios para mantener las milpas, los *milcabuales*, los montes, los cafetales, los cuerpos de agua y, en general, los ecosistemas.

Desde el punto de vista occidental, se ha primado la producción por encima de la conservación; el monocultivo ha sido el eje de esta producción, mientras que el uso de agroquímicos ha sido catalizador para el aumento en la producción y el control de plagas, en concordancia con las exigencias del mercado. Actualmente, se ha visto que este ritmo es insostenible, aun teniendo en consideración los avances científicos; por ello, desde hace algunas décadas, se ha reflexionado en torno a esta crisis ambiental cuyas consecuencias han comenzado a ser visibles. En este sentido, la bioética, en cuanto eje transversal del ámbito ecológico, ambiental y biológico, ha reflexionado sobre

las consecuencias de la sobreexplotación de los recursos naturales desde diversos planteamientos y posiciones teórico-metodológicas, y aunque su origen estuvo en la medicina, ha impactado otras áreas de conocimiento, como la biología, ecología, biotecnología, genética, agroindustria, entre otras, dando cabida a una mirada más amplia, en la que no solamente se considera la esfera humana, sino también lo ecosistémico.

De ahí que cada vez con más fuerza se apoya el cultivo sin la ayuda de agroquímicos, incluidos los abonos. La agricultura orgánica es cada vez más popular y lo mismo ocurre con el aprovechamiento de la fauna; los huevos de las gallinas de libre pastoreo tienen un valor monetario mayor, lo mismo que los porcinos, caprinos y bovinos. En los laboratorios, la restricción para el uso de animales es cada vez mayor. La conciencia de conservación de los ecosistemas, incluida la flora, fauna, hongos, líquenes, los mantos acuíferos, ha ido incrementando en los últimos años; se han puesto sobre la mesa de discusión técnicas y métodos que, hasta hace algunos años, eran sinónimo de modernidad y aseguramiento de la subsistencia para la humanidad, como los monocultivos, el uso de pesticidas, la ganadería intensiva, los fármacos, el procesamiento de alimentos, entre otros.

En años recientes, las ciencias, particularmente la biología y la ecología, han reconocido otras formas de conocimiento en las llamadas etnociencias (Pérez y Argueta, 2011), lo que ha ayudado a cambiar la perspectiva actual, aceptando de manera paulatina y por diferentes circunstancias filosofías y cosmovisiones que respetan las inercias ecosistémicas para que la humanidad pueda seguir existiendo. Varias razones han dado cuenta de que el respeto a la naturaleza y saber convivir con ella son un apremio de estos tiempos, aunque fueran modos de vida del pasado que no se habían reconocido (González, 2015).

REFLEXIONES FINALES

Los conocimientos, en las sociedades indígenas, se construyen y transmiten históricamente a través de la colectividad; en términos de Lenkersdorf (2002), desde una perspectiva nosótrica⁵ en contraposición de otras concepciones, particularmente la occidental, en la que la autoría individual es un factor importante.

Los conocimientos indígenas han sido heredados desde la lógica en que se han construido. El sistema normativo sustentado en los cargos, donde se enseñan y aprenden las inercias comunitarias, tiene como fin ser parte de la comunidad y obtener el prestigio de haber cumplido con diferentes funciones, ya sean religiosas, civiles, escolares o agrarias. Lo anterior implica convertirse en una persona reconocida en la asamblea y con peso en la toma de decisiones comunitarias, así como ser una voz autorizada y, por consiguiente, tener acceso a los derechos, como la tierra para uso agrícola, de vivienda o para el eterno descanso, recreando la identidad colectiva y comunitaria (Jamioy, 1997).

Sin embargo, no se puede romantizar la vida indígena comunitaria; en la actualidad aún persiste una clara asimetría entre los derechos dados a los hombres y aquellos otorgados a las mujeres. Si bien ha comenzado un incipiente reconocimiento de los derechos, aún son necesarias diferentes acciones que reconozcan los de las mujeres, pues sus aportes han sido muy importantes en el ámbito de los conocimientos agrícolas, culturales, artísticos, lingüísticos, y son las principales perpetradoras de éstos. Ejemplo de lo anterior son los diseños textiles, o bien los conocimientos culinarios y médicos que son comercializados por terceros. El conocimiento se crea, se acumula, se difunde, se distribuye y se aprovecha, pero ahora ya no todo el conocimiento es susceptible de apropiación pública, como había sido tradicionalmente, sino que una buena parte de él se compra y se vende entre particulares (Olivé, 2005).

5 En las comunidades indígenas se prima el plural antes que el singular, ne *tojuantij* (allá nosotros) es mayormente utilizado que el *kampa na* (donde yo). "Allá nosotros ya hicimos la fiesta" en lugar de "yo hice una fiesta", sería un ejemplo.

En el ámbito agroecológico, es importante la aportación que en el manejo ecosistémico han tenido las poblaciones indígenas con la implementación de *milcabuales*, la conservación de cuerpos de agua, los cafetales, la vegetación primaria, entre otras que, mediante diferentes vías de transmisión de los conocimientos, han permitido que éstos perduren hasta la actualidad. En años recientes, desde distintas reflexiones socioculturales, como la occidental, han aparecido propuestas para el manejo y conservación de los agroecosistemas, en el sentido de caminar hacia el reconocimiento de los saberes indígenas, aunque su finalidad se siga viendo desde una perspectiva individualista y de propiedad privada, a diferencia de la finalidad comunal que tiene para los pueblos originarios. En este sentido, es necesario construir una relación horizontal, a lo que se ha denominado diálogo de saberes. Las cosmovisiones de los pueblos ancestrales, muchas veces, entran en conflicto con el paradigma científico. Por esto, para la construcción de una agroecología intercultural, es necesario reconocer el pluralismo y las controversias; es decir, la admisión de la coexistencia entre saberes ancestrales y el quehacer académico científico (Minga, 2016), lo cual permitiría situar dichos conocimientos en otro plano. La construcción de una racionalidad ambiental conduce a la deconstrucción de los sistemas de conocimiento y de poder dominantes, abriendo posibilidades para otras resignificaciones de la naturaleza a través del lenguaje, así como nuevas estrategias de apropiación desde la cultura (Leff, 2003).

Para la armonización de los diferentes conocimientos, se debe reconocer que existe una pronunciada asimetría entre los conocimientos de las culturas indígenas y aquéllos de la occidental, y que aún persisten resistencias para valorar los saberes indígenas como “verdaderos conocimientos”, pues colocarlos en el plano del empirismo ha representado un constante tentativo de minimizarlos. En consecuencia, la infravaloración de estos conocimientos y las sociedades que los han gestado continúa en esta misma circunstancia de supuesta inferioridad.

En un afán por reconocer estos conocimientos, se han realizado diversos ejercicios. En las últimas décadas, desde la política pública, el Instituto Nacional Indigenista (INI), posteriormente la Comisión

Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y recientemente el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) han abordado el tema de los pueblos indígenas en el ámbito nacional, en el que se han sistematizado diversos saberes: médicos, dancísticos, culinarios, musicales, cosmogónicos, rituales, entre otros, que han ayudado a conocer el carácter pluricultural del territorio mexicano.

Desde la educación, distintos autores han planteado la importancia de integrar un sistema educativo capaz de responder a las necesidades de la sociedad civil, que ofrezca muchas opciones para la generación y circulación de conocimientos de las diversas culturas existentes en la sociedad (Ávila *et al.*, 2016). En este sentido, se crearon las universidades interculturales, con el fin de llevar a las aulas los conocimientos de las comunidades indígenas desde la propuesta metodológica del diálogo de saberes, que se ha usado en la educación popular e investigación comunitaria y se ha tomado como un principio, enfoque, referente metodológico y tipo de acción caracterizado por el reconocimiento de los sujetos que participan en los procesos (Ghiso, 2000).

El diálogo de saberes, desde otra perspectiva, se ha considerado como una “hermenéutica colectiva”, en la que la interacción, caracterizada por lo dialógico, recontextualiza y resignifica los “dispositivos” pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos y acciones (Ávila *et al.*, 2016). Hasta el momento no es factible un análisis profundo de este sistema de educación, dado que no ha transcurrido un tiempo suficiente para saber si dichas instituciones educativas serían un puente entre los saberes indígenas y los occidentales.

En el aspecto jurídico, las sociedades indígenas hemos aprendido que los cargos comunitarios son el pilar del sistema normativo. Las autoridades comunitarias regulan lo relacionado con lo civil, agrario, económico, religioso, en todos los ámbitos de lo cotidiano; pero al contraponerse con el sistema jurídico nacional, no solamente afloran las diferencias, sino también las asimetrías, al ubicar como usos y costumbres dicho sistema normativo. De acuerdo con Rosillo (2017: 3042):

Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos, el surgimiento del pluralismo jurídico surge de dos situaciones diferentes, con sus posibles desdoblamientos históricos: a) origen colonial; y b) origen no colonial. En el primer caso, es en países que fueron dominados económica y políticamente donde se desarrolla el pluralismo jurídico, siendo obligados los pueblos originarios a aceptar las normas jurídicas de las metrópolis (colonialismo inglés, portugués, español, etc.).

Así se impuso con la fuerza la unificación legal y la administración de la colonia, posibilitando la coexistencia, en un mismo espacio, del “Derecho del Estado colonizador y de los Derechos tradicionales” autóctonos, convivencia ésta que se volvió, en algunos momentos, factor de “conflictos y de acomodaciones precarias”.

En estos días, se puede considerar una nueva interpretación de la naturaleza del pluralismo, o sea, su especificidad no está en negar o minimizar el derecho estatal, sino en reconocer que éste apenas es una de las muchas formas jurídicas que pueden existir en la sociedad y que, por consiguiente, es fundamental para las sociedades indígenas no solamente su mantenimiento, sino su reconocimiento y reproducción, que se traduce en seguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia las nuevas generaciones.

En el ámbito de la salud, las disparidades también se acentúan. El modelo médico indígena se considera empírico, atrasado, no higiénico y peligroso; los especialistas de esta medicina no son considerados profesionistas en su labor, en gran medida por las prácticas terapéuticas empíricas que realizan y los elementos curativos que utilizan. En el caso de la partería, se admite que practiquen su labor si las personas han sido capacitadas por el sistema de salud oficial. Sin embargo, en las comunidades, los médicos indígenas generalmente gozan de un gran prestigio, pues son los que velan por la salud de sus vecinos, no solamente en las enfermedades que son consideradas como tales desde la medicina occidental, sino también de aquellas que son inherentes a la concepción de la relación salud-

enfermedad propias de las comunidades, como el empacho, el susto, el mal aire, la caída de mollera, el *chincual*,⁶ entre otras.

Ante la relación pronunciadamente asimétrica entre el modelo médico indígena y el hegemónico, en muchas comunidades se está viendo seriamente afectada la medicina indígena. Las políticas públicas de salud inhiben o prohíben tales prácticas, lo cual trae la desaparición de los especialistas y de sus conocimientos, por lo que la renovación generacional de tales conocimientos está en peligro. Existen acciones racistas y discriminatorias que provocan en las generaciones jóvenes vergüenza por sus saberes, truncando lo que antes se daba de manera natural.

Es importante subrayar que no se persigue retratar a las comunidades indígenas como sociedades prístinas o inocuas con el ambiente; es sabido de antemano que las sociedades indígenas, al igual que las demás culturas que habitan el planeta, dejan huella ecológica, huella hídrica; es decir, sus acciones producen un impacto en el ambiente. Lo que se busca es un reconocimiento justo en cuanto a su papel en el manejo ecosistémico, como producto de los conocimientos que las comunidades indígenas han ido acumulando a lo largo de los siglos, con los aportes y mixturas de las otras culturas que conforman el perfil multiétnico de nuestro país.

REFERENCIAS

Ávila Romero, León Enrique, Alberto Betancourt Posada, Gabriela Arias Hernández y Agustín Ávila Romero (2016), “Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. Investigación temática”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 759-783.

6 Éstos son ejemplos de las enfermedades de síndrome de filiación cultural o enfermedades culturales que se explican en un marco sociocultural determinado. El caso del *chincual* es un ejemplo de estos padecimientos, que se manifiesta en un lactante con prurito alrededor de la zona anal y que se atribuye a que la madre se ha excedido en el consumo de chile; proviene del náhuatl *tsin* = trasero y *kuajtok*= comido, y se puede traducir como trasero comido o carcomido.

- Carrillo, César (2006), *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*, México, UNAM.
- Cruz León, Artemio, Joel Cervantes Herrera, Miguel Ángel Damián Huato, Benito Ramírez Valverde y Pío Giovanni Chávez Segura (2015), “Etnoagronomía, tecnología agrícola tradicional y desarrollo rural”, *Revista de Geografía Agrícola*, núm. 55, pp. 75-89.
- Ghiso, Alfredo (2000), “Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)”, *Aportes*, núm. 53, pp. 57-70.
- González Acosta, Melvis (2015), “La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica”, *Espacio Abierto*, vol. 24, núm. 3, pp. 5-21.
- Hernández, Victoriano (2008), “Etnobotánica de los recursos herbolarios de los nahuas de Atlapexco, Hidalgo”, tesis de maestría en Ciencias Biológicas, México, Facultad de Ciencias-UNAM.
- Jamiyoy Muchavisoy, José (1997), “Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad”, *Nómadas*, núm. 7, pp. 64-72, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118909006>>, consultado el 15 de marzo, 2020.
- Leff, Enrique (2003), “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable”, *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, núm. 7, pp. 13-40, consultado el 19 de marzo, 2020.
- Lenkersdorf, Carlos (2002), *Filosofar en clave tojolabal*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Minga, Nancy (2016), “Agroecología: diálogo de saberes para una antigua y nueva propuesta para el campo”, *Antropología. Cuadernos de Investigación*, núm. 17, pp. 86-94.
- Olivé, León (2005), “La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 34 (4), núm. 136, pp. 49-63, consultado el 19 de marzo, 2020.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar (2011), “Saberes indígenas y diálogo intercultural”, en Diana Obregón (ed.), *Culturas científicas y saberes locales*, Universidad Nacional de Colombia, pp. 31-56.
- Robles Hernández, Sofía y Rafael Cardoso Jiménez (comps.) (2007), *Floriberto Díaz, escrito. Comunalidad. Energía viva del pensamiento mixe*, UNAM.

- Rosillo, Alejandro (2017), *Pluralismo jurídico en el constitucionalismo mexicano frente al nuevo constitucionalismo latinoamericano*, San Luis Potosí, UASLP.
- Sousa Santos, Boaventura de (2010), *Una epistemología del Sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI/Clacso.
- Toledo Manzur, Víctor (2005), “La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes locales”, *LEISA. Revista de Agroecología*, vol. 20, núm. 4, pp. 16-19.

El *logos* onírico de los mitos.
Epistemología, cosmogonía y educación
en el mundo de los ancestros¹

Anita Gramigna

¿Quién será el Ah Bobat, Profeta,
quién será el Ah Kin, Sacerdote-del-culto-solar,
que pueda explicar rectamente las palabras
de estos signos jeroglíficos?
Chilam Balam

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones que se presentan en este trabajo son el producto de una investigación sobre el conocimiento ancestral de los pueblos indígenas de América Latina, que comenzó en 2010 y aún continúa.

Las siguientes preguntas guiaron la investigación: ¿cuáles son las pautas eidéticas a través de las cuales se estructura el conocimiento entre los pueblos indígenas del área maya? ¿Qué papel juegan dichas pautas en el proceso de construcción de su identidad? Y, finalmente, ¿cuáles son los dispositivos educativos que se activan con ellas?

El marco teórico es de carácter hermenéutico y hace referencia a una metodología de investigación cualitativa que, además de apoyarse en la bibliografía contemporánea, junto con los antiguos textos precolombinos, basa su deducción en una larga serie de entrevistas realizadas en los últimos seis años. En este capítulo, me referiré a la parte de la investigación relativa al análisis e interpretación de los textos sagrados.

El enfoque es epistemológico: trata de reconstruir, con actitud arqueológica y genealógica (Foucault, 1977), la forma en que la mitología precolombina se halla establecida en el imaginario de las prácticas educativas contemporáneas.

1 Ponencia presentada en el coloquio Epistemologías Indígenas y Educación Intercultural, 21 febrero de 2019.

En las páginas siguientes, utilizo el concepto de cultura tanto como realidad histórica, conjunto de concepciones y comportamientos, así como de formación humana. En esta perspectiva, me refiero a cultura en el sentido de una categoría conceptual múltiple que se puede utilizar como herramienta de análisis de la diferencia.

El trabajo que se presenta es un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a la investigación pedagógica, ya que se centra en el análisis de las cualidades; es decir, de las relaciones entre los fenómenos educativos, o dentro de los mismos fenómenos, en una perspectiva sistémica.

LA FORMA DEL PENSAMIENTO EN RELACIÓN CON LO ANCESTRAL

La mitología maya, cuya fuente principal se guarda en los libros sagrados, se presta a una hermenéutica de gran importancia para pensar en una nueva humanidad. ¿Por qué? Porque dicha hermenéutica puede ayudarnos a construir una nueva teoría educativa que nos asista en contrarrestar las tristes derivas del mundo contemporáneo: crisis económicas, ecológicas, conflictos; el materialismo en cada dimensión de lo humano.

La epistemología maya, es decir, la estructura del conocimiento que subyace en su pensamiento,² está estrechamente vinculada con la cosmovisión. Un primer elemento que muestra el carácter epistémico es la dualidad complementaria, que, como emerge de los textos sagrados, está en la base de la creación (Gramigna, 2019a). Lo físico y lo espiritual pertenecen a la misma unidad y se explican en términos de reciprocidad: como oscuridad y luz, frío y calor, nacimiento y muerte, día y noche, silencio y sonido, naturaleza y cultura. Nunca se trata de parejas antitéticas, sino de manifestaciones de la complementariedad en la que se encuentran el universo y la vida. La energía sagrada cruza los equinoccios y solsticios, se sumerge en el mundo y se eleva desde la tierra hasta el cielo como la ceiba que, como se

2 Queda abierta la cuestión de si puede existir una teoría del conocimiento en el mundo maya.

escribe en *Los libros de Chilam Balam de Chumayel*, representa la interconexión sagrada del todo:

Y se levantó la Gran Madre Ceiba, en medio del mundo, como recuerdo de la destrucción de la tierra. Se asentó derecha y alzó su copa, pidiendo hojas eternas. Y con sus ramas y sus raíces llamaba a su Señor (2008: 51).

Para el pensamiento maya, la dualidad representa una unidad de significación. El uno, como totalidad, es un dos porque los datos numéricos deben leerse en términos de cualidad y no solamente de cantidad; aquí por cualidad entiendo una relación entre diferencias (Gramigna, 2019b). Del mismo modo, los fenómenos visibles e invisibles que dan forma al cosmos, sus flujos de energía, y las capas que lo componen, son una totalidad imposible de distinguir en sus partes, porque una porción siempre está en relación con otra en una totalidad y cobra significado en esa conexión sagrada. La unidad y la complementariedad de la dualidad implica procesualidad: paso de un lado a otro de la dualidad (Gramigna, 2019a).

Dualidad y complementariedad tienen un significado espiritual y filosófico, como elementos fundamentales de la cosmogonía y de la gnoseología mayas; de hecho, sin estas nociones, ni la mitología ni la epistemología mayas pueden entenderse. De la misma forma, la dualidad, como totalidad procesual, es la base de un sistema de valores que inspira la educación. En esta perspectiva, los mayas conciben la educación en armonía con las energías que marcan la vida del sujeto como “ser cósmico” desde el momento de la concepción, en el *Uwach Q'ij*,³ el *nahual* cuya fuerza proviene de los antepasados. Los *nahuales* tienen el poder de transformarse y entrar en los espacios sagrados, de comunicarse con los espíritus y con lo divino. Dicha relación “profunda” con la naturaleza y con los demás seres

3 La palabra *Uwach* significa característica o tipo específico, y *Q'ij* es el sol y el día. *Uwach Q'ij* es energía específica del día por la interacción dinámica de la tierra, la luna y el sol. Representa la energía numérica del día de nacimiento. Al nacer, cada persona adquiere la energía del *nahual* regente en ese día.

vivos es atestiguada en el *Libro de los cantares de Dzitbalché*:⁴ “Pues si hay alegría / entre los animales, /¿por qué no se alegran / nuestros corazones? Si así son ellos al amanecer: / ¡Bellísimos! / Sólo cantos, sólo juegos / Pasan por sus pensamientos” (Barrera, 1980: 80).

Con relación a este texto, escribe Eudave:

Los cantares hacen memoria de lo que dejan los antiguos habitantes: se escucha el dolor de un huérfano, hay un canto-oración para que no falte la medicina, se describe un tiempo de gigantes, se canta al flechador describiendo cómo debe actuar en su oficio. También se canta al nuevo día que inicia y al momento en que se oculta el sol. Son cantos que reflejan una idea cíclica del tiempo, representando el antiguo pensamiento de constante renovación del universo (2010: 107).

Lo sagrado se expresa en la energía cósmica en la que fluye el hombre. Cada fenómeno se explica en relación con el orden del cosmos, porque todos los fenómenos tienen un valor simbólico significativo y una fuerza espiritual poderosa.

La persistencia de ciertos símbolos, en el imaginario colectivo de estas comunidades, refleja el origen ancestral de esta relación sagrada entre el hombre y la naturaleza, en el presente. No es casual que los símbolos más comunes en todas las comunidades estudiadas sean el águila, la serpiente, el jaguar. Este último, para los mayas del periodo clásico, era una deidad.⁵

Uno de los escritos sagrados más importantes de la era precolumbina es el *Popol Vuj*, de los maya quiché, escrito en la época colonial por un nativo anónimo que conocía el español, para que pudiera recordarlo. Sus páginas describen la antigua cosmogonía maya, el mito de la creación, el reinado de los quichés y su ascendencia divina. Los mitos narrados en el *Popol Vuj* son muy relevantes

4 El manuscrito constituye un ejemplo de sincretismo religioso que preserva el sustrato fundamental de la cosmovisión mesoamericana. Está constituido por 15 cantares escritos en maya yucateco y proviene, como su nombre lo indica, de Dzitbalché, Campeche, población localizada al noroeste de la península de Yucatán.

5 Su nombre, *Balam*, nos recuerda la colección de libros mayas antiguos definidos como *Chilam Balam*.

para nuestro análisis porque representan el testimonio de formas de interpretación del mundo, del ser humano y de su destino. Esto significa que desempeñan una función educativa con una matriz hermenéutica.

El antiguo libro, que narra el principio de la vida y el de la historia, comienza con las siguientes palabras:

Esta primera palabra es la primera expresión; no había gente, ni animal, pájaro, pez, cangrejo, árbol, piedra, hoyo, barranco, pajón, bosque; solamente estaba el cielo. No se veía tierra en ninguna parte, solamente el mar estaba represado; el cielo, todo quieto; nada había de eso que es cosa, todo era absorción, nada se movía; recién acabábase de hacer el cielo, tampoco había nada levantado. Solamente el agua estaba represada, el mar estaba tendido, represado (Chávez, 2007: 33).

Así comienza, junto a la historia del mundo, aquella del pueblo maya quiché, de noche, como en un sueño. Éstos son los progenitores de los reyes que, durante siglos, gobernaron el reino de Quiché y que nacieron cuando aparecieron el sol, la luna y las estrellas.

No había eso que es objeto; todo era formación, todo vibraba en la oscuridad, en la noche. Solamente el Arquitecto, el Formador, el Infinito, el Oculta Serpiente, el creado, el Varón Creado estaban en el agua despejada, así estaban, estaban ocultos entre el limo, entre el verdor, de lo cual vino el nombre de Ocultador de Serpiente, grandes sabios, grandes pensadores se originaron. Así es pues que el cielo estaba etéreo, pero estaba el espíritu del cielo, he aquí su nombre: “Doble Mirada”, le dicen. Vino y habló entonces aquí con el que viene del infinito, el Ocultador de Serpiente aquí en la oscuridad, de noche (Chávez, 2007: 33).

Se trata de una historia narrada con el lenguaje del mito, que no denota fracturas sustanciales hasta el presente y que refleja la circularidad de la concepción del tiempo de los mayas. Pero refleja también la exploración temporal que se vive en los sueños, cuando el pasado y el presente se fusionan y confunden rompiendo con la

lógica lineal. Aquí, el tiempo histórico no difiere del tiempo mítico ni del tiempo del ensueño.

Habló con el Infinito, ocultador de Serpiente, se hablaron, pensaron y meditaron; se juntaron y se pusieron de acuerdo en pensamientos y palabras; se quisieron y se amaron bajo esta claridad. De una vez pensaron crear la humanidad y su subsistencia; crearon el árbol y el bejuco, la subsistencia de la vida y de la humanidad; esto fue en la oscuridad, en la noche por el Espíritu del cielo llamado “Un Pie”, “Rayo Un Pie” el primero, el segundo era “Meñique Rayo”, el tercero era “Verdadero Rayo”. Así que eran tres los espíritus del Cielo; llegaron donde el “Venido del Infinito”, “Oculto Serpiente”; se ideó desde entonces la clara existencia (Chávez, 2007: 33-34).

Este libro es fundamental para nuestro análisis porque cuenta, con las palabras del sueño, el *humus* en el que floreció la cultura maya. Su sistema cronológico, de narración de los hechos, muestra una naturaleza que se podría definir onírica en cuanto refleja el modelo narrativo de los mitos, pero con intencionalidad historiográfica.

El trasfondo cultural de las poblaciones mayas de mesoamérica es una totalidad histórica que tiene sus raíces en estos mitos y en esta concepción del tiempo que también hoy utiliza “la palabra del sueño” (Gramigna, 2019b). Es a partir de esta mirada simbólica, en su forma mitológica, y del consiguiente lenguaje onírico, que se elabora una visión particular del mundo que, en mi opinión, se guarda el significado profundo de la educación en el mundo ancestral.

Según lo que pude observar en los trabajos de campo realizados en los últimos años de investigación con comunidades mayas, los niños nacen en esta concepción del espacio-tiempo. Viven, observan y hacen experiencia de la realidad de acuerdo con una exploración de los ritmos diarios que tienen poco en común con la concepción culturalmente occidental, y mucho que ver con una visión intensamente relacional del mundo.⁶

6 Es importante recordar que el tiempo, en la cosmovisión maya, se estructura en eventos que gobiernan al individuo. Es un mecanismo complejo vinculado con el sol, las estrellas y, sobre

En este sentido, otro ejemplo es el ya mencionado *Libro de los cantares de Dzitbalché*. Este documento demuestra la continuidad de las prácticas culturales, de la cosmovisión y, con ellas, de su pedagogía social. También es el único texto que aprovecha el acompañamiento de la danza, la música y la actuación teatral.⁷ Este trabajo, intensamente lírico, puede leerse con una intención pedagógica, ya que se considera que su propósito no sólo es el de preservar y difundir la antigua cosmovisión, sino, sobre todo, de transmitir una forma de pensar. En esta perspectiva, Eudave sostiene que “el contenido de los cantares serviría para la transmisión del antiguo pensamiento, comunicando una forma de ver y vivir el universo, siendo los cantos, danzas y música una forma de renovar la memoria que daba cuenta de esa filosofía” (2010: 108). Y, más adelante, significativamente, continúa:

en la época antigua el relato que se transmitió a través del canto tendría como tarea principal la de comunicar la visión del mundo de los antiguos mayas peninsulares. La danza como expresión didáctica y artística permitiría llegar a todas las personas del pueblo, donde quizá todos participaban en la ceremonia. [...] En cada cantar se viviría un espacio-tiempo ceremonial para todo el pueblo, momento de recrear el pensamiento heredado y que sería trabajo de todos (2010: 114).

Aun hoy en día, los rituales que se celebran en el mundo maya están inspirados en textos sagrados y, por lo tanto, representan un dispositivo formativo de gran importancia, no sólo para la difusión del conocimiento antiguo, sino también para la transmisión y la regeneración continua de la forma particular de pensamiento que en ello se fundamenta. La epistemología que da forma al pensamiento y a la cosmovisión de los pueblos mayas es la clave para comprender

todo, a la luna; un mecanismo que regula el ciclo de la vida en todas sus manifestaciones. El tiempo es una categoría de pensamiento para describir la energía espiritual. La vida cotidiana está entretejida en esta concepción de un tiempo que estructura un espacio: natural, social y económico.

7 “Han llegado los músicos-cantantes / los farsantes, bailarines / contorsionistas, saltarines / y los corcovados, y los espectadores” (Barrera, 1980: 71).

el papel que tiene su peculiar concepción del espacio y del tiempo, definiendo las reglas que gobiernan la vida y la identidad indígenas. Creo que se puede afirmar que los mitos antiguos actúan en el presente incorporando nuevos íconos que enriquecen un imaginario colectivo que está en perpetuo movimiento.⁸ En efecto, las creencias de los pueblos indígenas, así como sus lenguas, se han demostrado “resistentes”, en su estructura esencial, a los cambios; se han adaptado a formas de sincretismo que mantienen íntegro el núcleo central, con relación a la concepción del ser humano y de su educación. La persistencia de la tradición en la cultura de las comunidades mayas es evidente en la vida cotidiana, en la ropa, en la comida, en la espiritualidad; en los modos de producción que están estrechamente relacionados con el *chol’qij*, el calendario ancestral de las poblaciones quichés que está presente en toda Mesoamérica,⁹ que representa la “ciencia” de los ritmos y los ciclos naturales que marcan la vida colectiva y personal. El calendario expresa una forma de concebir el tiempo en relación con el espacio, donde el tiempo siempre “está presente”; incluso si ha pasado o si todavía no ha llegado, sigue una ley cósmica. Más bien, es la manera en que actúa el cosmos.

El calendario ancestral es el resultado de las observaciones astronómicas de los antiguos, pero en relación con el comportamiento humano. Es un tipo de “proceso en acción”, en lugar de una lista fija de fechas, que pone en relación el tiempo con el hombre. En los libros antiguos, el gran sacerdote, *Chilam Balam*, afirma que el nombre de la eternidad es “instantáneo”, mientras que anima a los hombres a moverse y encontrar nuevas ciudades, porque ellos son peregrinos como las estrellas, caminantes como el sol y, como el sol, son ricos.

Otro ejemplo de la persistencia de la cultura ancestral en la contemporaneidad es la celebración de ceremonias sagradas dentro de antiguos sitios arqueológicos, lugares que siempre se han consi-

8 Un caso emblemático de este fascinante proceso osmótico está representado por el libro *Leyendas de Guatemala*, del premio Nobel Miguel Ángel Asturias.

9 El *Chilam Balam*, por ejemplo, describe y explica el significado del calendario ancestral, los días auspiciosos y desfavorables, los ciclos temporales anuales y las prácticas agrícolas.

derado sagrados, donde los gestos y las palabras de los rituales se convierten en signos ineludibles de comunicación con lo divino. El espacio sagrado del ritual muestra que es posible “fundar” el mundo, dar vida a la vida. Así nace la comunicación entre lo sagrado y lo profano: entre la realidad espiritual y la realidad contingente, entre la reflexión profunda y lo que puede captar incluso una mirada distraída. Pero, hay que enfatizarlo, sagrado y profano, para los mayas, son formas diferentes de definir una realidad única que es holística e inescindible. De hecho, el espacio es un contexto activo, rico en energías que generan flujos de fuerza. De ahí la importancia de mantener equilibradas estas dinámicas energéticas.

En la filosofía educativa maya, las primeras experiencias y enseñanzas son de importancia fundamental, y se leen en perspectiva espiritual. Cuando nace un niño, se presenta a sus abuelos y a todos los miembros de la familia en una ceremonia. Es necesario consultar a un *h'men*, sacerdote sanador y sabio, cuyo nombre puede cambiar dependiendo de la zona, con el fin de establecer el día del rito para que el niño crezca bajo la protección de su *nahual*. Las rotaciones de la Tierra y la luna alrededor del sol generan energías que, desde el momento de la concepción, son la base de la formación del niño. Tanto las ideas, como las virtudes y las pasiones humanas, asumen la forma de vegetales, animales y minerales que hablan de una unidad indisoluble entre el hombre y la naturaleza. Los miembros de la familia tomarán en cuenta estas energías, conectadas con los *nahuales*, para alentar y desarrollar, a través de la educación, el talento del niño. Estas fuerzas espirituales son ocultas en la vida cotidiana, y sólo una mirada entrenada puede percibir las. Aquí, se demuestra la importancia de la educación ancestral y del sueño como su espacio privilegiado.

Lo más importante, desde un punto de vista epistemológico, es que la dirección de esta filosofía educativa apunta constantemente a la transición de la exterioridad a la interioridad, de la fragmentación a la unidad. Lo importante es que el sujeto aprenda gradualmente a refinar su espiritualidad, es decir, a captar la realidad externa, cotidiana y contingente, y convertirla en una realidad interior, sagrada y trascendente. Esto implica un ejercicio de introspección que, a su

vez, requiere silencio e inacción: actitudes que con demasiada frecuencia se han confundido con apatía, fatalismo e inmovilidad.

Llevar la experiencia contingente, externa y fragmentada, a una visión internalizada y espiritual, significa reconocer su dimensión sagrada; es decir, aquella densidad relacional (Bateson, 1998) que conecta la existencia de todos los seres con la sucesión infinita de ciclos de vida, en su acepción más amplia, en el tiempo y en el espacio. La concepción del contexto existencial, ya sea natural o cultural, se ubica en un cosmos dominado por energías que trascienden la visión “racional” de la realidad. Es ésta una “hermenéutica mística”, una interpretación de la realidad que deriva de su contemplación mística. Aquí, el tiempo no es lineal y, según las categorías del pensamiento occidental, representa una manifestación que contradice sus leyes, porque se expresa mediante el lenguaje del mito, animado constantemente por la incesante repetición de los ritos, que activan las energías espirituales y que ponen al ser humano en una conexión íntima con lo divino.

El principio de “misterio”, si así se puede definir, que está en el origen de la producción simbólica de la cultura maya, trae consigo una epistemológica de gran interés desde el punto de vista educativo, porque refiere constantemente a la dimensión de la espiritualidad y trascendencia. Aquí, el símbolo permite una organización de conocimiento cuyas raíces están en la espiritualidad; por lo tanto, la trascendencia se convierte en la piedra angular de una epistemología: los símbolos ancestrales representan el marco de una forma de pensar, influyendo en la estructura y en los procesos del pensamiento.

En la cultura ancestral de los mayas, así como de gran parte de los pueblos originarios de América, el sueño representa una puerta de conocimiento. El lenguaje de los sueños se expresa en un *logos* que produce y es producido por el conocimiento. Podríamos decir que el sueño es una facultad emergente de conocimiento, pero, a su vez, condiciona una de sus estructuras fundamentales. La gramática onírica es tan importante que trasciende los límites del sueño para filtrarse en la vida cotidiana y convertirse en la clave para leer episodios.

El *logos* de los sueños es también el lenguaje de la mitología que se basa en el conocimiento ancestral de los antiguos, mientras se

renueva continuamente en contacto con el cambio, con la aparición de nuevas dimensiones sociales de la existencia y de nuevos símbolos vinculados, por ejemplo, a la matriz católica. En este sentido, un objetivo educativo central es la comprensión de la estructura interpretativa del conocimiento y de la naturaleza hermenéutica de la educación, en la cual el sueño se convierte en la clave interpretativa.

Para los pueblos indígenas de América Latina, el conocimiento parece ser esto: la capacidad de entrar activamente en esta esfera experiencial e interactuar conscientemente con las fuerzas espirituales que la dominan. El conocimiento actúa desde el exterior hacia el interior y desde lo contingente hacia lo trascendente; los diversos lenguajes (icónico, verbal, gestual, musical) siguen este movimiento porque los símbolos que los componen tienen un origen que no es manifiesto, sino trascendente. Su epistemología, por lo tanto, requiere de los símbolos ancestrales, que hablan el lenguaje de la trascendencia. Estos símbolos favorecen un cambio de experiencia, de exterioridad a interioridad, de lo múltiple a lo unitario, como característica de la experiencia espiritual. En este cambio surge el conocimiento, que conduce a la sabiduría y que requiere del silencio como dimensión formativa: la caja de resonancia de las palabras de lo divino; el origen sagrado de los símbolos que marca la estructura y los movimientos de los procesos gnoseológicos y representa la condición de la educación tradicional.

Los símbolos actúan tanto en las palabras de los espíritus como en los rituales y mitos, ejerciendo su energía espiritual. El sujeto se percibe dentro de una vasta red de fuerzas y flujos que gravitan en y con el universo. En este sentido, elabora escenarios de significación del mundo, hermenéuticas existenciales, prácticas educativas. Lo sagrado corresponde a lo real; profanar coincide con el acto de dañarlo, romper las energías cósmicas que lo constituyen y que, al mismo tiempo, conforman y determinan el ser viviente. En esta perspectiva, los mayas perciben la explotación de los recursos naturales como un acto sacrílego, de ignorancia y de arrogancia; un acto predatorio hacia el entorno que no nos pertenece, sino al que nosotros

pertenece. ¹⁰ La multiplicidad de lo contingente se funde así en la totalidad de la creación, una especie de centro significativo en el que el sujeto experimenta el conocimiento de un signo diferente respecto a la epistemología occidental. Aquí, tanto el tiempo como el espacio son sagrados, porque son percibidos en su intensa relacionalidad: el pasado se concibe en un sentido circular y, contemporáneamente, como presente y futuro.

De lo mencionado, se puede afirmar que la educación de las comunidades mayas se basa en los contenidos que refuerzan su identidad histórica antigua. La enseñanza que procede de los antepasados y que se basa en la tradición mitológica precolombina tiene como objetivo construir y mantener una comunicación constante con el mundo espiritual, a fin de promover la armonía entre la humanidad, la naturaleza y el cosmos. En esta perspectiva, lo sagrado, como nos recuerdan Bateson y Bateson (2013), es lo relativo a la pregunta sobre la estructura que conecta los individuos al mundo; donde tiempo y espacio conforman una interrelación de naturaleza hermenéutica, que incluye el individuo al ambiente natural y sociocultural. Un ejemplo de esta compleja totalidad, que solicita una formación holística, es la noción de número, que, como mencioné anteriormente, es concebido más como el símbolo de una relación que como la determinación de una cantidad. Es decir, los números expresan ideas y relaciones entre ideas, dentro de un sistema coherente de símbolos que tiene que ver con la cosmogonía. Al contrario de lo que ocurre en la cultura occidental científica, los números son conceptos intensamente relacionales porque designan una larga serie de enlaces de significado. Su combinación, de acuerdo con las leyes de la cosmogonía, activa energías. De manera parecida, el significado de las plantas, por ejemplo, no se agota con su explicación científica, sino se alimenta del valor simbólico: el tabaco es una planta ritual y sagrada, así como ocurre con el peyote y los hongos sagrados para otras comunidades; la ceiba une el cielo a la tierra y representa las

10 Esto, sin embargo, no es un principio exclusivo de la cosmovisión maya, sino que está presente en todos los pueblos indígenas de América Latina.

energías cósmicas. De esta manera, el maíz es de la misma materia que los seres humanos de los orígenes.

En la comunidad maya, la vida cotidiana se basa y se vivifica en lo sagrado, pero para que esto suceda, la educación de los antepasados, que hablan con el lenguaje de los sueños, es indispensable. El sueño se convierte así en una dimensión política de autodeterminación. Lo cual no significa renunciar a la materialidad de las luchas contra las injusticias y las discriminaciones, sino, por el contrario, significa el conocimiento y la construcción de la identidad propia, para dar más fuerza a su voz:

Los cantares de Dzitbalché muestran en sí el ritual a la vida y su importancia cotidiana en el pensamiento de los antiguos mayas, así como de otros pueblos mesoamericanos. Es la concepción cíclica del tiempo que se vivía, pensamiento que los europeos invasores pretendieron erradicar, pero que hoy en día mezclado y renovado se conserva en los pueblos de nuestro país (Eudave, 2010: 117).

CONCLUSIONES

De manera sintética, los contenidos que podemos observar de lo mencionado hasta ahora, con relación a la educación ancestral, son los siguientes:

- es necesario conservar y vivificar las energías que gobiernan el cosmos y que se guardan en los símbolos;
- es fundamental expresar gratitud hacia la Madre Tierra, como un sentimiento de pertenencia y no viceversa;
- es importante conservar la concepción del tiempo y el espacio como categorías sagradas del pensamiento;
- es primordial resguardar el papel educativo de los ancianos y de los sabios a quienes se debe reverencia y respeto;
- es importante reconocer que la materia y la energía pertenecen al mismo núcleo de significación;

- el misticismo astral y la ciencia astronómica representan dos caras de la misma moneda;
- es crucial respetar el papel fundamental de los antepasados y su presencia en el mundo de los vivos.

La epistemología maya combina los elementos mencionados de manera transversal, en dimensiones que en la cultura occidental se consideran distintas: estética, espiritual, técnica, económica, etcétera. De esta manera, la reinterpretación de los principios expresados en los textos sagrados se logra no sólo en actos ceremoniales, sino en la acción de cada día, recordando a los miembros de la comunidad de dónde vienen, a dónde se dirigen y, finalmente, los valores que fundaron la identidad de la civilización antigua.

La mitología maya permite reproducir el eco de la voz de los antepasados. Se transmite como una literatura oral que preserva y divulga, con su épica, la semántica profunda de una espiritualidad que es el ambiente privilegiado de la educación de los más jóvenes. La memoria de los ancianos representa la “biblioteca viviente” de esta cultura; sus historias siguen la estructura de los mitos, incluso cuando se trata de hechos cotidianos o narraciones inventadas para entretener a los pequeños. Se apoyan en un “estilo literario” que sigue una gramática, o una organización, de tipo onírico, que no siempre, como se ha visto anteriormente, respeta los cánones de la lógica del tiempo lineal.

La vida ceremonial es de gran importancia para los pueblos indígenas mexicanos; representa el lugar simbólico donde preservar la identidad y las raíces ancestrales, en la educación que se brinda a las generaciones más jóvenes (Gramigna y Rosa, 2016). Por lo tanto, el manejo de la vida ceremonial tiene un papel educativo crucial, no sólo para preservar la autodeterminación de las comunidades indígenas, sino también para conservar los vestigios ancestrales que siguen cobrando significado en el simbolismo sagrado. En este sentido, las ceremonias permiten preservar las energías del cosmos. Un ejemplo de este principio se puede encontrar en el drama *Rabinal Achi*: la puesta en escena de la ópera proporciona una representa-

ción teatral que es, en sí misma, un rito de perpetuación que no sólo pretende nutrir la memoria.

La cultura maya ancestral piensa en sí misma con las categorías del mito, de acuerdo con procedimientos de pensamiento que son oníricos y proporcionan un conocimiento densamente metafórico. Según mi interpretación, elabora símbolos que se basan en la categoría de lo poético y no en el de la lógica, en cuanto no privilegia la discriminación, la distinción, las identificaciones, sino evoca, anuncia, sugiere, como hace la poesía. Por el contrario, en Occidente, el paradigma existencial del hombre tiene sus raíces en el concepto de *logos*.

Lo onírico elabora representaciones surrealistas del mundo, se basa en las reservas de lo imaginario y no desdeña lo fantástico. Lo surreal, lo imaginario y lo fantástico son elementos constitutivos de los sueños. El procesamiento de imágenes oníricas implica un trabajo mental de gran interés, porque opera una especie de transformación de la realidad en símbolos organizados de acuerdo con una gramática que es surrealista, pero que, en la experiencia maya, ofrece indicaciones efectivas y eficaces sobre el mundo contingente.

El propósito más elevado de toda educación ancestral solicita, una vez más, la dualidad: el *Kab'awil*,¹¹ que es la capacidad de comprender y de actuar en los diversos campos de la realidad simultáneamente; porque la realidad es una totalidad entre contingencia y trascendencia, materialidad y espiritualidad. Esta doble mirada está representada por el águila bicéfala. Tal como se lee en el *Popol Vuj*: “Así es pues que el cielo estaba etéreo, pero estaba el espíritu del cielo, he aquí su nombre: ‘Doble Mirada’ le dicen” (Chávez, 2007: 33).

Al simplificar, se podría afirmar que mientras en las culturas occidentales los sueños se interpretan según las categorías de la realidad contingente, las culturas ancestrales de América Latina, que he tenido la oportunidad de estudiar, interpretan la realidad con las categorías de los sueños. Se trata de una especie de hermenéutica inver-

11 *Kab'awil* significa literalmente doble mirada. Es decir, como traduce Chávez, “el que mira de noche y de día, de cerca y en el infinito” (2007: 171).

tida: la realidad siempre se interpreta y nunca se ofrece a nosotros en su objetividad. Los “occidentales” identificamos las separaciones que producen dicotomías, mientras que las culturas ancestrales perciben las separaciones como fases de un proceso único que nulifica las dicotomías.

En conclusión, se podría afirmar que la mente produce conocimiento creando y dibujando diferentes formas de razón: relacional, plural, estética. El pensamiento onírico —intensamente poético y metafórico—, que se basa en la sabiduría ancestral, construye esquemas conceptuales que dan forma a una idea de vida, del cosmos, del papel que el ser humano interpreta en ella y de su destino. En este sentido, se puede considerar como una filosofía, incluso si no se desarrolla de acuerdo con los parámetros del pensamiento lógico y lineal. La educación en el mundo ancestral es, entonces, una *praxis* de hermenéutica aplicada a la vida: ofrece claves de lectura, herramientas interpretativas, orientaciones de significado coherentes con esta filosofía que, a su vez, encaja en un marco cosmológico preciso. Las ideas de tiempo, espacio, realidad y conocimiento son consecuencia de este universo de significados.

Por último, creo que el significado profundo de esta epistemología educativa consiste en ser una invitación a no ser víctima de la ilusión ingenua y arrogante de creer que lo que no vemos, que no entendemos, que no habla el lenguaje del mundo tangible y de la lógica, no existe. Los canales de nuestra sensibilidad deben estar abiertos para recibir los signos que nos llegan de lejos. Nuestra mente debe aprender a cultivar la humildad de escuchar y esperar. El regalo nos fue dado para ser cuidado con amor y para el amor.

El conocimiento es un don que no nos pertenece, excepto en la medida en que depende de nosotros criarlo, nutrirlo, cultivarlo a través de la voz de la espiritualidad que, muchas veces, es silencio y vacío. Silencio y vacío que dan la bienvenida a las señales. Es necesario aprender a dejar libre el don de desarrollarse en nosotros. Y luego ha de llegar la voluntad de aprender y escuchar y, sobre todo, de donar.

Son estos los principios que aprendí de la educación ancestral de los mayas. Tales son los fundamentos que ellos, con gratitud, llaman conocimiento. El conocimiento es energía vital, es la fuerza que ani-

ma todas las formas existentes, es el poder del tiempo, la sabiduría de los animales y las plantas, el talento. La sabiduría es la meta educativa suprema. Es sabio quien contribuye con su vida a la realización armoniosa de la totalidad en sus infinitas y misteriosas danzas de relaciones.

REFERENCIAS

- Anónimo (2008), *Los libros de Chilam Balam de Chumayel*, Caracas, Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Barrera Vásquez, Alfredo (1980), *El libro de los cantares de Dzitbalché*, Mérida, Ediciones del Ayuntamiento de Mérida.
- Bateson, Gregory (1998), *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Buenos Aires, Lohlé-Lumen.
- Bateson, Gregory y Catherine Bateson (2013), *El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado*, Barcelona, Gedisa.
- Chávez, Adrián Inés (trad.) (2007), *Popol Vuj, poema mítico-histórico k'iche'*, Quetzaltenango, Liga Maya Guatemala.
- Eudave Eusebio, Itzà (2010), “Tejedoras de la vida. La presencia femenina en los cantares de Dzitbalché”, *Estudios Mesoamericanos*, núm. 9, pp. 107-117.
- Foucault, Michel (1977), *Microfísica del potere*, Torino, Einaudi.
- Gramigna, Anita (2019a) “La dea Ix Chel e il medico-sacerdote, interprete e maestro”, en Carlo Rosa (coord.), *Medicina ancestrale e mondo contemporáneo*, Ferrara, Volta la Carta.
- Gramigna, Anita (2019b), *Il versante onirico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*, Roma, Aracne.
- Gramigna, Anita y Carlo Rosa (2016), *Il Mondo degli incanti. Un'indagine di campo presso la Tribù Yaqui del Sonora*, Roma, Aracne.

Epistemología y medicina tradicional.
 Conocimiento y formación en Felipe Poot,
h'men maya

Carlo Rosa

INTRODUCCIÓN: INTERCULTURALIDAD Y EPISTEMOLOGÍA

En América Latina, la reflexión intercultural relativa a la “cuestión indígena” ha mostrado paulatinamente, 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 el ámbito educativo, tanto las propuestas formales —desde arriba— como las alternativas —desde abajo— (López, 2009), han empezado a valorar los saberes y las epistemologías indígenas.¹ Las primeras, con el objetivo de incorporarlas en la escuela,² y las segundas, de ponerlas al centro del proceso educativo como reivindicación epistémico-política, vislumbrando otras modalidades de pensar y planificar la educación para responder de manera más contextualizada a las necesidades de las diversas comunidades.

1 Con relación a la valoración de las epistemologías indígenas, han sido emblemáticos los casos de Ecuador y Bolivia. En Ecuador, con la nueva Constitución de 2008, los saberes de las comunidades indígenas fueron reconocidos como conocimientos tecnológicos y científicos, superando el monolitismo de la definición de ciencia. Por otra parte, la constitución boliviana mantiene la distinción entre conocimiento científico y saberes colectivos, dando la impresión de mantener la superioridad del conocimiento científico; sin embargo, reconoce el conocimiento en su acepción plural. Véase Walsh, 2008.

2 En México, la incorporación de los saberes indígenas en la escuela está prevista solamente en el subsistema de educación indígena y no implica la modificación del currículum nacional. Véase Rosa, 2021.

En otra ocasión (Rosa, 2021) he intentado poner en evidencia las implicaciones pedagógicas, epistemológicas y éticas de la incorporación de los saberes indígenas en la escuela, enfatizando los problemas que surgen a la hora de planificar la coexistencia entre sistemas de conocimientos (el escolar y el indígena) que responden a cosmovisiones y patrones onto-epistémicos³ distintos y a menudo antitéticos.

El saber escolar, como han contribuido a poner en evidencia las corrientes críticas del interculturalismo (Tubino, 2005; 2016; Walsh, 2009), no representa una forma neutral de organizar y de sistematizar el conocimiento, en cuanto se basa en la filosofía y la ciencia occidentales. Como tal, conlleva supuestos que definen qué es el conocimiento, cómo se construye, cómo se transmite, cuáles son sus principios, métodos de validación, funciones y valores; pudiendo ser, dichos elementos, no compatibles con las formas de representar el conocimiento y la educación en otros contextos culturales.

Tal como nos muestra Gasché (2008), uno de los peligros de la incorporación de los saberes indígenas en la escuela es utilizar una forma de sistematización y clasificación del saber que conlleva el riesgo de imponer al conocimiento indígena una significación que no tiene en las comunidades originarias, en cuanto aquella proviene de la tradición epistémica de Occidente. En esta perspectiva, relativizar el ideal según el cual puede existir un sistema de conocimiento universal, absoluto y representativo de todas las culturas, como un punto “de observación inobservado” (Castro-Gómez, 2007) e independiente de los aspectos culturales, resulta ser un primer paso fundamental para transitar del monólogo al diálogo de saberes y reflexionar sobre la posible coexistencia entre sistemas epistemológicos distintos.

Considero, por lo tanto, que, 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 gnoseológico; trabajando, por

3 Con este concepto me refiero a la relación entre dimensión relativa al ser (ontología) y al saber (epistemología).

un lado, sobre la toma de conciencia de los límites del sistema de conocimiento⁴ occidental ante la comprensión de las otras formas de conocer y, por el otro, sobre el estudio de la naturaleza de dichas formas de conocer.

Con relación al primer punto, respecto a los límites del conocimiento occidental, me refiero, en un sentido general, a la necesidad de preguntarse si efectivamente los ideales universales sobre los cuales se fundamenta el proyecto moderno de Occidente muestran una justificación válida para considerarse como tales, o si, como ponen en evidencia los estudios decoloniales, representan “El” pecado de arrogancia de una cultura relativa como cualquier otra. En esta perspectiva, de manera más específica, apelo a la necesidad de tomar conciencia de que el sistema de conocimiento occidental no puede más que ser, así como cualquier otro, parcial y finito; lo que significa que muestra límites ante la comprensión del mundo, dado que ésta, por el *pluriverso* simbólico que caracteriza lo humano, es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo (De Sousa Santos, 2010a: 8). Lo anterior implica que, para la episteme occidental, los saberes indígenas pueden representar “puntos ciegos”, “zonas oscuras” de no entendimiento, en cuanto están relacionadas con otras formas de ver el mundo, otros modos de pensar, otras culturas civilizatorias, que solicitan distintos códigos de comprensión. Dichos códigos, y aquí aludo al segundo punto mencionado sobre la naturaleza de las epistemologías indígenas, deben ser investigados en su articulación con el contexto antropológico, cultural, histórico, social, político y axiológico que configura la forma específica de conocer de una comunidad determinada.

Lo mencionado debería, además, acompañarse con la búsqueda de los paradigmas más adecuados para pensar el conocimiento y la cultura en términos plurales. En las conclusiones de este capítulo

4 Con “sistema de conocimiento” hago referencia a un conjunto de disciplinas y saberes que responden a los mismos principios, métodos y fines fundamentales. Por ejemplo, el sistema de conocimiento occidental, que se construye, transmite y reproduce en las instituciones educativas y en los centros de investigación, se basa en los principios, métodos y fines de la filosofía y de la ciencia moderna. Se diría, en términos de Foucault (2010), que dichas disciplinas y saberes comparten un “discurso”: el “andamio conceptual” que define su “estructura”.

haré referencia específica al paradigma de la complejidad que, como ponen en evidencia varios autores (Bateson, 1998; Castro Gómez, 2007; Morin, 1994; Rosa, 2019), al permitir una crítica fecunda a la filosofía y la ciencia modernas, a su mirada unilineal y reduccionista, vislumbra la posibilidad de transitar de la visión monocultural que aún caracteriza el discurso epistémico dominante, a una “ecología de saberes”⁵ y “justicia cognitiva” (De Sousa Santos, 2010b).

EPISTEMOLOGÍAS INDÍGENAS

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 a la filosofía y la antropología. Dichas problemáticas se pueden sintetizar con las siguientes preguntas: ¿Qué entendemos como epistemologías indígenas?, ¿dónde se manifiestan?, ¿dónde podemos observarlas? 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. En primera instancia, porque el término refiere al campo de estudio de la filosofía occidental, que parece no tener, en cuanto teoría del conocimiento, un equivalente “exacto” en otras culturas. En segundo lugar, y consecuentemente, porque, como nos recuerda Heidegger (2004) en su ensayo *¿Qué es la filosofía?*, la manera en que se formula la pregunta conlleva en sí los supuestos de pensamiento de quien pregunta. Es decir, en otros términos, que el cuestionamiento puede tomar varios caminos, los cuales pueden ser incluso opuestos, en cuanto dependen de los supuestos (formas y métodos) de quien se representa el problema.

5 Con relación al concepto “ecología de saberes”, Boaventura de Sousa Santos (2010b) escribe: “Es una ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos, sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento” (2010b: 32).

La cuestión es compleja y merecería una reflexión aparte que trasciende los fines de este escrito. Para los efectos de este capítulo parto de la tesis de Panikkar, en la cual se 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 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 o, en un sentido más general, en la manifestación de lo sagrado.⁶ En esta perspectiva, si, como sostiene Padilla, 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’” (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. Siendo más específicos, podríamos afirmar que por epistemologías indígenas se podría entender las estructuras del pensamiento subyacente a la cosmovisión, como sinónimo de gnoseología, y, a la vez, como el conocer según los principios, métodos y fines que dicha cosmovisión organiza y produce.

Al tratar de dar respuesta a la insidiosa pregunta relativa a qué podemos entender con epistemologías indígenas, se introduce la cuestión correspondiente a desde dónde observarlas y estudiarlas. Al sostener la hipótesis arriba mencionada, es evidente que las epistemologías indígenas deberán investigarse en la tradición, que guarda, retoma o reinterpretar los principios del pasado precolombino, en la cual yace el origen de la identidad cultural y epistémica (Matul

6 Como es común en las filosofías orientales o en las cosmovisiones de las comunidades indígenas de América Latina.

y Cabrera, 2007), así como se hace con la Grecia antigua para la epistemología occidental. Dicha búsqueda deberá contemplar, por lo tanto, los documentos relativos a los orígenes cosmogónicos, los códices precolombinos, los escritos coloniales (Mignolo, 2007), las investigaciones antropológicas y etnográficas. Tales documentos y estudios tienen un valor histórico y social determinante para comprender el contexto cultural en su origen, y poder observar cómo ha cambiado genealógicamente en el transcurso del tiempo: cuáles son los elementos que han permanecido y los que se han modificado. Paralelamente, resulta imprescindible realizar un “escavo” interpretativo en la tradición cultural “viva” de la actualidad, en aquellos contextos donde la “diversidad epistémica” perdura y se expresa de manera funcional al mantenimiento del sistema biocultural (Toledo y Barrera-Bassols, 2008) y a la salvaguarda de la identidad. En este sentido, las epistemologías indígenas se deben investigar ahí donde “resisten” los “núcleos tradicionales” del saber indígena; donde por este concepto me refiero, parafraseando lo sostenido por Zolla (1988) en el campo de la medicina indígena, 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. 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, etcétera.

En este capítulo me referiré a la medicina tradicional maya. Parto de considerar que la investigación alrededor de este ámbito es importante para la reflexión epistemológica intercultural, en cuanto evidencia los elementos antropológicos de una cultura. En un sentido más específico, estudiar cómo se forma un médico tradicional y cómo cura (cuáles son los principios, métodos, instrumentos, valores y fines de su formación y profesión) nos permitirá acceder a la infraestructura general de la epistemología tradicional; es decir, al “armazón” de principios primarios que se pueden encontrar en todas las otras instituciones de la comunidad. Propongo dicha tesis apoyándome en las reflexiones de Bateson, el cual, con relación a Malinowski, sostenía que el antropólogo “contribuyó a sentar las

bases para una impostación organicista de los fenómenos culturales, [demostrando] que en un sistema cultural cada elemento es, si no causa, condición necesaria de cualquier otro elemento” (2010: 43). Según Bateson, Malinowski mostró algo relevante para nuestros propósitos, es decir que:

para describir una cultura se puede partir de una cualquier categoría institucional del comportamiento y proceder hacia el exterior, por esferas de pertenencia siempre más amplias, hasta que todo el sistema cultural aparezca como un fondo pertinente del particular sistema de datos del cual se ha partido (2010: 43).

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En los siguientes apartados, en primer lugar, presentaré algunas reflexiones sobre la cosmogonía y la cosmovisión mayas, tratando de identificar algunos principios epistémicos fundamentales del “saber indígena”, con particular atención al conocimiento médico.

Posteriormente, presentaré el análisis de las entrevistas realizadas con el *h'men* (sanador y sabio) Felipe Poot,⁷ de la comunidad de Chunyaxnic, localizada en el municipio de Hopelchén, en Campeche, con el objetivo de hacer emerger, por un lado, los momentos más importantes de su trayectoria formativa y, por el otro, la epistemología relacionada con su labor como sanador.

El trabajo que se presenta se basa en las entrevistas en profundidad que se realizaron entre enero de 2019 y enero de 2020, en el marco del proyecto individual “El diálogo intercultural entre conocimiento científico y saberes tradicionales: un estudio desde la epistemología compleja”,⁸ y del proyecto derivado, “La persistencia del

7 Felipe Poot ha sido el informante principal del trabajo de campo realizado con otros *h'men* y médicos tradicionales (parteras, hueseros y yerbateros) de la zona de Hopelchén, Campeche. Felipe tiene 50 años y desde muy temprana edad practica la medicina tradicional y los rituales comunitarios. Por estas características se ha elegido como interlocutor principal para llevar a cabo las entrevistas en profundidad.

8 El proyecto mencionado se desarrolla en el IISUE de la UNAM.

conocimiento ancestral: educación, cuidado y sanación en curanderos mayas”.⁹

Además de observaciones de campo y otras entrevistas realizadas con los demás médicos tradicionales de la zona, el siguiente trabajo se basa en el análisis de materiales documentales proporcionados por los médicos tradicionales que forman parte del Comité Local de Médicos Indígenas de los Chenes (COLMICH).

Cosmovisión y medicina

Como he adelantado anteriormente, la medicina representa un ámbito del conocimiento muy valioso para el estudio de la cosmovisión y de la epistemología, en cuanto guarda información fundamental sobre cómo una cultura concibe la salud y la enfermedad, cómo percibe y estudia el cuerpo en relación con el contexto: físico, social, cultural, cósmico.

Mientras que el sistema biomédico se estructura sobre una perspectiva mecanicista y dualista del cuerpo (Capra, 2000), la medicina 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 y organizados por vínculos sagrados (Gubler, 2006)

Uno de los elementos interesantes para aproximarse a la epistemología maya es el de unidad y de dualidad complementaria que, como emerge en los textos sagrados, están en los principios de la creación.¹⁰ Como señala Morales Damián, para los mayas, el dios supremo, Hunab Ku, es al mismo tiempo único y múltiple: “Oxlahun Ti Ku (Trece Deidad) —dios que se manifiesta en trece niveles celestes—, [...] Cantul Ti Ku (Cuatro Deidad) o Amayte Ku (Cuadrado Deidad), dios que se manifiesta en cuatro direcciones cósmicas”

9 Proyecto realizado en colaboración con la Universidad de Ferrara, Italia.

10 Con relación a lo mencionado, Morales Damián (2002) sostiene que el “*Ritual de los Bacabes* expresa que la creación es el resultado de una pareja divina compuesta de elementos opuestos y complementarios: cielo y tierra, día y noche, sol y luna, rojo y blanco, masculino y femenino” (204).

(2002: 199).¹¹ Según el autor, el dios supremo también debe ser interpretado como una entidad dual y complementaria: “masculino y femenino, día y noche, cielo y tierra, creador y destructor” (2002: 222), a la vez. Es macho y hembra que se fecunda a sí mismo en un acto de hierogamia cósmica, “conservador de la salud y el que envía las enfermedades[;] el sabio que conduce correctamente a la sociedad y el señor que castiga a los que no respetan al orden social” (2002: 223).

Así como la creación del mundo y su organización derivan de entidades divinas duales y complementarias, también el cosmos está regulado por los mismos principios: en la cosmovisión maya, dioses, mundo y hombre representan “reinos temporales polivalentes”:

Ellos no son concebidos como órdenes separados e independientes, pero tampoco se confunden en un todo indiferenciado; más bien, son aspectos distintos de una misma realidad, cada uno con cualidades y funciones bien definidas que, en constante interrelación dinámica, constituyen un universo armónico y equilibrado (De la Garza, 1990: 33).

El hombre, por lo tanto, forma parte una realidad constituida por “planos horizontales superpuestos” (De la Garza, 1990: 33), donde la dimensión natural y sobrenatural, física y espiritual, el cuerpo y el espacio, la cultura y la naturaleza, no representan parejas antitéticas, sino manifestaciones de elementos recíprocos que participan de la misma unidad de significación.

Lo mencionado, según Gramigna (2019), cobra un profundo sentido epistémico que puede ser interpretado de la siguiente forma: el “uno”, en cuanto totalidad, es un “dos”, ya que el número, en la cosmovisión maya, es comprendido no exclusivamente en términos de cantidad sino de cualidad, en la que ésta representa una relación

11 De la Garza (1990) sostiene que: “Hay tres grandes ámbitos del cosmos, que son el cielo, dividido en trece estratos, tal vez con forma de pirámide escalonada; la tierra, concebida como una plancha cuadrangular, y el inframundo, dividido en nueve estratos, quizá como una pirámide invertida. Estos tres espacios cósmicos se dividen a su vez horizontalmente en cuatro partes o ‘rumbos’ (asociadas con colores y signos del calendario ritual), que más o menos coinciden con los puntos cardinales”.

entre diferencias.¹² De esta manera, las parejas que conforman las dualidades complementarias constituyen una totalidad procesual que no se puede separar, ya que cobran significado solamente en la relación. La procesualidad implica movimiento entre un elemento y el otro de la unidad (Gramigna, 2019): de la dimensión natural a la sobrenatural, del espacio exterior al cuerpo, de la materia al espíritu. En esta perspectiva, la dimensión sobrenatural no es trascendente sino inmanente a la realidad misma del hombre: el cuerpo y el espacio exterior, la materia y el espíritu, representan el *continuum* de un todo integrado. Dicha percepción de la realidad, como veremos en las entrevistas que realizamos con Felipe Poot, implica una visión del conocimiento y de la formación peculiar, que marca una diferencia sustancial ante el sistema de conocimiento occidental.

Otro elemento que muestra unidad y dualidad complementarias de la cosmogonía y de la cosmovisión mayas es la cruz. Ésta simboliza, a la vez, la división cuatripartita del espacio y su confluencia en un centro único: “el *axis mundi*, el eje del mundo que sostiene al universo entero” (Morales, 2002: 219). Los rumbos cardinales constituyen aspectos muy importantes para la vida individual y colectiva, conformando un sistema ritual que perdura, no obstante las modificaciones derivadas del sincretismo religioso, en la actualidad. Así como he tenido modo de confirmar durante el trabajo de campo, los rituales mayas de sanación se basan en una “concepción quincuncial del espacio-tiempo” (Hirose, 2008: 136), siendo el centro, representado en el cuerpo por el ombligo, el quinto punto cardinal en el cual confluyen todas las energías.¹³ De la misma forma, los espacios representados por las orientaciones cardinales están habitados por deidades, *Bacabes*, que son “protectores del pueblo y de la milpa, y [...] los que castigan con enfermedades a aquellos hombres que no cumplen con sus deberes sociales y religiosos” (Hirose, 2008: 137). El símbolo de la cruz, en esta perspectiva, constituye un elemento

12 Con el concepto de “unidad como relación entre diferencias”, la autora hace referencia a las teorías epistemológicas de Bateson (1998).

13 Los otros “centros” físicos o cósmicos son el sol, las pléyades, los cenotes, las cuevas y los portales zoomórficos.

muy importante en cuanto representa la réplica y la conexión entre cosmos y cuerpo como elementos especulares. Dicha interconexión, que podríamos definir como una característica de la visión intersubjetiva de la realidad (Lenkersdorf, 1998), ata en un vínculo de reciprocidad sistémica la persona al contexto, así como se puede leer entre líneas en el Popol Vuh: “Anduvieron (los hombres de madera) sobre la tierra sin acordarse del corazón del Cielo... Multiplicándose los hombres de madera sobre la tierra llegaron a ser muchos. Entonces el Corazón del Cielo castigó al hombre de madera” (Lenkersdorf, 1998: 44).

En esta perspectiva, el cuerpo humano resulta ser una extensión de todo lo “exterior”: el cosmos, el sol, la milpa, el pueblo, los animales, las plantas, así como las otras entidades naturales y sobrenaturales. Dado que cosmos y cuerpo son homogéneos y dispuestos en un *continuum*, reflejando la complementariedad arriba mencionada,¹⁴ la enfermedad no representa un estado exclusivo del individuo, sino una condición relativa a la relación del individuo-con-el-contexto. Como tal, también el proceso de sanación tiene que ver con dicha complejidad relacional.

De hecho, la salud, para las comunidades mayas, constituye un proceso dinámico entre elementos físicos, mentales, espirituales y contextuales que deben encontrar un equilibrio entre “cualidades” duales y complementarias. La enfermedad representa una ruptura de dicho equilibrio, que puede manifestarse por diferentes causas: físicas, divinas, espirituales, por relaciones sociales, familiares o relativas al trabajo. No cumplir con los rituales de la siembra, por ejemplo, no sólo puede implicar el riesgo de perder la cosecha, sino de enfermar y hasta de perder la vida de quien cometió la falta (Hirose, 2008: 97). Así que, cuando algún individuo transgrede los principios que gobiernan el orden natural, social o cósmico, los espíritus protectores cobran la falta enfermando al transgresor, pudiéndola extender también a su familia, al ganado, a la siembra o a otros miembros de

14 Es importante mencionar que, entre los mayas de Yucatán, así como entre los tojolabales, el hombre y la mujer se configuran como persona sólo al unirse con su contraparte; de otra forma no pueden ser considerados tales.

la comunidad. Tal concepción colectiva de la enfermedad implica la realización de ceremonias en las que participa la comunidad en su conjunto y pone en evidencia que la condición indispensable para mantener el equilibrio que garantiza la salud es la de no “profanar” la relación de reciprocidad “sagrada” con los demás seres, visibles e invisibles, vivos o no vivos, que habitan el mundo y con los cuales el sujeto interactúa. Dicha relación de reciprocidad se refiere a la dimensión cosmológica (del sujeto con el cosmos), biológica (del sujeto con la flora y la fauna), espiritual (del sujeto con las entidades que protegen y que viven en el mundo físico) y social (con los otros miembros de la comunidad).

Principios epistémicos

De lo mencionado hasta ahora, se pueden identificar algunos principios epistémicos que fundamentan la cosmovisión maya y que se encuentran en la base del saber médico tradicional:¹⁵

- **Interrelacionalidad y reciprocidad:** la salud y la enfermedad derivan de una visión interrelacional de la creación y de la realidad (cosmogonía y cosmovisión). 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. Dichas fuerzas no se pueden dominar, sino sólo controlar, controlándose a sí mismo para mantener el “centro”, es decir, el lugar orgánico-cósmico-espiritual que permite el equilibrio entre las fuerzas. Esta visión interrelacional de la realidad implica el respeto de los vínculos de reciprocidad; por ejemplo, como he mencionado anteriormente, la falta de un miembro de la comunidad al no cumplir con alguna obligación social o ritual puede provocar

15 Algunos de los elementos que aquí se describen, por lo menos en sus elementos sustanciales, son rasgos comunes también de otras culturas autóctonas del país, así como de otros países de América Latina. En este sentido, para Florescano (2000), se puede hablar de la cosmovisión de los indígenas actuales en cuanto, a pesar de las diferencias, comparten elementos cosmogónicos, cosmográficos y cosmológicos comunes.

la enfermedad del sujeto mismo o extenderla a otros miembros de la comunidad, al ser considerada esta última como un todo interdependiente.

- Naturaleza y cultura; mente-ambiente: dado que la realidad aparece como un espacio único y al mismo tiempo múltiple, organizado en elementos complementarios y en interacción recíproca, no existe, como en la visión occidental, una separación nítida —o quizá no existe separación alguna— entre naturaleza y cultura. 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). Todos los seres, independientemente de su naturaleza, conforman la realidad e influyen en la dimensión natural y cultural.
- De forma especular a la relación entre naturaleza y cultura, también las fronteras que en la concepción occidental definen la separación entre cuerpo y contexto, entre interior y exterior, se desdibujan hasta desvanecerse. El espacio natural, para los mayas, no es considerado como salvaje y ajeno al hombre, sino como “propio”, pero no en el sentido de propiedad sino de pertenencia. Así que el cosmos, la milpa, el monte, los ríos, el mundo animal, sobrenatural y social pertenecen al hombre en cuanto lo *con*-forman como persona. Esto plantea algunas importantes preguntas sobre la naturaleza del ser y sus confines y, de forma especular, sobre la naturaleza del conocer y sus límites, dado que tampoco la mente, en esta perspectiva, puede ser percibida como un fenómeno exclusivo del cerebro y confinado por la epidermis.¹⁶
- Lo sagrado como matriz constitutiva y metacontexto: así como mundo natural y sobrenatural, cultura y naturaleza, mente y ambiente no se pueden considerar como elementos nítidamente separados, de la misma forma no existe, en la cosmovisión maya, una dimensión de la vida que pueda considerarse totalmente indepen-

16 Sobre la cuestión determinante para comprender la relación entre mente y ambiente en la epistemología indígena, véase Rosa (2019).

diente de lo sagrado. Sagrado es el contexto en el cual el hombre vive, junto con todos los elementos que constituyen la realidad. Por lo tanto, sagradas deben ser también las prácticas y los conocimientos que permiten la interacción, la aprehensión y conformación de la realidad. En este sentido, la acepción occidental de sagrado como espacio separado de lo profano —tal como se entiende el campo de lo religioso, de lo espiritual o místico—, no tiene sentido en la cosmovisión maya, para la cual lo sagrado representa la matriz representativa de la realidad misma: es el marco en el cual se articulan y convergen las diferentes dimensiones de la realidad (natural-sobrenatural, natural-cultural); es el principio interconector que une las diversas dimensiones, y es el conjunto de los rituales necesarios para que dicho vínculo no sea alterado ni profanado. En esta perspectiva, lo sagrado representa una matriz onto-epistémica, en cuanto permite organizar la experiencia del ser, cómo éste se percibe con relación al ambiente y las prácticas culturales, gnoseológicas y epistemológicas relacionadas.

- Responsabilidad: históricamente, el *h'men*, sanador, sacerdote y sabio, es el que tiene el conocimiento para restablecer el equilibrio. Suya es la tarea de sanar; sin embargo, la responsabilidad corresponde a todos los miembros de la comunidad como principio constitutivo para el funcionamiento de la vida comunitaria.

El *h'men* no encuentra un equivalente exacto en la cultura occidental; aunque puede cumplir con las funciones de yerbatero, huesero, sobador, etcétera, encarna un papel mucho más complejo, en cuanto sabio conocedor de la cultura y de la comunidad en sus aspectos más profundos. Es importante mencionar esto para comprender que la persistencia de los *h'men* en las comunidades mayas no depende exclusivamente de la falta de alternativas de atención médica en sus poblados (médicos alópatas y clínicas), sino del valor cultural y la función que sigue cumpliendo.

El *h'men*, el que sabe, de acuerdo con algunas teorías, representa un descendiente del *ah kin*,¹⁷ el sumo sacerdote precolombino que conocía la escritura y era capaz de comunicarse con los dioses.¹⁸ 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 o vientos”, el “ojo”, etcétera), 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 maya, lo cual requiere una educación conforme a dicha expectativa.

La acción, tanto curativa como formativa del *h'men*, se realiza en una dimensión que, en términos occidentales, podríamos definir como del intersticio, del “entre” la dimensión natural y la sobrenatural, la física y la espiritual, y, utilizando otro término quizá impropio, en cuanto cargado de significados psicoanalíticos, en el ámbito de lo onírico.¹⁹ En efecto, a pesar de que varios estudios apuntan a que los curanderos aprenden su oficio de los padres o de algún familiar mediante la transmisión oral o la observación de la práctica, muchos de ellos, en particular los *h'men* del área maya peninsular (Hirose, 2018), sostienen que la transmisión intergeneracional representa

17 “y en los dichos edificios a donde estaba el dicho ídolo [Ixchel] tenían y estaba un indio viejo que lo llamaban Alquin [Ahk'in], que quiere decir en nuestra lengua clérigo o sacerdote, y le decían a lo que venían y lo que querían, y el dicho viejo indio Alquyn [Ahk'in] hablaba con el ídolo o con el demonio, que dicen estaba dentro de él, el cual le respondía a todo lo que le preguntaba [...] y el indio viejo, después de haber hablado con el ídolo les daba la respuesta [...] y este ídolo se llamaba Yschel [Ixchel]” (Gubler, 2006: 150).

18 De hecho, como sostiene Villa Rojas (Hirose, 2008: 36), hace apenas dos décadas, entre los chortí en Guatemala y en Yucatán, para llamar al adivino, como el que es capaz de recibir y comprender los informes del dios Sol, se utilizaba el término *ah-kin*.

19 Impropio porque, además, para la cultura occidental lo onírico se define en contraposición con los estados de la vigilia, o como momento alucinatorio, mientras que en la cosmovisión maya dicha separación no existe en términos absolutos.

sólo una parte del proceso formativo. En algunos casos, como el de Felipe Poot, los familiares sólo identifican el “don” en hijos, sobrinos o nietos para convertirse en médicos sacerdotes, iniciándolos en algunos conocimientos fundamentales. Una vez reconocido el don, cuyo descubrimiento puede ocurrir también de otras formas, por ejemplo, a través de los sueños, sobrevivir a la caída de un rayo, a una enfermedad grave u otras experiencias místicas, el aprendizaje procede en una relación que el “predestinado” teje con un “maestro invisible”: algún tipo de entidad no humana que actúa como una suerte de “pedagogía social” implícita en la cultura, que se alimenta de las creencias de la tradición.

Como ya mencioné, en la cosmovisión maya, el mundo que en la cultura occidental se define como sobrenatural representa una dimensión de la realidad no separada de la natural. Así como todo lo creado es vivo, “animado”, tiene un espíritu (plantas, montañas, ríos, etcétera), los seres inmateriales que lo protegen forman parte del mundo natural: son inmanentes a la realidad del hombre. En este sentido, como sostienen Laughlin y Breedlove (1984) con relación a un estudio sobre magia y botánica en Zinacantán, los seres sobrenaturales comparten las cualidades de los hombres, y aunque la comunidad bien sabe que no lo son, se comunican con ellos como si lo fueran.

De forma especular a la percepción entre natural y sobrenatural, la dimensión de la vigilia y de lo onírico se confunden hasta no poder identificar exactamente, como se verá con relación a la entrevista de don Felipe, dónde termina la primera y dónde comienza la otra.

En esta relación entre dimensiones y planos “psíquicos” superpuestos, el *h'men* establece contactos con entidades no-humanas que juegan un papel formativo fundamental. Dichas entidades guían al *h'men* en el proceso de aprendizaje y ponen a prueba sus competencias y habilidades. Pueden aparecer bajo diferentes formas: como espíritus de curanderos fallecidos, *aluxes*,²⁰ animales o, especialmente en la región de los Chenes, como un muñeco.

20 Nombre dado a los espíritus o duendes en la tradición de algunos pueblos mayas del sureste de México.

Un muñeco que el nuevo sanador elabora con diversos tipos de tierra y que junto con varios objetos prehispánicos de barro (fragmentos de cerámica, silbatos y figurillas) conforman el “cuerpo espiritual” que, una vez desmaterializado de este mundo, reaparece en un sitio arqueológico para convertirse en el espíritu guía que lo apoyará el resto de sus días como curandero (Hirose, 2018: 120).

En otros casos, los guías espirituales pueden habitar los sitios arqueológicos de las zonas (llamados ruinas, por los sanadores), como custodios de las más poderosas plantas medicinales.

ENTREVISTA A FELIPE POOT

Encontramos a Felipe Poot en Chunyaxnic, una localidad del municipio de Hopelchén, en Campeche. Se trata de un poblado de unos 200 habitantes en una zona exclusivamente rural.

El espacio donde Felipe atiende a sus pacientes está ubicado a un costado de su casa, a la entrada del pueblo; los dos espacios comparten la choza de su hogar, donde tiene la cocina y donde la gente es recibida por su esposa, o por su asistente, en el tiempo de espera antes de la consulta.

Felipe cuenta que su proceso formativo comenzó con su abuelo, también *h'men*. Fue éste quien descubrió el don del nieto, a la edad de seis años, enseñándole el “camino” de la sanación:

Mi abuelo, según él, ya había visto que era mi trabajo. Y sabía que era mi trabajo porque me dijo: “¿Sabes qué?, tú vas a ser un Bartolomé”. “¿Qué, abuelo?, yo no sé de qué me estás hablando”. “Un Bartolomé —él así me dijo—, que quiere decir un yerbatero”. Y que le digo: “Abuelo, estoy pequeño”. Apenas iba a la primaria, pero él me respondió que ése iba a ser mi trabajo.

El abuelo reconoce en el nieto el don del yerbatero y del *h'men*; lo que requerirá, desde el principio, un entrenamiento de la mirada

para ver y reconocer a los “duendecitos”, los cuales inicialmente se presentan, ante Felipe, bajo la apariencia de fenómenos naturales:

Mi abuelo me dijo: “Has venido pa’ esto, naciste pa’ esto... Vas a ir conmigo mañana a un terreno”. Llego al terreno y está vacío, me quedé sentado y mi abuelo dice que vienen los duendecitos: “¿Los viste?” “No, abuelo, no”. “¿Te dormiste?” “No, abuelo”. “Entonces, ¿qué es lo que usted vio?”. “Solamente vi un remolino que pasó para acá”. Me dice que no es un remolino, que son los duendecitos que vinieron: “El aire es lo que se vio; entonces, ¿sí los viste?” “Sí los vi, abuelo, ¿esos son?” “Sí, son esos, así vas a empezar. ¡De allá vienen los señorcitos! Vinieron a agarrar todo, la gracia que hemos puesto acá, ¿viste que vinieron a recibir? Ya lo agarraron, ya lo llevaron. Lo que pasa es que no los viste, así como una persona, porque no se ven”.

Una vez aprendiendo a reconocer a dichos seres, éstos empiezan a asumir el papel de maestros, poniendo a “prueba la fe” de Felipe con “varios exámenes”:

Los duendecitos te van llevando [en el sueño]. Te empiezan a llevar a las ruinas. Mientras caminaba, me di cuenta de que había una serpiente que me picó, estaba yendo y vi que me picó una cascabel, me jaló del pie... unas semanas después, estaba yo caminando, iba a cortar comida para los borregos, y que me pica una víbora en el dedo... que saco el veneno, y regreso a la casa. Me da calentura y me puse las plantas que me habían enseñado los duendecitos en el sueño y me curé... por eso lo soñé antes... cuando te duermes te llevan a ruinas y lugares que no conoces y te van mostrando las plantas para curar.

Vemos que son los duendes las entidades que enseñan a don Felipe cuáles son los remedios curativos, en su caso las plantas, así como el lugar donde éstas se encuentran.

Me fui rumbo a Chetumal, iba a hacer un trabajo... no me sentía bien. Doy la vuelta con el cuello y veo que está sentado en la piedra [el duendecito], y ya llegué y le dije: “¿Quiere su licor?, ¿quiere su cigarro?”

Acá lo tengo, aquí está el cigarro, señorcito chaparrito”. Ya agarró su cigarro y su licor, se lo tomó, me dice: “¿Te sientes mal?, ¿tienes algún dolor?”. “Sí, sí tengo”. Y me dice: “Ve a las hojas de pimienta, baja las hojas de la pimienta y máscatelo con este licor y se te va a calmar”. Le contesto: “Sí, eso voy a hacer, pero no sé dónde esté la mata”. Y me dice: “Ve, está en tal lugar”. Y ahí voy, está la mata de pimienta, agarro la hoja, la bajo y comienzo a masticarla y me tomo el licor. Al ratito ya se calmó... estaba ahí donde está el duendecito.

De la misma forma, los duendecitos entregaron a Felipe la herramienta necesaria para realizar su trabajo conforme a la tradición, el *sastun*²¹ y el silbato; le enseñaron a manejarse durante los viajes espirituales y los sueños, momentos en los cuales el *h'men* puede realizar prácticas de sanación. Durante estas prácticas los planos de la vigilia y de lo onírico, de la realidad y de la “sobre-realidad”, se confunden:

Sí, pues puedes actuar en todo ese momento. En ese momento en que tu espíritu está andado y hay personas que no conoces, son personas que le están haciendo mal a la otra persona, te tienes que defender, estás peleando contra el mal. En ese momento, tiene que estar uno solo, porque si hay personas cerca las puedes golpear con los movimientos que haces y al momento de regresar dicen: “Ya me golpeaste, estabas pateando”. Entonces el otro dice: “No, no quiero que nadie venga cuando estoy trabajando, porque puedo golpearlo y no lo veo; porque si estoy acostado, no pienses que, porque estoy acostado, estoy muerto; no, estoy trabajando, estoy trabajando”. Llegas a ver, tengo trabajo tal día, [...] llego, pero el espíritu ya ha pasado allá, ya llegué a las ruinas o al pueblo, o a la ciudad donde tenga que trabajar.

Son siempre los duendecitos, en el marco de esta realidad conformada por “reinos temporales polivalentes” y planos psíquicos superpuestos, que le recordaron cuál es su “don” y su responsabilidad ante la comunidad, cuando, acercándose a la iglesia bautista y pretendiendo convertirse en sacerdote, Felipe se vio obligado a dejar

21 Cristal de cuarzo adivinatorio.

por un tiempo la labor de sanador, dado que la iglesia la consideraba brujería:

Estuve un año en la iglesia, iba a la iglesia, entonces pues ya empezaba, pero ellos me siguieron. Una vez estaba yo sentado allá, encima de un costal de elote, estaba tomando; de repente se acercan cuatro duendecitos, ellos me dicen que les diera la botella. Agarran la botella, veía que tomaban y pensé “¿qué está pasando?, ¿se me habrán pasado las copas?”, pero en el momento que toman veo que se está bajando la botella, veo que se la pasa al otro, y veo cómo tomaban, y digo: “¿Qué está pasando?”. Y uno me dice: “¿Sabes?, tú no puedes retirarte; ve a tal lugar y ahí están tus herramientas de trabajo, ahí está tu cristal, ahí está tu silbato para llamar a los cuatro vientos”.

INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Partiendo de estas partes seleccionadas de las entrevistas a Felipe, podemos hacer una interpretación preliminar sobre los aspectos pedagógicos y epistemológicos emergentes.

En primera instancia, se puede observar que el contexto formativo en el que se realiza el aprendizaje de Felipe es presenciado sólo parcialmente por personas de “carne y hueso”. Gran parte de la experiencia formativa del *h'men* se debe a la relación que teje con los seres no humanos que Felipe identifica, conforme a la tradición, como “duendecitos”.

El abuelo ejerce un papel pedagógico fundamental, detonando el proceso de aprendizaje a partir del reconocimiento del don en el nieto. Se trata de una habilidad que, en los términos de la pedagogía occidental, podríamos definir como la capacidad del maestro de reconocer los talentos o las vocaciones en los aprendices. El reconocimiento del don, sin embargo, no sólo tiene la importante función de “alimentar” la motivación, sino que implica el establecimiento de un pacto pedagógico que sienta valores y obligaciones éticas (el que tiene el don no puede no ejercerlo) y ofrece, al mismo tiempo, la herramienta cognitiva necesaria para la observación y la comprensión

de la realidad. El abuelo, para constatar si su intuición es correcta, es decir, para averiguar si efectivamente el nieto tiene el don, debe verificar que éste sepa ver y reconocer a los duendes. Dicha habilidad representa un talento innato (“has venido pa’ esto, naciste pa’ esto”), que, sin embargo, debe ser cultivado. El entrenamiento no se basa en ningún método explicativo ni en ninguna imitación u observación por parte de Felipe, sino en una exhortación constante del abuelo a observar la realidad: a interpretar los signos por medio de los cuales ésta se manifiesta. En esos términos, podríamos leer la insistencia del abuelo cuando pregunta a Felipe si vio a los duendecitos como la intención pedagógica de dirigir la mirada y, al mismo tiempo, de cualificarla; es decir, de “darle sustancia”, inculcando al nieto códigos de comprensión necesarios para saber no solamente “dónde” mirar, sino “qué” mirar. Los “duendecitos”, de hecho, llegan con los remolinos y a veces se confunden con ellos, lo que hace difícil identificarlos si la vista no está entrenada para este fin: “Lo que pasa es que no lo viste así como una persona, porque no se ven”.

Según la interpretación que propongo, entonces, se podría pensar que el don recibido por el nieto consiste en una suerte de autorización a ejercer una forma del pensamiento que ya es implícita en la cosmovisión, y que va entrenada y “hecha emerger” como una epistemología; es decir, una forma de conocer y de validar el conocer según los principios, métodos y valores propios de la tradición.

Este tipo de aprendizaje, como sostiene Déléage (2009), refiriéndose a la epistemología tradicional, es relativo a un saber que, para ser comprendido y explicitado, necesita de una contextualización, en cuanto los “duendecitos” son representaciones no intuitivas que solicitan de un tratamiento metarrepresentativo. Es decir, parafraseando las palabras del autor, que una representación poco intuitiva del tipo “el abuelo dice que debo ver a los duendecitos”, debe ser aprehendida en una perspectiva reflexiva, en la cual una representación cotidiana u ordinaria (“se sabe que los duendecitos existen”) enmarca la primera reflexión y le confiere un aspecto complejo: “el abuelo dice que ahí [en los remolinos] están los duendecitos”. En otros términos, el abuelo alimenta un saber que existe de manera indeterminada, “se sabe que”, y que necesita, para poder ejercerse, ser

confirmado por alguien hacia el cual se tiene confianza, que autoriza el uso de determinadas herramientas cognitivas para la comprensión de la realidad.

Los otros seres que conforman el espacio formativo de Felipe, los duendecitos, dan continuidad al trabajo del abuelo, adquiriendo un papel preponderante. Como guías, acompañan al *h'men* en los lugares donde puede encontrar las plantas para curar las enfermedades. De la misma forma, le proporcionan los instrumentos esenciales para realizar su trabajo (el *sastun* y el silbato) y le enseñan un método para manejarse en los viajes espirituales de curación y en los sueños. Como examinadores, ponen a prueba su fe, elevándose, en algunos casos, a figuras pedagógicas firmes y autoritarias, como cuando, de manera asertiva, recuerdan a Felipe cuáles son sus obligaciones ante la comunidad. En este sentido, los duendes dictan los fines y valores de su profesión, los cuales coinciden con aquellos de su formación, dado que encuentran sus fundamentos en los principios epistémicos arriba descritos.

En esta perspectiva, como he adelantado en el anterior apartado, la responsabilidad representa un valor social que concierne a todos los seres que habitan el espacio y la realidad mayas, en cuanto condición necesaria para mantener las relaciones de reciprocidad, cuya integridad, por lo tanto, adquiere una connotación que, si para el *h'men* es “deontológica”, en cuanto concierne a su “profesión”, para la comunidad es teleológica, en cuanto valor y fin último de todos sus miembros. De hecho, si la función del *h'men* es, en resumidas cuentas, “sanar” un equilibrio roto por alguien o “algo”, la responsabilidad de ese alguien o algo es defender su “lugar en el mundo”, el centro orgánico-cósmico-espiritual que permite el mantenimiento del equilibrio, que es, a la vez, individual y social. Cada sujeto de esa cadena de interrelaciones recíprocas parece tener una responsabilidad social y pedagógica hacia el otro: los duendecitos hacia el *h'men*, el *h'men* hacia los miembros de la comunidad y los miembros de la comunidad hacia los “demás”, en un círculo sin solución de continuidad. Quizá sea esta la razón por la cual los duendecitos se muestren firmes y autoritarios a la hora de recordar a Felipe cuál es su don: ellos tienen la responsabilidad de respetar el papel que les ha

sido asignado como “su propio lugar en el mundo”, el cual consiste, en la narrativa de Felipe, en hacer que él cumpla con sus responsabilidades y educarlo en tal dirección.

En última instancia, parece emerger otra cuestión importante que merecería una reflexión aparte y más profunda, relativa a los conceptos de libertad y de individuo, emergentes en la tradición maya. Cuando los duendecitos hacen que el *h'men* regrese al “trabajo” para el cual ha nacido, impiden el ejercicio de su libertad individual; concepto que quizá no tenga un equivalente exacto en la tradición maya. Llama la atención que el *h'men* obedezca a los duendecitos en lugar de seguir sus aspiraciones personales, como si su libertad no pudiera expresarse sino en las formas y circunstancias que dictan las obligaciones comunitarias, de las cuales los duendecitos son guardianes. Dicha “intrusión” del mundo sobrenatural, alucinatorio o sagrado —como se quiera definir—, en la vida cotidiana de Felipe, vislumbra una forma de concebir la libertad muy parecida a aquella del creyente en su camino de fe; sin embargo, impacta en un nivel mucho más profundo, porque en la cosmovisión maya no existe dimensión y experiencia de la realidad que pueda concebirse como totalmente independiente de lo sagrado, ya que todo está, directa o indirectamente, referido a ello. En este sentido, la intrusión de los duendecitos parece cumplir con una función ética y epistémica a la vez. Ética, en cuanto el bienestar comunitario depende, como se ha visto, de la responsabilidad que tiene cada individuo de respetar su propio lugar, y epistémica porque también la formación y el conocer se basan en dicho principio. Esto implica que la transgresión de la responsabilidad, individual y colectiva, produzca efectos que, mientras impacta en el individuo, profana la infraestructura sagrada que organiza todo lo existente; como si fuera un “error de procedimiento” que, mientras viola la estructura epistemológica, pone en riesgo también las otras dimensiones relacionadas: ontológica, antropológica, cultural, social, como una estructura compleja que no se puede profanar, so pena de ocasionar el fin de un mundo y, por ende, de su conocimiento.

REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Según la interpretación que presenté en el apartado anterior, el marco pedagógico y epistémico en el cual cobra vida la formación y la labor de Felipe Poot se sostiene sobre una estructura parecida a aquella de la pedagogía occidental: se basa sobre principios anclados en una tradición; se realiza en un contexto determinado, por medio de maestros, los cuales enseñan métodos e instrumentos congruentes con fines y valores. Lo que cambia de manera radical es la “cualidad” de los elementos que conforman dicha estructura: es el don que permite el aprendizaje; el contexto formativo consiste en una dimensión intersticial entre la vigilia y lo onírico, entre lo natural y sobrenatural; los maestros no siempre son personas de “carne y hueso”; los métodos reflejan la capacidad de reconocer los signos de la naturaleza; los valores se realizan en el cumplimiento de las obligaciones cósmicas, comunitarias y espirituales.

Dichas “cualidades” tienen origen, como se ha visto, en la cosmovisión; es decir, la filosofía que otorga significados específicos a las preguntas fundamentales, procurando sustancia humana a la vida: ¿De dónde venimos?, ¿quiénes somos?, ¿cuál es nuestra misión? ¿Qué es la realidad?, ¿cómo la percibimos y representamos? Sin embargo, no son las preguntas, sino las respuestas “particulares” a dichos cuestionamientos “universales” las que justifican la función y el quehacer de la epistemología en el ámbito de la reflexión intercultural, en cuanto disputan, desorientan y desafían la razón occidental como clave de acceso y conocimiento parcial y limitado de la realidad, solicitando forzar sus límites ante las otras perspectivas epistémicas que pretenden ser igual de legítimas.

Lo mencionado nos lleva al meollo de la cuestión: ¿cómo interpretar formas de conocer que parecen contradecir los principios de la lógica formal sobre los cuales se basa la razón (occidental)?²²

22 Me refiero a los principios de la lógica formal: principio de identidad (A es A); principio de no contradicción (es imposible que A sea B y no sea B); principio del tercero excluido (define que una alternativa es falsa y otra verdadera, y que no puede existir una tercera posibilidad, así como no puede ser verdadera y falsa al mismo tiempo); principio de razón suficiente (establece que nada existe sin causa o razón determinante).

¿Pueden dichas formas de conocer entenderse como manifestaciones otras de la razón? Y, en dado caso, ¿cómo pueden dialogar?

Con estas preguntas nos encontramos ante el problema de acercarnos a otra epistemología y comprenderla, lo que implica, como sostiene Lenkersdorf (1998), enfrentar la cuestión sobre cómo salir de nuestra caverna²³ y cómo entrar en la caverna del otro.

En esta dirección, Castro-Gómez (2007), en un ensayo en el cual se pregunta sobre cómo decolonizar la universidad, sostiene que para transitar del monólogo al diálogo de saberes es necesario bajar de la “*hybris* del punto cero”; es decir, reconocer el pecado de desmesura (*hybris*) que caracteriza las aspiraciones del pensamiento occidental moderno, el cual, por medio de la ciencia y de la filosofía, se ha erigido como punto de observación neutral y absoluto (punto cero de observación), desligado de cualquier contexto físico y cultural, y sobre el cual no se puede tener ningún otro punto de vista.²⁴ Tal como sostiene el autor, si la ruptura epistemológica realizada con la filosofía y la ciencia moderna se cumplió en nombre de la episteme y contra la *doxa*, elevándose a un punto de observación absoluto parecido a aquello del *Deus absconditus*, el desafío que tienen ahora las ciencias humanas, a la luz del reconocimiento del pluralismo onto-epistémico, es bajar de éste. Esto implica relativizar el conocimiento, reconocerlo en su pluralidad, otorgarle un rostro, un cuerpo, un espacio, un territorio; reconocer que quien conoce es parte del método y del contexto del conocer, dado que conforma con ellos una misma unidad gnoseológica. Bajar del punto cero significa, entonces, reconocer que aquellos conocimientos que se expresan de manera “encarnada” y sensible, siguiendo procesos de validación que no responden necesariamente a la lógica abstracta y pretendidamente universal de la razón occidental, no son formas atrasadas de experimentar el mundo, sino que corresponden a manifestaciones del pensamiento que siguen caminos alternativos y a veces incluso

23 El autor se refiere al mito de la caverna de Platón.

24 Es, en otros términos, el punto de vista del hombre epistemológico al que hace referencia Foucault en *Las palabras y las cosas* (2010), que ve, organiza y ordena las cosas pero que no puede verse a sí mismo, no entra en el campo de estudio, dado que es la condición de estudio.

antitéticos a aquellos de la razón occidental, como en el caso presentado de don Felipe.

Con relación a lo mencionado, Matul y Cabrera escriben algo interesante sobre el pensamiento maya: “quien quiera acceder a nuestro universo mental, tendrá que realizar un esfuerzo para penetrar en nuestra espiritualidad” (2007: 19); donde los dos elementos (universo mental y espiritualidad) no están en disputa, sino que se constituyen sobre un vínculo de dependencia recíproca. Se trata de una relación que refiere a una *forma mentis* para la cual no hay contradicción entre los fenómenos del espíritu y de la mente; mientras que, para la epistemología occidental, la mente es el único lugar donde puede manifestarse el pensamiento y la razón. Pero, entonces, ¿cómo superar dicha “aparente” contradicción? ¿Cómo hacer inteligible, desde el *logos* occidental, formas de pensar que transgreden los principios de la lógica, en aras de establecer el diálogo de saberes “deseado”?

Varios autores (Castro-Gómez, 2007; Alarcón Cháires, 2019; Morin, 1994; Rosa, 2019; Toledo y Barrera-Bassols, 2008) vislumbran en el paradigma de la complejidad la posibilidad de eludir los problemas que ocurren en la lógica formal a la hora de enfrentarse a otras formas de conocer. Tal paradigma incorpora el principio del tercero incluido, según el cual una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo —diríamos en términos batesonianos— del nivel de abstracción que se emplee (1998). Dicha incorporación permitiría transitar desde la perspectiva excluyente del *aut aut* (o materia o espíritu, o mente o ambiente, o natural o sobrenatural, etcétera),²⁵ sobre la cual se basa la filosofía y la ciencia modernas, a la perspectiva incluyente del *et et*, donde los elementos no se excluyen mutuamente, sino coexisten en contigüidad y sin contradicciones. Según el paradigma de la complejidad, de hecho, la contradicción entre elementos, “A” y “no A”, no existe en sentido absoluto, dado que las contradicciones sólo surgen en el nivel lógico, pero no en la naturaleza, sino que depende del grado de complejidad por medio del cual se observa la realidad. Es decir, parafraseando una frase célebre

25 Más fundamental: *res cogitas y res extensa*.

de Bateson (1998), útil para simplificar lo mencionado, la botánica y el mito del árbol²⁶ se contradicen solamente en el nivel lógico, pero no en el nivel eco-lógico, es decir, el punto de observación más complejo en el cual los dos conocimientos coexisten y se enriquecen mutuamente.

Volviendo al proceso formativo de Felipe, las dimensiones de vigilia-onírico y natural-sobrenatural conforman una misma unidad de la experiencia, en cuanto dependen de una forma de conocer y de validar el saber (epistemología) que permite la coexistencia de dichos elementos sin contradicciones. Esta epistemología es relativa a un nivel de abstracción que, en lugar de fragmentar la realidad, busca identificar las interconexiones entre los elementos que la conforman, como un todo integrado.

Mientras que para la *hybris* del punto cero “lo tercero queda excluido”, el pensamiento complejo y las sabidurías ancestrales (la *philosophia perennis*) nos enseñan que “siempre se da lo tercero”, es decir, que resulta imposible basarlo todo en una discriminación de los contrarios, porque estos tienden a unirse (Castro-Gómez, 2007: 86).

En esta perspectiva, el pensamiento complejo se presenta como un paradigma “privilegiado” para aproximarse a aquellas formas de conocer que contemplan, entre sus principios, la coexistencia de elementos que para la razón occidental son contradictorios. Esto porque permite acercar formas diversas de conocer, incluyendo aquellas experiencias de la realidad que la epistemología occidental considera antitéticas a la razón, por estar ligadas al mundo de la *doxa*: de lo sensible, de lo onírico, de lo espiritual. Tales modos de experimentar el mundo, como he tratado de demostrar en este texto, parecen constituir matrices fundamentales de otros sistemas de conocimiento.

26 Gregory Bateson hace referencia a la idea de superar la dicotomía que separa el pensamiento mítico del pensamiento racional, poniéndolos en contradicción en el “mundo de la lógica”. Afirma que el más rico conocimiento del árbol, en la dimensión de la ecología de la mente, se basa en la interrelación entre estas dos formas de pensamiento: el mito del árbol y la botánica. Véase Bateson y Bateson (2013).

REFERENCIAS

- Alarcón Cháires, Pablo (2019), *Epistemologías otras. Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo*, México, Tsintani/UNAM.
- Bateson, Gregory (2010), *Una sacra unità. Altri passi verso una ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bateson, Gregory (1998), *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Buenos Aires, Lohlé-Lumen.
- Bateson, Gregory y Mary Catherine Bateson (2013), *El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado*, Barcelona, Gedisa.
- Capra, Fritjof (2000), “La nueva física y la realidad científica de nuestra época”, en David Lorimer (ed.), *El espíritu de la ciencia*, Barcelona, Kairós, pp. 44-68.
- Castro-Gómez, Santiago (2007), “Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, pp. 79-91.
- Déléage, Pierre (2009), “Epistemología del saber tradicional”, *Dimensión Antropológica*, vol. 46, num. 16, pp. 71-81.
- Estrada Ochoa, Adriana (2009), “Naturaleza, cultura e identidad. Reflexiones desde la tradición oral maya contemporánea”, *Estudios de Cultura Maya*, vol. 34, pp. 181-201.
- Florescano, Enrique (2000), “La visión del cosmos de los indígenas actuales”, *Desacatos*, vol. 5, pp. 15-29.
- Foucault, Michel (2010), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- Garza, Mercedes de la (1990), “Cosmovisión de los mayas antiguos”, *Ciencias*, vol. 18, pp. 33-35.
- Gasché, Jorge (2008), “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural*.

- Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 179-366.
- Gramigna, Anita (2019), “La dea Ix Chel e il medico-sacerdote, interprete e maestro”, en Carlo Rosa (coord.), *Medicina ancestrale e mondo contemporáneo*, Ferrara, Volta la Carta, pp. 54-87.
- Gubler, Ruth (2006), “El papel del ritual y la religión en la terapéutica de los curanderos y h-meno’ob yucatecos actuales”, *Anales de Antropología*, vol. 40, núm. 1, pp. 133-165.
- Heidegger, Martin (2004), *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Herder.
- Hirose López, Javier (2018), “La medicina tradicional maya: ¿un saber en extinción?”, *Trace-CEMCA*, vol. 74, pp. 114-134.
- Hirose López, Javier (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, FFYL/IIIF-UNAM.
- Laughlin, Robert M. y Dennis E. Breedlove (1984), “La rama dorada: magia y botánica en Zinacantán”, en Sociedad Mexicana de Antropología, *Investigaciones recientes en el área maya, XII Mesa Redonda*, Chiapas, SMA, pp. 349-355.
- Lenkersdorf, Carlos (1998), *Cosmovisiones*, México, CIICH-UNAM.
- López, Luis Enrique (2009), “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal”, en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, FUNPROEIB Andes.
- Matul Daniel y Edgar Cabrera (2007), *La cosmovisión maya*, Guatemala, Amanuense.
- Mignolo, Walter (2007), *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Gedisa.
- Morales Damián, Manuel (2002), “Unidad y dualidad. El dios supremo de los antiguos mayas: coincidencia de opuestos”, *Estudios de Cultura Maya*, vol. 12, pp. 199-224.
- Morin, Edgar (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Padilla, Luis Alberto (2012), “Espiritualidad y cosmovisión maya desde una perspectiva integral”, ponencia presentada en el Tercer Congreso Centroamericano de Filosofía: “La filosofía en Centroamérica”, Uni-

- versidad de San Carlos, Guatemala, 13-15 de noviembre, <<https://es.slideshare.net/luisamenendez71/vf2-espiritualidad-y-cosmovisin-maya-desde-una-perspectiva-integral>>, consultado el 10 de agosto, 2020.
- Panikkar, Raimon (1996), “Religión, filosofía y cultura”, *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, núm. 1, pp. 125-148.
- Rosa, Carlo (2021), “¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 102, pp. 1-25.
- Rosa, Carlo (2019), “Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson. Hacia el diálogo intercultural y epistemológico”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, pp. 135-153.
- Sousa Santos, Boaventura de (2010a), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Trilce.
- Sousa Santos, Boaventura de (2010b), *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, Clacso, <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>, consultado el 12 de agosto, 2020.
- Toledo, Víctor y Narciso Barrera-Bassols (2008), *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías indígenas*, Barcelona, Icaria.
- Tubino, Fidel (2016), “Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica”, *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, vol. 33, pp. 69-77.
- Tubino, Fidel (2005), “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, 24-28 de enero, pp. 24-28.
- Walsh, Catherine (2009), “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, ampliación de la ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo, <www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural>, consultado el 15 de agosto, 2020.

Walsh, Catherine (2008), “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 131-152.

Zolla, Carlos (1988), *Medicina tradicional y enfermedad*, México, CIESS.

Aportes de las epistemologías indígenas para la decolonización y la educación intercultural bilingüe

111

Elisa Loncon Antileo

Yo no elegí ser Machi, sino que es una función que llegó a mí y debí asumir; es un trabajo al servicio de los demás con la finalidad de devolver la salud física y espiritual, y guiar en el proceso de ser persona en el mundo mapuche.

Francisca Linconao. *Machi*, líder espiritual medicinal mapuche (2016)¹

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento y valoración de los conocimientos indígenas y de sus lenguas en el sistema escolar a menudo choca con el muro epistémico de la cultura hegemónica y oficial que deja al margen del sistema los saberes indígenas, valores y habilidades, sobre todo de la evaluación académica de los estudiantes.

Este ensayo tiene por objeto aportar al debate de las epistemologías indígenas poniendo de relieve núcleos epistémicos específicos y métodos propios que permiten la construcción del saber.

La epistemología indígena tiene un carácter racional-espiritual, basado en el equilibrio del ser humano con la naturaleza, y dando pie a una filosofía propia; ésta aún se sigue escribiendo, aunque también es importante tener presente que desde hace 2 000 años se ha venido construyendo y la mayoría de sus conocimientos se han heredado a través de la oralidad.

La metodología empleada aquí es de tipo cualitativo; se analizan contenidos, prácticas culturales y opiniones. Los datos usados provienen del trabajo de campo realizado en comunidades indígenas de Chile, en el marco del Proyecto Fondecyt núm. 11180108, que se

1 *Machi*, "persona medicina" y líder espiritual dedicado a la salud de la comunidad. Ellas o ellos reciben su misión de los espíritus de los ancestros y deben seguir las normas del *az mapu*, como se explicará más adelante.

implementa en zona mapuche, en este caso, del territorio Pewenche del Alto Bío Bío. Se ha entrevistado a líderes tradicionales, profesionales de la educación y educadores. Como resultado, se presentan algunas contribuciones para el estudio de la epistemología indígena; núcleos epistémicos propios de la comunidad, y ciertos nudos epistémicos que impiden ver y valorar el conocimiento mapuche-pewenche en la escuela.

Contexto del objeto de análisis

Hablar de epistemologías indígenas tiene su complejidad, dado el origen del concepto proveniente de la cultura y filosofía occidentales, un cuerpo de pensamiento que no ha querido reconocer los conocimientos indígenas al mismo nivel de saber que el científico moderno. En la cultura colonial eurocéntrica, el pensamiento complejo de los indígenas fue denominado folclore, creencia, pero nunca sabiduría. Así se negó al indígena su condición de ser pensante y a las generaciones de los pueblos conquistados la condición de “sujetos históricos”.² La academia en América Latina ha pasado siglos copiando el pensamiento occidental, la filosofía de Grecia, pero también a pensadores pertenecientes a los imperios del poder, alemanes, franceses, estadounidenses (Grosfoguel, 2013), proyectando un conocimiento incapaz de ver al sujeto pensante del continente de Abya Yala, o de América Latina.

Este ensayo busca destacar algunas características del pensamiento indígena, su filosofía, y cómo este pensamiento aporta al diálogo intercultural para contribuir a comprender los tiempos de crisis generalizada de la sociedad actual, desde un saber presente, y desde sus epistemes. Sin duda, los desafíos mencionados son monumentales para el sujeto histórico indígena emergente, cuya comprensión requiere desobediencia epistémica, citando a Mignolo (2010).

2 Me refiero a la categoría de sujeto de Hugo Zemelman (2010).

Las epistemes indígenas corresponden a los saberes construidos por los pueblos indígenas respecto al mundo.³ Estos saberes han trazado rutas de sentidos y valores, y han empleado métodos en su construcción; tienen categorías propias que hacen posible su análisis y resignificación en el tiempo. La epistemología indígena, por su parte, estudia estos sistemas de pensamiento complejo, racional-espiritual, centrados en un paradigma elemental: el equilibrio del ser humano con la naturaleza. En este caso particular, nos referimos a la epistemología de los mapuche,⁴ un pueblo binacional ubicado al sur del mundo, entre Chile y Argentina.

La epistemología indígena comparte la dificultad de la filosofía indígena por varias razones, entre ellas:

- a) la filosofía es entendida básicamente como pensamiento lógico. Sin embargo, el pensamiento indígena no sólo considera la razón para construir el saber, sino responde a una ética de la naturaleza, al equilibrio del ser humano con la Madre Tierra;
- b) somos producto de la escuela colonial; desde niños aprendimos que la filosofía proviene de Grecia y no nos imaginamos nunca que entre los pueblos indígenas también existe la filosofía;
- c) el conocimiento de la civilización occidental está en los libros y en las bibliotecas, mientras que la epistemología indígena, recién en el siglo XXI, se está escribiendo. Si bien hay registros de sabiduría indígena desde hace más de 2000 años, como los códices de la cultura maya (Colop, 2010), la mayoría de los conocimientos indígenas han sido transmitidos desde la oralidad y hoy están siendo sistematizados por los propios indígenas;
- d) la visión colonial y el epistemicidio de lo indígena (De Sousa Santos, 2017) celebra al indio muerto, del pasado, del museo, como algo estático, primitivo y sin voluntad de pensar. Dicha visión no lo concibe en el presente, conectado a un tiempo y un espacio comunes

3 Se agradece a Álvaro Gáinza Veloso, profesor de la Universidad Academia Humanismo Cristiano, por sus aportes bibliográficos y por su disposición a las discusiones teóricas del tema epistemológico.

4 La palabra mapuche no se pluraliza para no castellanizar el concepto que pertenece a la lengua mapuzugun y en esta lengua no se pluraliza con 's'.

con la sociedad contemporánea, como alguien que tiene múltiples conocimientos que se van reinterpretando. Éstos no son puros, sino surgidos de la misma hibridación de la sociedad globalizada; por tanto, es pensamiento indígena presente en la escena actual, aunque el colonialismo no quiera mirarlos.

Por otro lado, debido a que existen aproximadamente 6 500 lenguas en el mundo, más sus respectivas variantes, esto es un indicio de que hay miles de otras racionalidades diferentes, inteligencias y epistemes distintos; es decir, otros modelos de personas, de desarrollo, de mundos. Éstos se dicen en las lenguas indígenas y, por cierto, lo dicen los sabios ancianos de los pueblos que han resistido con sus pensamientos y epistemes propios, prescindiendo de las academias eurocéntricas. Entonces, para conocer las epistemes indígenas es necesario volver a sus propias fuentes, a sus lenguas y sistemas de enseñanza, a la oralidad y a la práctica.

En América Latina, la educación intercultural bilingüe ha alcanzado diferentes niveles de desarrollo, manteniendo en disputa el espacio que ocupan los conocimientos indígenas y las lenguas en el currículum escolar. Hay un muro que cierra las puertas a los conocimientos indígenas, conformado por los saberes “científicos” y por la lengua dominante oficial, en este caso el castellano. Hay experiencias de avance en el desarrollo de la educación intercultural en Colombia, México, Bolivia y Ecuador (Corbetta *et al.*, 2018) que han sido respaldadas por políticas educativas estatales, como la creación de universidades interculturales en México, que además se acompañan de un profundo debate científico en torno a los conocimientos indígenas; pero también hay casos como el de Chile, en el que el tema indígena no ha sido objeto de políticas de reconocimiento y no hay avance en cuanto al desarrollo de la interculturalidad institucional. Las demandas indígenas han sido criminalizadas, de modo que, por un lado, el movimiento indígena ha tenido que empujar la interculturalidad en el sistema educativo y, por otro, crear espacios autónomos alternos para implementar su cultura, lengua y el pensamiento propio (Mayo y Castillo, 2019). El esfuerzo es todavía ma-

yor cuando no se cuenta con la institucionalidad ni los recursos para la recuperación, cultivo y goce de la cultura y la lengua.

Luis Macas sostiene que los pueblos tienen expresiones de alternativa para el mundo; alternativa de vida (2005). Éstas son necesarias en la crisis en que se encuentra el planeta, y los indígenas lo tienen claro: cuando reivindican la interculturalidad están planteando el diálogo con el otro para contribuir a la humanidad, a una nueva cultura de respeto, intercambio y aprendizaje mutuo.

En Chile, estudios sobre la educación intercultural bilingüe muestran resultados poco favorables. Entre los argumentos, se sostiene que existe una mala comprensión de lo que significa interculturalidad, “que es pensada sólo para indígenas en los sistemas educativos escolares y universitarios” (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019: 87). Por ello, es urgente un sistema intercultural que incorpore la episteme mapuche y que permita la relación de los conocimientos de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar. Por su parte, según Quilaqueo y Sartorello esto se debe a un problema “epistemológico estructural” (2019) que se hace explícito en la monoculturalidad de la escuela y que es presente, a pesar de la adopción de un discurso intercultural.

Los pueblos indígenas tienen sabiduría, han propuesto soluciones a sus problemas, han creado métodos propios para construir el saber, han ampliado sus lenguas, mediante neologismos, para indicar lo nuevo en su horizonte de intelección (Loncon, 2017b). Estos conocimientos han surgido de los propios pueblos en diálogo permanente entre ellos y con los que comparten.

Para organizar la discusión revisaremos algunos núcleos epistémicos elegidos a partir de conversaciones y entrevistas con educadores y sabios de la zona mapuche pewenche, de la araucaria de Los Andes chilenos; éstos son: a) *pichikeche*, ‘ser niña o niño’, b) *chedugun*, ‘lengua pewenche’, c) *pewma*, ‘sueño’ y d) *epew*, ‘relato oral referido a animales y pájaros’. Los núcleos epistémicos corresponden a un conocimiento central que articula un conjunto de otros saberes contruidos a partir de métodos propios del sistema de conocimiento mapuche (esquema 1), que permiten entender e interpretar el mundo

a partir de una matriz de pensamiento conocido en el mundo mapuche como el Azmapu, pensamiento o filosofía mapuche (esquema 2).

ESQUEMA 1

La flor del mapuche *kimvn*



Fuente: a partir de Loncon, 2017a.

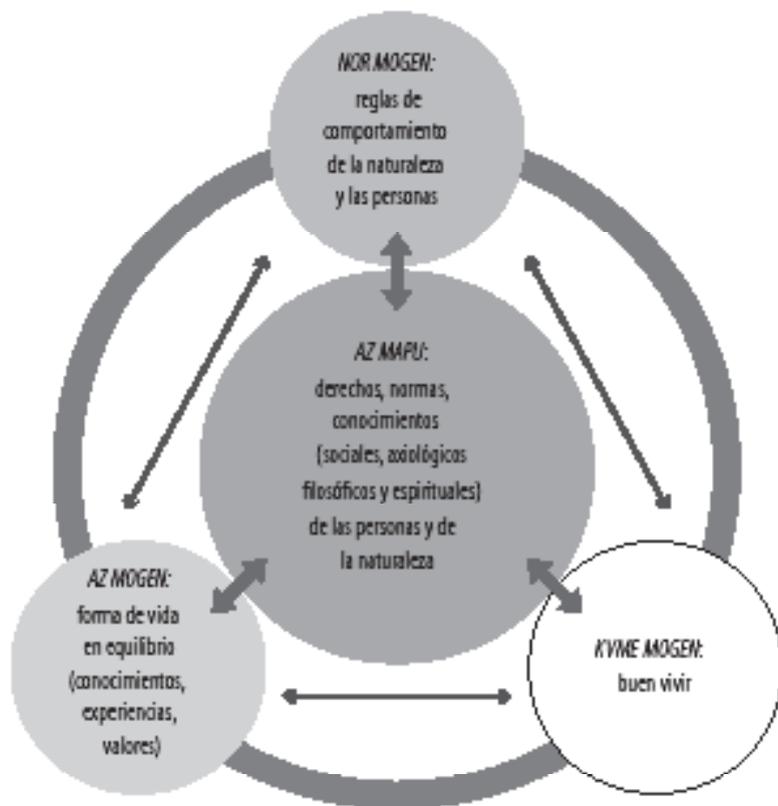
Contexto teórico

La episteme es el punto de partida del conocimiento y de las teorías, desde donde se construye la filosofía y la ciencia. El filósofo francés Michael Foucault introdujo el concepto de episteme en 1966, publicado en el libro *Las palabras y las cosas*. Para él, el concepto corresponde a los códigos fundamentales de una cultura —los que rigen su lenguaje, esquemas perceptivos, cambios, técnicas, valores y la je-

rarquía de sus prácticas—, que fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos dentro de los que se reconocerá (1976: 11).

ESQUEMA 2

Az mapu como concepto filosófico mapuche



Fuente: Sánchez, 2012.

La episteme no sólo involucra el modo de pensar, sino también los esquemas de percepción de la realidad o el universo simbólico (Berger y Luckmann, 1993). Aplicando el concepto al pensamiento indígena que nos ocupa, diremos que los mapuche tienen su propia forma de pensar y de ver la realidad; su modo particular de construir el conocimiento, el cual emerge a través de sus propios métodos, que se describirán más adelante. Sin embargo, hay una historia colonial innegable que ha afectado tanto la existencia de los pueblos indíge-

nas como el reconocimiento de sus conocimientos, siendo por ello víctimas de epistemicidio (De Sousa Santos, 2017), de lingüicidio (Calvet, 2005) y de la mutilación de su condición de sujetos históricos, producto de la discriminación racial y del colonialismo. El sistema colonial ha instalado lo que Mignolo (2010) denomina “matriz colonial de poder”, una estructura conceptual, política y ética de gestión de todas las esferas de lo social, que reproduce el sistema capitalista y no permite el cultivo de otros modelos de pensamiento ni de mundos. En este contexto, cobran valor los proyectos anticoloniales y decoloniales, de re-existencia, que dan cuenta del vigor de otras racionalidades (García, 2017), como son las epistemes de los pueblos indígenas.

En lo que sigue se desarrollan conceptos filosóficos del pensamiento mapuche que están presentes en la vida práctica y que modifican los cimientos coloniales, en cuanto cambian los sentidos del conocimiento, que se construye no para rendir culto al intelecto, como ha ocurrido con el eurocentrismo y el patriarcado, sino para sostener el equilibrio con la naturaleza, acompañar la razón humana con el corazón y la espiritualidad, dignificando a la persona y a la naturaleza misma. Donde los seres espirituales no son sólo los humanos; lo son todos los seres que habitan el mundo.

DESDE DÓNDE Y CÓMO SE ORGANIZA EL CONOCIMIENTO MAPUCHE

En años recientes, diversos autores han buscado sistematizar la sabiduría mapuche (Marileo, 2001; Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Loncon, 2017a) en el marco de un diálogo intercultural y de un proceso de decolonización iniciado en el *wallmapu*, ‘territorio mapuche’ a partir de los 500 años de resistencia indígena. En otra ocasión (Loncon, 2017a) resumí con una flor los pilares que intervienen en la construcción del conocimiento mapuche. La flor tiene nueve pétalos y en el centro se ubica el *kume mogen*, ‘buen vivir’, referido al objetivo o papel que tiene el conocimiento en la cultura mapuche. Con este esquema es posible responder en la lengua mapuzugun a las preguntas: ¿Para qué se aprende?, ¿cuál es el sentido del conoci-

miento en la cultura mapuche?, ¿cuáles son las orientaciones básicas para producir el conocimiento?

La lengua es considerada un cimiento más del conocimiento porque lo contiene y lo moldea: es “el conjunto de los elementos básicos que constituyen y explican el mapuche *kimvn*, ‘conocimiento mapuche’. Todos sus componentes se interrelacionan dinámicamente para alcanzar el *kvme mogen*, ‘buen vivir’” (Miranda, Loncon y Ramay, 2017: 43).

El conocimiento implica la interrelación de diversas prácticas colectivas, valores, procesos cognitivos, afectivos, espirituales y físicos vinculados entre sí, y que emergen en una relación espacio-tiempo, entre el ser humano y la naturaleza. En el esquema 1 se muestran los elementos que intervienen en la construcción del conocimiento, entre ellos se incluyen los procesos de observar y experimentar: *beliuvlvn ka manvlvn*, ‘resolver problemas’, *pepiluvvn*, ‘darse cuenta’ e *inarumen*, ‘cambiar’, presentes en el pensamiento científico occidental y que también forman parte del proceso de construcción del conocimiento en esta cultura. Sin embargo, el sistema mapuche incorpora un código ético más amplio que integra el *lof*, ‘comunidad’, porque el conocimiento es colectivo. Además, incluye una visión sobre la naturaleza como algo vivo, que tiene espiritualidad y que hay que respetar. Así se reconoce el *ixofijmogen*, ‘diversidad de vida’, *mapu kajfuzugugey*, ‘la tierra es sagrada’, y la comunicación espiritual como otro acto para conocer a través del *pewma*, ‘sueño’; el término *zugun*, como palabra ética que no se debe vulnerar, y el *piwkentukun*, ‘aprendizaje con el corazón’. Todos estos procesos confluyen en el ser sabio o sabia, *kimcegen*. En efecto, no podría considerarse sabio alguien que construye saber sin respetar la naturaleza, o si no incorpora lo espiritual, el aprendizaje comunitario, la palabra o memoria oral, y el aprendizaje con el corazón; siendo así que un sabio mapuche difiere radicalmente de un científico formado de la episteme eurocéntrica.

El esquema 1 muestra los 10 componentes que dan sentido al aprendizaje. Se aprende para el *kvme mogen*, ‘buen vivir’, para mantener la relación de respeto al otro y a la naturaleza. También se debe considerar un núcleo epistémico superior que contiene elementos or-

denadores del mundo mapuche, y éste es el *az mapu*, ‘pensamiento o filosofía mapuche’. *Az mapu* podría también significar el rostro de la tierra. Es una palabra compuesta conformada por *az*, ‘rostro’, ‘figura’, que también significa ‘bonito’, ‘hermoso’, y *mapu*, ‘tierra’ en sus cuatro partes: cielo, espacio, suelo y subsuelo (*wenumapu*, *raginwenumapu*, *naqmapu* y *miñche mapu*, respectivamente). Entonces, *az mapu* contiene la forma de la Tierra y las normas que regulan la relación de los seres que la habitan (personas y seres de la naturaleza), como los valores sociales y espirituales asignados a la vida allí existente. El concepto ha sido estudiado como sistema jurídico mapuche (Sánchez, 2012) y en el diccionario de Augusta (1916) se define como “*Ad mapu*, costumbre de la tierra” (Corlexim.cl). *Az mapu* es un concepto totalizador en cuanto opera semánticamente en todas las esferas de la realidad (metafísica, política, social, religiosa, filosófica) y que en la esfera ética se puede comprender como “la Carta Magna Ancestral del pueblo mapuche” (García, 2017: 128).

El concepto *az mapu* tiene dos pilares: *nor mogen*, ‘reglas para la vida’ y *az mogen*, ‘forma de vida’. El *nor mogen* se refiere a reglas de comportamiento con la naturaleza, con la comunidad y entre las personas. Las conductas más simples, como el respeto entre seres humanos, y las más complejas, como la convivencia con lo espiritual, se rigen por *nor mogen*. El *az mogen* comprende los significados y formas de las prácticas de la cultura, que varían según el territorio y el papel de cada uno en su comunidad y en la naturaleza (conocimientos, valores, experiencias); ordena la realidad en términos universales y en la especificidad territorial. Ambos pilares del *az mapu* conducen al *kvme mogen*, ‘buen vivir’, como se observa en el esquema 2.

No respetar las normas del *az mapu* genera una mala vida. Por ejemplo, en el relato Retrikura, una piedra de poder espiritual en la cordillera de Los Andes requiere de la atención de quien pasa por allí: “El que no lleva nada, rompe una ramita de un árbol y la ofrece. Nunca se pasa así nomás, sin ofrendar; el que no ofrenda puede sufrir una desgracia: puede fracturarse su caballo o él mismo lastimarse” (Lenz, 1897: 424). *El az mapu* le da un orden y sentido

a la existencia humana; permite significar sus experiencias desde sus valores, su espiritualidad, su historia y territorio. Requiere la valoración y respeto de la naturaleza para no romper su equilibrio.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos que se presentan fueron seleccionados temáticamente de entrevistas realizadas en la zona mapuche pewenche del Alto Bío Bío. Se han organizado núcleos epistémicos o núcleos de saberes tradicionales; éstos contienen las opiniones de los entrevistados y se complementan con datos existentes en la cultura y registros sobre la misma para destacar su carácter de núcleo de conocimientos, pues sobre ello convergen diversas prácticas, experiencias y normas. Esta organización en ningún caso pretende ser un análisis de los conocimientos, sino dar cuenta de su presencia en la vida práctica.

Núcleo epistémico I. Picikeche.

El modelo de persona y niños pewenche

El sabio pewenche que ejerce como facilitador intercultural en el hospital de la comuna de Santa Bárbara tiene el cometido de proporcionar saberes del pueblo mapuche pewenche para que el sistema de salud brinde un mejor servicio. Entre estas funciones, debe apoyar la salud mental de la población, algunos en estado crítico. A continuación, el sabio se refiere a una conversación con una adolescente respecto a su identidad.

“Soy Mankel pu”, me dijo. Empiezo a decirle qué significa Mankel. “Vamos a definir: *man*, ‘lado derecho’; *ke*, apócope de *kelv*, ‘rojo’, *manke*, ‘cóndor’. Su apellido significa ‘espíritu del lado derecho del

cóndor rojo'. Usted tiene que defender al *manke* porque es su raíz, *folil mogen*, 'raíz de su origen; por él vives y escuchas" (K⁵).

La niña tenía un diagnóstico por depresión y manifestaba intentos de suicidio. El sabio logró afirmar su identidad y sentido de vida al conducirla a reconocer su espíritu originario y el ser de la naturaleza que vive en ella, en este caso el *manke*, también conocido como *kvnpen*, o gen de la naturaleza.

La persona debe conocer su vínculo cósmico, ya que eso fortalece su identidad y espiritualidad. La presencia de la naturaleza en la persona a veces se expresa en el nombre entregado al nacer, conforme al conocimiento que poseen los sabios; es importante porque es la alianza espiritual con la naturaleza que le acompañará por toda la vida. Otras veces, la presencia de la naturaleza se puede identificar a través del sueño. Lamentablemente, hoy se ha perdido la práctica de otorgar nombres con sentido propio, y debido a los cambios generados por el registro civil, el nombre antiguo, en el mejor de los casos, corresponde al apellido, y en otros se ha perdido.

Los pewenche sostienen que los niños están más sensibles a interactuar con los *kulme* (Pereira, Reyes y Pérez, 2015: 154), experiencia que marca la niñez. El *kulme* es, también, un gen de la naturaleza, un espíritu que permanece oculto pero que puede ser visto por algunas personas de la comunidad; cuando esto ocurre, ese hecho se llama *perimontun* (MINEDUC, 2015: 53).

Si al niño no se le refuerza su identidad, su autoestima baja considerablemente; lo que sucede en la escuela, que moldea la identidad de los estudiantes desde una lógica completamente distinta. "El niño frente al no indígena siente vergüenza decir y hablar en su lengua; entonces hay que despertarlo. En este caso, la escuela no es que debe vehicular su lengua, sino considerarla como un elemento estructural de infante" (K).

5 Se ha optado por identificar con una letra la intervención de los participantes comunitarios de este estudio. Se cuenta con consentimiento informado y un compromiso de devolución de los datos una vez terminado el estudio.

La identidad de la persona también se define con el *tuwvn*, ‘pertenencia territorial’, y el *kvpalme*, ‘pertenencia familiar o tronco familiar’. En el ejemplo dado, los sujetos interactuantes pertenecen a la identidad pewenche, de la cordillera de Los Andes. La identidad de la persona, además de contener la identidad familiar, personal, la conforman el gen *mapu*, ‘poder de la naturaleza’, cuya práctica de vínculo es posible a través del *kvmpeñ* o *kulme*.

Los niños, desde que nacen, son considerados personas, *picikeche*, ‘niños o niñas’. Toda *ce*, ‘persona’, se rige por los valores del *az mapu*, y éstos forman parte de su código ético de vida. Para ser *ce* hay que ser: *kimce* ‘sabio’; *norce* ‘justo’; *newence*, ‘con fuerza espiritual’, no sólo en sentido físico, sino en el de saber actuar con la fuerza del espíritu, y *poynce*, ‘ser afectivo’, ‘cariñoso’.

Ser persona también es una condición finita que se puede perder cuando no se asumen los valores señalados o cuando no se respeta al otro o a la naturaleza, lo que es restituible durante la vida. La muerte termina de forma definitiva con esta condición, y es acompañada por una ceremonia especial para despedir al difunto y enfatizar el cese de su condición de persona. De este modo, el *tuwvn*, *kvpalme* y las condiciones de sabiduría, afecto, rectitud y fuerza espiritual, orientan el sentido de ser mapuche, “gente de la tierra”. Entre las tareas asignadas a la persona figura propiciar el *kvme mogen*, “buen vivir”, mediante el comportamiento centrado en mantener el equilibrio entre todo lo que habita en la naturaleza; el desequilibrio es causa de enfermedad.

La noción de persona en la cultura mapuche es antagónicamente diferente a la noción de persona aristotélica. Para la civilización occidental, el ser humano es una única sustancia compuesta de alma y cuerpo que, por gozar de la razón, se posiciona en un nivel jerárquico superior respecto a la naturaleza. En el concepto de niño o niña escolar tampoco están presentes las normas del *az mapu*; más bien la escuela los conduce a desarrollar la condición humana de superioridad frente a la naturaleza y el modelo de progreso y desarrollo de la cultura colonial eurocéntrica.

Núcleo epistémico 2. Picikeche. El modelo de persona y niños pewenche (El mapuzugun o che zugun. La lengua)

En la zona pewenche, 90 por ciento de la gente es hablante de *che zugun*, nombre territorial del *mapuzugun*. En el hogar, el *che zugun* es la lengua funcional de la familia, no así en la escuela, cuyo currículum se desarrolla en castellano, con excepción de la asignatura de lengua indígena *mapuzugun*, que ocupa cuatro horas de enseñanza a la semana. Las escuelas tienen profesores que no saben el idioma pewenche y que, además, fueron formados en las universidades, reproductoras del pensamiento eurocéntrico.

Consultados por el uso del idioma, algunos profesionales de la educación, profesores y educadores tradicionales respondieron lo que se señala a continuación. “Me he encontrado con algunos jóvenes en el bus que son raperos, por ejemplo, rapean en español y de repente rapean en *che zugun*”.

Tal es la opinión del psicólogo del establecimiento que atiende a los estudiantes del Programa de Integración, donde asisten los niños con necesidades educativas especiales (NEE). El profesional, además, reconoce no hablar el *mapuzugun*, es recién llegado al lugar y sólo sabe algunas palabras.

El testimonio del sabio comunitario es diferente; él, además, es abuelo de algunos niños de la escuela. Cuenta que únicamente habló *che zugun* hasta los 10 años, cuando entró a la escuela internado en el pueblo cercano. Los primeros meses no sabía nada de castellano, aprendió algunas palabras como “comer”, “dormir”, o a pedir permiso para ir al baño; conocía tan sólo vocablos de sobrevivencia y fue objeto de burlas por esta situación. Ya adulto se hizo educador tradicional y, cierta vez, dictó un curso sobre cultura pewenche a los profesores del sector, algunos de los cuales habían sido sus maestros cuando él era niño. Él les aplicó el mismo método que usaron con él siendo estudiante.

Les hice un dictado en *mapuzugun*. *Rantukan mapuzugun mew*, ‘preguntas y respuestas en mapuzugun’. Tenían que seguir mis instrucciones y escribir en el idioma. En diez minutos me despiqué fuertemente

con los profes. “Eso hicieron conmigo”, les dije. Me pidieron perdón; otros se sentían avergonzados (K).

El *logko*, ‘jefe de una comunidad’ que no tiene escuela, debido a la represión policial estatal que ha caído en su sector, por encabezar, entre otros, la recuperación territorial, ha ideado la creación de una escuela —universidad autónoma. En su sector hay alrededor de 150 escolares que asisten a escuela de otras comunidades. El *logko* señala: “Cuando propuse la universidad en una reunión, los profesores que me apoyan me corrigieron el término universidad porque significa único, no diverso y castellanización. Habrá que cambiarle el nombre; ahora tenemos que hacerlo en *che zugun*”.

De este modo, la reflexión respecto a la institución educativa que se requiere para la zona está instalada en los líderes; quieren una escuela que haga justicia cognitiva, que reconozca los derechos colectivos y culturales y que acoja sus diferencias lingüísticas. Una madre apoderada del establecimiento reflexiona y dice:

Los mapuches que están hablando sólo castellano cuando salgan de esta zona, ¿cómo podrán decir yo soy pewenche, si les da vergüenza? Aunque digan soy mapuche, se reirán de ellos porque no tendrán la vida pewenche para defenderse, y si dicen soy *wigka* [mestizo], eso no tiene relación con su identidad porque llevan su sangre y su piel que delata que son mapuche pewenche.

Sin duda, la lengua está conectada a la identidad de cada uno y, más allá de eso, a los conocimientos propios, a epistemes que dan sentido a la defensa de quien es pewenche, persona de ese territorio.

Obviamente que es importante, porque uno habla el *che zugun*, que uno siempre como pewenche tiene que hablarlo para poder ser diferente al *wigka*. Obviamente tiene que manejar el castellano para aprender de los *wigka* también; no estoy de acuerdo que no se aprenda del *wigka*.

Para ellos es válido el bilingüismo y la interculturalidad, aunque también se cree que la escuela debiera ser “sólo en *che zugun* en el primer año” (K), porque es la lengua que hablan los niños en el hogar.

Más allá de estos testimonios, para los mapuche la lengua propia y su cultura muestran un horizonte de promesas que no les puede dar el castellano ni otras lenguas europeas, porque la lengua codifica la realidad y su mundo, así como les aparece. Con la lengua, además, construyen los conocimientos para enfrentar los grandes problemas de la humanidad, como el desequilibrio ecológico, las enfermedades mentales, la relación del hombre con la mujer, del ser humano con la naturaleza; reconocen en ésta la espiritualidad femenina y masculina, asignando espacios protagónicos a hombres y mujeres, proporcionando claves para una educación no sexista, no patriarcal. El uso de su lengua les permite adentrarse en una complejidad de sistemas y niveles de significaciones, racionalidades, valores y prácticas culturales que dan cuenta de una filosofía propia, de otro modo de construir la sabiduría.

Núcleo epistémico 3. El pewma, ‘sueño’

Pewma es una palabra derivada del verbo *pe-*, ‘ver’. El sufijo *-w* significa verse a sí mismo, y el sufijo *-ma* indica experiencia; es decir, *pewma* es ‘la experiencia de verse a sí mismo’. El *pewma* es una práctica cultural mapuche. Los niños y adultos aprenden a recordar el sueño; se dice que así conocen parte de su futuro, porque el sueño entrega un conocimiento de tipo espiritual: aquello que no es perceptible en el diario vivir lo experimenta el espíritu mientras la persona duerme. La experiencia es traspasada a la conciencia y queda registrada en la memoria. Conversando con el psicólogo⁶ del establecimiento, le pregunté si entre los estudiantes que atiende le contaban sus sueños y me respondió “que han visto un caballo por el mar. Que anda por ahí, por el río; que otras personas lo han visto. Cosas como esas, generalmente, sueñan o dicen haber visto”.

6 El psicólogo también reconoce no tener formación en el tema de la cultura mapuche y saber poco del sentido cultural de los sueños.

El caballo, para los mapuche, tiene un gen o espíritu poderoso y protector importante que es aliado de los seres humanos. También a veces la fuerza de la naturaleza se representa mediante el caballo.

El *logko*, autoridad de la comunidad en resistencia, me compartió algunos de sus sueños con el fin de explicarme el futuro de su comunidad:

el sol con las estrellas jugando de aquí para allá. Eso representa cada persona. El movimiento... Después se juntan. Eso era la unificación del *lof*, ‘comunidad’. La luna llena, también *kvyen*, pasó para acá y pasó para allá y quedaron todos juntos. Don Atilio me lo interpretó, y eso significaba *welulkaley pu che*, ‘la gente está desordenada’. Pero el sol vuelve entre medio de la cordillera, rápido. Eso también me lo interpretaron... va a volver nuestro pensamiento y ése es el trabajo que tenemos que hacer. En otro sueño, un anciano con ojota⁷ me dijo que debíamos sembrar porque vienen tiempos difíciles, y yo miraba en la cordillera, a sembrar *kawella*, ‘cebada’, *dawe*, ‘quinoa’ y centeno. Son los cereales que más duración tienen y entregan proteínas, me dijeron los viejos, y ellos conocen de los tiempos de hambruna (SSL).

El *logko* tiene claro lo que debe trabajar en su comunidad: la unidad, el pensamiento *pewenche*; además, sabe que vienen tiempos difíciles derivados del cambio climático, se vienen hambrunas y hay que estar preparados, sembrar granos de larga duración. Sin duda, el *pewma* nos conduce a desengancharnos de la episteme colonial, centrada en la razón como la única condición humana que permite construir el pensamiento; los mapuche articulan varios epistemes, entre ellos el *pewma*.

Núcleo epistémico 4. El *epew* como método de enseñanza

Epew, ‘relato oral sobre animales y pájaros’, narra la relación de los animales, los pájaros y de la naturaleza en general con los seres humanos. Algunos explican el origen del mundo, la creación de los

7 N. del E.: sandalia rústica.

seres humanos, las inundaciones, sequías, el sentido de lo femenino, de lo masculino. Además de entretener, enseñan la espiritualidad de la naturaleza y cómo debe interactuar la gente para mantener los equilibrios. Entonces explican el sentido del ser humano, del mundo, de la vida, del amor, la muerte, de manera didáctica a través de la oralidad.

May faw nieyiñ, ‘sí, aquí tenemos y hacemos’ *epew*, ‘cuentos’, y después analizamos el *epew*, cuál es la enseñanza del *epew*, y los niños ahí van captando la enseñanza que va dejando el *epew*, y uno va diciendo: “Ah, sí, *pu*, ‘tenía razón’, por eso pasan las cosas”. Los *epew* son el método de enseñanza que utilizaban los antiguos pewenche. *Fey picikeche logkontufigun, ah, beley rvfgey, feypikey ñi awuelu iñce, feypikeygvn*, ‘los niños lo comprenden y dicen, así es, así decía el abuelo y así dicen’. Y se van motivando más.

La práctica de contar es tan importante que existe un personaje, un sabio tradicional que se dedica exclusivamente a contar estos relatos, y se le llama *epewtufe*, ‘que tiene el oficio de contar *epew*’. Hay otros tipos de relatos también especializados que cumplen la misma función que el *epew*, pero en temáticas distintas; es el caso del *wewpin*, ‘relato social de la comunidad’, y su relator recibe el nombre de *wewpife*. Entre éstos también se encuentran los *vl*, ‘cantos’, que son verdaderos textos cantados y empleados también para enseñar (Miranda, Loncon y Ramay, 2017).

OBSTACULIZADORES

La escuela y la educación de corte colonial eurocéntrica

Los testimonios entregados reflejan la distancia epistémica entre la cultura escolar eurocéntrica y la cultura pewenche. No hay diálogo intercultural, ya que la escuela no potencia la cultura indígena, sino más bien practica el epistemicidio (De Sousa Santos, 2017), pues no se acerca al perfil de persona de los propios pewenche, aunque los

establecimientos educativos forman parte del programa de educación intercultural del Ministerio de Educación. Esta política se reconoce como “una ventana chiquita, abierta sólo para folclorizar y para minimizar el pensamiento mapuche” (K). En ciertos establecimientos se permite que la educación intercultural bilingüe sea una asignatura optativa; el estudiante que quiere, asiste, y quien asiste lo hace por curiosidad: “No es menor que en un liceo de 70 alumnos vayan cuatro mapuche y 18 no mapuche” (K). Al respecto, se señala:

La educación es un genocidio cruel, pero pasivo. Si no respeta el contexto sociocultural y a los niños, ya es genocidio; si le hablo de los reptiles de África, ya los estoy sacando de sus contextos porque no empiezan desde la [propia] comunidad.

Todos los contenidos mapuche son folclorizados. No se habla del cacique Levian de Villucura, de los que hicieron la lucha, de Kilako, Rukalwe; pero se habla de los faraones egipcios. Es fácil decir que un niño mapuche no quiere hablar de biología; entonces, hagamos biología desde la mirada mapuche; hablemos del cuerpo interno en *mapudungun*; pero dicen que no, porque falta reforzar el español. Es verdad que se debe reforzar siempre este idioma, pero el niño tiene derecho a aprender en su lengua *che zugun* (K).

La gran tarea es cómo incluir los saberes pewenche y cómo complementar los diferentes saberes de las culturas existentes en la escuela, porque no ha sido posible hacerlo. No hay diálogo entre saberes; se sigue imponiendo el pensamiento eurocéntrico como único válido y la cultura local es desconocida por quienes hacen la educación. El diálogo local con las otras culturas requiere de métodos diferentes a los actuales; métodos decolonizantes que incorporen prácticas diferentes.

Las pruebas para identificar problemas de aprendizaje⁸

Cabe señalar que en las escuelas del sector hay un alto porcentaje de niños diagnosticados con NEE, por arriba de 30 por ciento. En el ámbito nacional, el índice de niños mapuche con este diagnóstico para 2018 fue de 18 por ciento, frente a 10 por ciento de “niños no etnia”. Es una cifra alarmante, sobre todo porque estas pruebas no consideran la variables bilingüe y pluricultural. Se aplican en castellano a niños que no dominan el idioma de la prueba, y ahí está el problema. La atención a las NEE pertenece a la política pública de inclusión del Ministerio de Educación y es orientada por el Decreto 170. Ese mandato está diseñado para subvencionar a las escuelas que presentan estudiantes con dicho diagnóstico y, en la práctica, mientras más niños NEE existen, mayor es la subvención recibida por el establecimiento. A continuación, los artículos 24 y 33 del decreto muestran los vacíos conceptuales antes mencionados:

a) Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura: Se presenta cuando está afectada la capacidad de comprensión de lectura, b) Dificultades específicas de la lectura y escritura: Se produce cuando un estudiante con dificultades en la lectura presenta, además, dificultades de escritura/ortografía, tales como: omisión de las letras, sílabas o palabras; confusión de letras con sonido semejante; inversión o transposición del orden de las sílabas; invención de palabras; uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras; producción de textos de baja calidad o utilización de oraciones más cortas y con mayor número de errores gramaticales.

El artículo 33 describe como criterios diagnósticos las que también son parte de lo que se evidenciaría en una situación de bilingüismo:

8 Se agradece a Natalia Hirmas por las contribuciones analíticas y teóricas al estudio de la patologización del bilingüismo, quien además participa como alumna de doctorado y becaria del proyecto Fondecyt mencionado anteriormente.

i) Errores de producción de palabras, incapacidad para utilizar los sonidos del habla en forma apropiada para su edad, un vocabulario muy limitado, cometer errores en los tiempos verbales o experimentar dificultades en la memorización de palabras o en la producción de frases de longitud o complejidad propias del nivel evolutivo del niño o niña.

ii) Las dificultades del lenguaje expresivo interfieren significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa.

iii) No se cumplen criterios de trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo ni de trastorno generalizado del desarrollo.

Como se aprecia, las características descritas son propias de un estudiante con bilingüismo en proceso de desarrollo. Por otro lado, las pruebas aplicadas están descontextualizadas de la realidad y experiencia pewenche. Hay ejercicios para calcular distancias, por ejemplo, entre Santiago y Concepción, cuando los niños no tienen ninguna experiencia espacio-temporal con esas ciudades, dado que la cordillera pewenche se ubica en una zona aislada, por lo que los estudiantes difícilmente pueden tener una noción de la distancia entre dichas localidades.

Esta política, tanto como los instrumentos para medir la NEE, muestra que la violencia epistémica no siempre es “brutal”, sino que se disfraza y puede desarrollar acciones “políticamente correctas” (García, 2017). En la entrevista al psicólogo que atiende a los estudiantes respecto a su crítica al programa de integración, y en particular sobre las pruebas para definir al estudiante con NEE, se problematiza el concepto de “paraguas” que aparece en la prueba; al respecto, reflexiona:

¿Qué es un paraguas? Acá no usan paraguas... ocupan los ponchos. Entonces, si el niño dice: “No sé, para el sol puede ser”, porque a lo mejor lo confunde. Agregarlo también como una opción en caso de niños pewenche.

El profesional propone un ajuste de la prueba a la realidad del estudiante, pero el instrumento no lo permite: “si el niño no sabe, no hay una posibilidad intermedia”.

Los educadores de los diversos sistemas educativos manifiestan una preocupación por hacer que las prácticas educativas y de salud sean apropiadas, sensibles, pertinentes, congruentes o válidas para las culturas de quienes serán objeto de intervención. Aunque hay distintas orientaciones, acá identificamos dos enfoques básicos que permiten atender dos problemáticas desde la academia y las políticas públicas:

a) La naturalización de un vínculo inescapable entre el desarrollo del lenguaje, la comunicación y el éxito escolar, académico, vocacional y social e, incluso, la salud de la persona. Esto sustenta la necesidad de una intervención lo más temprana posible, pues “mientras antes interviengamos, mayores riesgos y daños podremos prevenir”.

b) La existencia de una brecha, una distancia entre los niveles de acceso a servicios de educación y salud, y en los niveles de logro entre los estudiantes que pertenecen y los que no pertenecen a pueblos originarios.

Sin embargo, la dificultad para diagnosticar a estudiantes multilingües y que construyen su saber desde otras epistemes debe abrir puertas para problematizar qué se entiende por el estándar que sustenta esta brecha y, así, cuestionar el déficit en que ponemos a nuestras niñas, niños y jóvenes que no se desenvuelven según la norma, como deficitarios y requeridos de ayuda.

Los profesionales no indígenas que trabajan en la escuela con los programas de integración se cuestionan las prácticas, los instrumentos de medición que usan, pero esto no es suficiente para detener la política de integración mal enfocada, porque tal vez hasta resulte políticamente incorrecto cuestionarlas. Siendo justos, esta política no es coherente con el sentido de revitalizar y apoyar culturas que han sido minorizadas por la fuerza colonial de los Estados y la ciencia occidental. No dignifica a los niños bilingües; al contrario, los estigmatiza como deficitarios o enfermos. Este daño es parte del colonialismo interno (González Casanova, 2006).

CONCLUSIONES

Se han abordado, preliminarmente, algunos conceptos clave del conocimiento mapuche. Con ellos se buscó mostrar que hay procesos reflexivos en acción que permiten la construcción del conocimiento en el mundo mapuche. Hay saberes contruidos metodológicamente, los cuales integran y articulan la razón, la espiritualidad y el valor a la Madre Tierra. También tienen fundamentos en una categoría filosófica orientadora, que es el *az mapu*. No se trata de una creencia simple y común, sino de un pensamiento diferente.

En este trabajo también se identificaron algunos fundamentos presentes en la episteme mapuche, lo cual demuestra que es posible estudiar las epistemologías indígenas incluyendo su profundidad y, para hacerlo, es necesario tener en consideración que las epistemes se construyen desde categorías propias y en la lengua de los pueblos, y no se debe perder de vista el proceso histórico, político y epistémico de invalidación del pensamiento indígena, que hoy está siendo cuestionado por el pensamiento decolonial.

Estoy de acuerdo con las tres razones de invalidación desarrolladas por García (2017): la negación de la capacidad racional de los indígenas, a partir de Kant y Hegel; la imposición del saber hegemónico moderno eurocéntrico, patriarcal y colonial mediante la colonización de los “otros” y vía “epistemicidio” (De Sousa Santos, 2017); la presencia de la matriz colonial del poder (Mignolo, 2010) para mantener el sistema capitalista, ya que la promesa de futuro y de “desarrollo” coloniza todas las esferas de las sociedades, explota al ser humano y a la naturaleza. Estas razones, más el racismo, son algunas de las prácticas que invisibilizan las epistemes indígenas, incluso en la escuela intercultural bilingüe.

Frente a esta tríada integrada por un pensamiento filosófico mutilante, por el epistemicidio y por la explotación humana y de la naturaleza, las epistemes indígenas muestran un horizonte de posibilidad para la humanidad entera, basado en el respeto a los seres humanos, a sus comunidades y a la naturaleza. Esto para la filosofía mapuche es el buen vivir.

El *az mapu* y sus dimensiones, *nor mogen* tanto como *az mogen*, conforman una categoría filosófica que contiene una riqueza epistémica y política tal que permite desengancharse epistémicamente de la matriz colonial del poder y ofrece la posibilidad de territorializar el conocimiento, diversificarlo, sin universalizarlo como episteme única.

La categoría identitaria *mapu*, de mapuche, da la posibilidad de identificar que ese *mapu* sea de cualquier espacio; puede ser de la montaña, del mar, del desierto o de cualquiera de las partes de la Tierra, incluso del *wenumapu* (cielo); así el *mapu* por extensión corresponde al ‘lugar de la gente’, de tal modo que todos podemos ser “mapu-che”,⁹ siendo diversos (Porto-Gonçalves, 2019: 6), en un mundo donde quepan muchos mundos, como lo dijeron los zapatistas en 1994.

Es urgente decolonizar la educación intercultural bilingüe, como también lo es denunciar el maltrato del sistema escolar que hoy presenta nuevas formas de racismo, por medio de la discriminación lingüística escolar, amparada en políticas de inclusión, como ocurre con los programas de integración educativa en Chile. Las características y riquezas del plurilingüismo y de la diversidad cultural del estudiante indígena no deben ser leídas como síntomas de patologías o trastornos; el bilingüismo no es una enfermedad y la diversidad cultural, tampoco. Las políticas de patologización encubren nuevas estrategias para los antiguos propósitos de colonizar a los pueblos y sus propias nociones de normalidad; son parte del lingüicidio y del epistemicidio.

En este tránsito es especialmente valioso que las escuelas se identifiquen como interculturales indígenas, al reposicionar a la lengua y la comunicación ya no sólo como contenido curricular que debe ser enseñado, sino como cualidades y riqueza lingüísticas (fonología, sintaxis, semántica, pragmática), y comunicativas (lenguaje no verbal) de niñas, niños y jóvenes, que son socialmente modeladas y esperadas, además de que la lengua es un rasgo de su identidad y de sus propios epistemes, como se ha mostrado en este ensayo.

9 La terminación -che hace referencia a “ser gente”.

Agradecimientos

Al proyecto FONDECYT núm. 11180108 “Terminología mapuche del ámbito pedagógico: estudio de los neologismos desde las perspectivas lingüística, cultural y política”, financiado por el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico, Chile.

REFERENCIAS

- Augusta, Félix de (1916), *Diccionario araucano-español y español-araucano*, Santiago, Imprenta Universitaria.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1993), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Calvet, Jean Louis (2005), *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Colop, Luis (2010), “Literatura maya”, *Ucha'xik*, <https://uchaxik.wordpress.com/2010/12/04/literatura-maya2/?fbclid=IwAR0feb9Du3kOodPqAVqHnAfGlyoimsLnfPFZtkDLvT00cPO_fj0LpDmpu7Y>, consultado el 30 enero, 2020 (blog).
- Corbetta, Silviana, Carlos Bonetti, Fernando Bustamante y Albano Vergara Parra (2018), *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*, Santiago, Publicación de las Naciones Unidas, <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf>, consultado el 3 de febrero, 2020.
- Foucault, Michel (1976), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- García, Marila (2017), “Colonialidad y epistemologías: el impacto de los modos coloniales en la invisibilización de los conocimientos indígenas”, *Anales de la Universidad de Chile*, núm. 13, pp. 115-132.
- González Casanova, Pablo (2006), “Colonialismo interno (una redefinición)”, en Atilio Boron, Javier Amadeo y Sabrina González (eds.), *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Clacso, pp. 409-434.

- Grosfoguel, Ramón (2013), “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”, *Revista Tabula Rasa*, núm. 19, pp. 31-58.
- Lenz, Rodolfo (1897), *Estudios araucanos: materiales para el estudio de la lengua, la literatura y las costumbres de los indios mapuche o araucanos. Diálogos en cuatro dialectos, cuentos populares, narraciones históricas y descriptivas, y cantos de los indios de Chile en lengua mapuche*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.
- Linconao, Francisca (2016), “Carta de la machi Francisca Linconao a presidenta Bachelet”, <<https://www.mapuexpress.org/2016/04/06/carta-de-la-machi-francisca-linconao-a-presidenta-bachelet/>>, consultado el 9 de febrero, 2020.
- Loncon, Elisa (2017a), “El mapuzugun desde el pensamiento mapuche: pasado, presente y futuro”, *Americanía: Revista de Estudios Latinoamericanos*, núm. especial, pp. 204-219.
- Loncon, Elisa (2017b), “El poder creativo de la lengua mapudungun y la formación de neologismos”, tesis de doctorado en literatura (morfología y neologismos), Leiden, Facultad de Letras-Pontificia Universidad Autónoma de Chile.
- Macas, Luis (2005), “La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales”, en Pablo Dávalos (comp.), *Pueblos indígenas, Estado y democracia*, Buenos Aires, Clacso, pp. 35-42.
- Marileo, Armando (2001), “Mundo mapuche”, en Ñuque Mapuförlaget (comp.), *Actas del Primer Congreso Internacional Mapuche*, Siegen, Eigenverlag.
- Mayo, Simona y Silvia Castillo (2019), “Movimientos autónomos por la lengua mapuche en Wallmapu”, *Lasa Forum*, vol. 51, núm. 1, pp. 15-18.
- Mignolo, Walter (2010), *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- MINEDUC (2015), Sector lengua indígena: mapuzugun. Programa de estudio, quinto año básico, <<http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/04/Programa-de-Estudio-Mapuzugun-5-basico.pdf>>, consultado el 9 de febrero, 2020.

- Miranda, Paula, Elisa Loncon y Allison Ramay (2017), *Violeta Parra en el Wallmapu*, Santiago, Pehuén.
- Pereira, José María, Margarita Reyes y Freddy Pérez (2015), *Ecos de las palabras de la tierra desde un último confín del mundo. Awkiñ dungun wall mapu txipawpo bill mongen*, Santiago, Fondart.
- Porto-Gonçalves, Carlos (2019), “MapuChe: gente del lugar, lugar de la gente”, en Miguel Melin, Pablo Mansilla y Manuela Royo, *Mapu chillkantukun zugu: Descolonizando el mapa del Wallmapu, construyendo cartografía cultural en territorio mapuche*, Araucanía, Pu Lof, pp. 5-7.
- Quilaqueo, Daniel y Segundo Quintriqueo (2010), “Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los *kimches*”, *Polis*, núm. 26, <<https://journals.openedition.org/polis/57>>, consultado el 9 de febrero, 2020 .
- Quilaqueo, Daniel y Stefano Sartorello (2019), “Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena”, *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, núm. 47, pp. 47-61.
- Quintriqueo, Segundo y Katerin Arias-Ortega (2019), “Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile”, *Diálogo Andino*, núm. 59, pp. 81-91.
- Sánchez, Juan (2012), “El Az mapu o sistema jurídico mapuche”, *Revista CREA, Centro de Resolución Alternativa de Conflictos*, núm. 2, pp. 28-38.
- Sousa Santos, Boaventura de (2017), *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*, Madrid, Morata.
- Zemelman, Hugo (2010), “Mentes del Sur: Hugo Zemelman - Parte 1 (Serie Cerezo Editores) Filosofía y Política”, 1 de julio, <<https://www.youtube.com/watch?v=pP5XgHY-ZJQ>>, consultado el 30 de enero, 2020.

Mauricio Zabalgoitia Herrera

En los años ochenta, parte de la crítica más radical producida en Occidente fue el resultado de un deseo interesado de conservar el sujeto occidental u Occidente como Sujeto.

Gayatri Ch. Spivak, 1985

Es que en el mundo occidental [...] la diferencia es un problema que debe ser “ecuacionado” de alguna manera”.

Rita Segato, La guerra contra las mujeres, 2016

SUBALTERNIDAD Y EL PODER-HABLAR

Hace 35 años, la feminista teórica Gayatri Ch. Spivak situó una pregunta en el centro de los debates vigentes en la academia y la filosofía, así como en los puntos de vista que urgían a teorías con carácter crítico y, sobre todo, en cuanto a modos de lectura emergentes de la historia y las experiencias entonces llamadas poscoloniales. De hecho, es tal el alcance de dicho cuestionamiento que termina por situar a los llamados estudios subalternos y a los consecuentes estudios poscoloniales en la agenda de las inquietudes universales. La pregunta, directa y organizada dentro de una lógica posmarxista termina por situarse en los límites “post” de todo discurso:

Debemos afrontar ahora la siguiente cuestión: en el otro lado de la división internacional del trabajo proveniente del capital socializado, dentro y fuera del circuito de la violencia epistémica de la ley imperialista y de la educación que suplementa el anterior texto económico, *¿puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2008a: 71).

A pesar de la contundencia del cuestionamiento, la atención se situó en los diferentes matices, referentes y lógicas de un ensayo que,

con todo y su compleja prosa, fue leído una y otra vez hasta ser des-terrado del Olimpo académico.

Nuestro aquí y ahora es cada vez más convulso, y en él, México y enormes territorios de América Latina se sitúan como de los *más violentos del mundo*. Nuestros territorios son asolados por pandemias que se superponen,¹ las cuales no sólo ponen en jaque al capitalismo y a los principios neoliberales, sino que revelan con brutalidad la interseccionalidad del poder con las narrativas del mal. En un mundo que, parece, no volverá a ser jamás el mismo —cuya “mismidad” revela más bien sus fracturas—, retomar la pregunta acerca de la capacidad de habla de las mujeres (subalternas),² así como de los poderes que desde la oralidad, la escritura y la discursividad en general han o no alcanzado, nos muestra, por suerte, lugares harto diferentes a los que Spivak veía en la penúltima década del siglo anterior. Un mundo, sí, en el que cosificaciones corporales, rituales de violencias masculinas, cuerpos-mujer mancillados, violados y desaparecidos no hacen sino explotar, pero en el que, también, la suma de feminismos, cansancios, gritos, grietas —como asegura Catherine Walsh—, ha incidido en profundas y potentes resignificaciones que generan resistencias y cambios; en secuestros estratégicos de significantes. Uno, notorio, es el de *pedagogía*.

La misma Spivak, en otro trabajo (2008b), reconoce dos modos en los que un determinado mirar teórico adquiere la forma de una “teoría del cambio”. El primero es el que confronta historias pequeñas, locales, con las grandes narrativas del progreso o desarrollo de la modernidad —“la gran narrativa de los modos de producción” (Spivak, 2008b: 30). En la genealogía de los feminismos hay evidentes enfrentamientos o rupturas con *grandes* significantes, que a su

1 Nos referimos a la pandemia del coronavirus que causa la covid-19, pero más aún a lo que diversos grupos de mujeres han venido denominando una pandemia de violencias contra las mujeres, y de feminicidios en México.

2 De acuerdo con las marcas genéricas que exige el español, y el contexto feminista poscolonial desde el que Spivak escribe, en la traducción y edición crítica de Manuel Asensi, éste explica: “No sería nada extraño que alguien pensara que la traducción de la pregunta ‘Can the subaltern speak?’ como ‘¿Puede hablar el subalterno?’ es una broma de mal gusto que Spivak misma podría lamentar. Una traducción más adecuada sería ‘¿Puede hablar la subalterna?’ (2008a: 43).

vez configuran cadenas de significación más amplias: patriarcado, androcentrismo, dominación masculina, heteronormatividad... Estas nociones, en el nivel sintagmático de los discursos y sus críticas, constituyen nuevos lugares comunes del género o de los feminismos. Sin embargo, para esta autora, resulta mucho más incidente una transformación en un nivel más significativo, que es el que acomete una teoría —o una serie de discursos— al interior de los sistemas de signos. Es decir, en las cadenas de significación profundas; no sólo en los significados —lo que una mujer negra o indígena *es* o *parece ser*, por ejemplo—, sino, y ésta es una de las grandes batallas ganadas, una transformación honda —y determinante— de los significantes —un “cambio funcional” (Spivak, 2008b: 33). Se trata de la materialidad del signo: la letra y la carne, en el nivel simbólico. Podemos pensar que es algo como el valor, y el *poder-hablar de y desde* una mujer negra o indígena. El cambio funcional de un término —su apropiación, secuestro y resignificación— bien puede ser otra de esas estrategias que hacen que una teoría de la descripción —o de la conciencia— adquiera la forma de una *teoría del cambio* (Spivak, 2008b). El ejemplo del que proponemos partir, desde el punto de vista de los feminismos en América Latina, y sus movimientos a través y entre los sistemas de signos de lenguajes teóricos y disciplinas, es el de la reconfiguración del significante ‘pedagogía’ en su plural: *pedagogías*.

De este modo, el retorno a la cuestión de si las subalternas pueden o no hablar —ser escuchadas, contar con canales de habla y lugares para significar, como es bien sabido ahora—, a 35 años del conocido ensayo traza un rizoma que surge de un innegable, imparable y creciente *poder-hablar* de las mujeres —a partir de ellas, entre ellas, sobre ellas y para ellas, fundamentalmente—, y con el uso de significantes que son atravesados por esa misma condición. Un *poder-hablar* en el que *poder* se significa, como lo definen algunas *teorías del cambio*, tras Foucault, no como *el poder del Estado*, sino como una presencia constante, siempre actuante, en tensión permanente. Esto es, como una “forma de acción no sólo sobre los cuerpos, sino también sobre los sentidos propuestos, los significados afirmados, las imágenes valorizadas, los deseos proyectados al futuro” (García,

2009: 211). Algo que, *quien lo tiene, lo ejerce*, como aseguraba el propio Foucault. Un *habla*, por otro lado, como la posibilidad de inscribir un sentido en el *sentido común* del mundo; en el sistema del “oírse-hablar” que Derrida en *De la gramatología* (2003) exhibe como un privilegio del logocentrismo (masculino), pero que, al darle la vuelta al sistema en sí, adquiere una agencia —o agentividad— sin precedentes. Esto es lo que, para Edward Said, en *Orientalismo* (2002), resulta en la inscripción de los sujetos en la historia, la paradoja de la materialidad posible de su ausencia o invisibilización. Un habla como una *escucha de su voz pequeña*, metáfora que Ranajit Guha activó en *Las voces de la historia* (2002).

SECUESTRANDO SIGNIFICANTES: FEMINISMOS DECOLONIALES

La cuestión de lo poscolonial en América Latina generó nutridos y amplios debates. Algunos de éstos resultaron fértiles a la hora de comprender las dimensiones subjetivas, identitarias, políticas e históricas de las antiguas colonias españolas y portuguesas en América Latina. Otros, al parecer, ahondaron sólo en las posibilidades discursivas y retóricas de términos y modos de lectura que cuestionaban o validaban el contar las historias asiáticas o africanas en nombre de las historias “otras” de la experiencia latinoamericana (*cfr.* Rabasa, 2009). Aquí y ahora, interesa la confección y transformación profunda de un significante que es secuestrado por grupos, asociaciones y sectores de entre las grietas de la precariedad neoliberal, así como por algunos feminismos. Aquél, más tarde, será sumado a las *pedagogías*. Nos referimos a una posible inflexión que va de lo decolonial al plural *decoloniales*.

Si, en resumen, lo “post” *significa* aquello que (sobre) vive al proceso colonial —es una “toma de conciencia de las continuidades y legados [...] aun siglos posteriores a las independencias políticas (Rabasa, 2009: 220)—, el trazo que nos interesa es el que va de la academia a los “cuerpos parlantes”, como los denomina Beatriz

Preciado (2002),³ de las mujeres en subalternidad. Es decir, de una decolonización de la cultura y el saber académico (Rabasa, 2009: 220), y el descubrimiento de los lugares, discursos y conciencias *neo-culturalizados* —motivo central de la diferencia, la explotación, el racismo, el clasismo... y de la subalternización como espectro amplio y eficaz—. De ahí a la revelación de prácticas y dispositivos que estructuran el mundo (Rabasa, 2009: 220); o los mundos, más bien. De ahí a una idea móvil y volátil de lo imperial —suma de la España colonial, Estados Unidos, el elitismo clasista y sistémico, el machismo heteropatriarcal, la lógica desmenbrante del neoliberalismo—. De ahí a la historia de violencia nacional en cuanto al tema del indio⁴ y a las críticas de “las teleologías de corte marxista que consignan a las culturas indígenas a un pasado sin futuro” (Rabasa, 2009: 220). De ahí, finalmente, a la urgencia de una feminización de la política; de la atención a irrupciones como las del movimiento zapatista, en las que se imbricaron proyectos de transformación social de los indígenas con los de *las indígenas*. Ese cambio profundo en el sistema de signos de los proyectos emancipadores y revolucionarios fue muy difícil de percibir por parte de lo estatal, lo nacional e incluso por la academia. Por ello la pregunta de Spivak no resultaba *tan* retórica: ¿podían, pues, hablar o no las subalternas, incluso desde un lugar de habla de subalternidad *reconocido-como-tal*?⁵

- 3 Estos serían los que se reconocen a sí mismos con “la posibilidad de acceder a todas las prácticas significantes, así como a todas las posiciones de enunciación, en tanto sujetos, que la historia ha determinado como masculinas, femeninas o perversas” (Preciado, 2002: 18).
- 4 Es decir, “las incorporaciones de las culturas indígenas precolombinas a los proyectos nacionalistas mexicanos y los racismos solapados que reproducen la servidumbre de los indígenas contemporáneos” (Rabasa, 2009: 221).
- 5 La noción de violencia epistémica de Spivak parte del núcleo temático del ensayo: la representación de la subalternidad. Tal violencia, así, “se ejerce a partir de los criterios valorativos que excluyen el saber de los grupos subalternos y las mediaciones intelectuales sin las cuales [su] habla no logra ser inteligible” (Rabasa, 2009: 21). Para esta autora, este proceso es siempre de negación, de silencio; de exclusión, de oídos sordos, e incluso, como en el caso de su tía Bhubaneswari, de falta total de mecanismos y canales para que su habla sea escuchada. Por eso su tajante conclusión: *la/s subalterna/s no puede/n hablar*. En todo caso, y a la luz del tiempo, el mensaje más funcional es que la comunicación proferida por la subalternidad nunca es directa ni transparente (2009: 21) —lo que explica su feroz crítica a Foucault y Deleuze, quienes proponen a un sujeto autónomo, y que puede hablar por sí, cuando les parece conveniente.

En esta línea, lo que deseamos remarcar es que, al usar el término *habla*, a lo que pretendemos referirnos es, sobre todo, a los *saberes* de esos cuerpos y vidas parlantes. En este caso, al grueso y variedad de mujeres que configuran una nada homogénea subalternidad. Es en este tipo de cambios de puntos de vista que términos abonados en el sentido común disciplinario se resignifican como resultado de movimientos telúricos, de epistemologías profundas; nos referimos al nacimiento de las *pedagogías decoloniales*.

Para ello, vale la pena recordar cómo es que la noción de violencia epistémica, al ser llevada al terreno de la historiografía colonial latinoamericana, fue efectiva para revelar los modos en los que saberes, voces y escrituras indígenas han sido ignorados, pervertidos o, en su defecto, adaptados de manera no equilibrada a la lógica de las lenguas y religiones coloniales, dejando fuera, como siempre, a mujeres indígenas, negras, mestizas e incluso criollas. Sin embargo, los feminismos decoloniales le ven otro filo a la cuestión de la violencia epistémica. Para ellas, sirve para rearticular otros tiempos y saberes que habrían quedado sepultados por narrativas de mestizaje. Si hay una historia de lo indígena y lo subalterno —y de sus mundos y hablas— que se ha configurado a la par de la oficial y la poscolonial, ésta es la de las mujeres *Otra/s*. Los diversos feminismos que surgen de entre las capas de la experiencia latinoamericana, y que, desde una óptica occidental, urbana, instruida, e incluso neocolonial, suelen reducirse a dos opciones, el feminismo radical y el de la diferencia, tienden a dejar fuera esas otras versiones de feminismos que ponen el acento en las mujeres indígenas, negras, lesbianas, oscuras, migrantes, mestizas, del Sur... Así, si las radicales se posicionan frente a la reproducción del poder masculino en todos y cada uno de los espacios de la vida pública y privada, y las de la diferencia buscan marcar las características propias de las mujeres en todos los órdenes simbólicos (Lau, 2016:148), estableciéndose desde ese reconocimiento un principio de liberación, ni una ni otra opción toma

como material esencial para el cambio el *poder-hablar* de las mujeres en los diversos *más allá*.⁶

Los feminismos decoloniales en América Latina, más allá de un posible “giro decolonial” global, adquieren especificidad en una resemantización honda de lo decolonial en sí. Esta noción, si bien nace de los trabajos de Aníbal Quijano sobre “colonialidad del poder”, es en el choque de las intenciones liberadoras de lo indígena y de los feminismos en el que, pensamos, acomete un desplazamiento remarcado como un cambio funcional dentro de los sistemas de signos. Se trata de la reinscripción del mundo en el Abya Yala. Según Rita Segato, este cruce resulta esencial para una “comprensión situada del conjunto de relaciones estructuradas por el orden colonial” (Ochoa, 2018: 115), quedándose no sólo en la identificación de espacios en los que mujeres subalternas o periféricas estarían borradas o desplazadas, sino proponiendo alternativas (Ochoa, 2018: 115). Así habría sucedido en otros giros feministas, en los que bajo la lupa del género y el sexo se miró al marxismo o al psicoanálisis. En efecto, cuando desde el género se observaron los temas y problemas de la liberación latinoamericana, ejercida desde la cuestión poscolonial, lo que se reveló es que trabajos como los de Aníbal Quijano, tan atento a la colonialidad del poder, del ser y del saber, poco tocaban al género o, de hecho, lo reificaban bajo una reproducción del binarismo occidental tradicional. De ahí que María Lugones (2008) respondiera, en un incisivo trabajo, con lo que denomina un “sistema moderno-colonial de género” (Ochoa, 2018: 116). Esas ideas de género y de patriarcado para Lugones se revelan como esencialmente occidentales, e incapaces de leer realidades simbólicas o culturales de la América indígena o mestiza.

6 Los feminismos blancos comienzan a fisurarse frente a las categorías como clase, raza, etnia, edad, sexualidad, discapacidad, etcétera. Esta pluralidad, que complica y cuestiona una cierta homogeneidad de lucha feminista basada en las metáforas de *La mística de la feminidad* de Betty Friedan (1963) o en la crítica sexual a la teoría o la literatura en *La política sexual* de Kate Millet (1970), desemboca en lo poscolonial, sobre todo bajo la certeza de que el feminismo blanco resulta completamente incapaz de representar a las mujeres negras, indígenas, del Sur o del “tercer mundo” (Cacace citado por Lau, 2016: 148).

Este agudo ejemplo se suma a otros hitos, que son los que reescriben el sentido de un significante ya de por sí crítico, como el de lo decolonial. Karina Ochoa los puntualiza; Julieta Paredes, aymara, articula una potente crítica, a partir de los grupos de “feministas comunitarias” de Bolivia, basada en la articulación de un “entronque de patriarcados” —el originario y el occidental— que configuran una estrategia de complicidad entre la dominación masculina indígena y la occidental (Ochoa, 2018: 117).⁷ En todo caso, para ella resultan mucho más contundentes los feminismos que hablan desde lógicas situadas en historias y saberes locales, poniendo sobre la mesa categorías críticas más amplias. Lorena Cabnal logra otro tanto al imbricar la dualidad maya con los cuerpos de las mujeres y la defensa de los territorios (Ochoa, 2018: 118). Y también Sylvia Marcos, feminista mestiza, contrapone la dicotomía cuerpo-mente, base de la modernidad, con la noción dual y fluida del sentir-pensar indígena, estableciendo con esto nuevos sentidos corporales y genéricos (Ochoa, 2018: 118). Entre otras y variadas experiencias, la resignificación profunda de lo decolonial adquiere una forma comunitaria en la suma de miradas de feminismos que se centran en espacios, experiencias, cuerpos, vidas y discursos que inscriben sus saberes en órdenes alternativos de lo simbólico; formas de “existir en la heterogeneidad” (Ochoa, 2018: 120).

PENSAR, CONOCER, TEJER... SIGNIFICAR DE OTROS MODOS

En 2014 se publicó *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. En ese texto, las editoras Yuderys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa dan cuenta no sólo de los resultados de un coloquio, celebrado en la Universidad

7 Al trabajo de Paredes se le ha apelado en cuanto a que las historias de “imperios” como el inca o el azteca poco dicen de las variadas realidades de cosmovisiones heterogéneas (Ochoa, 2018: 118). Spivak advierte que no se puede contar unas historias en nombre de otras. En cuanto a la construcción de Paredes, las respuestas han sido variadas. Ochoa destaca la de Aura Cumes, feminista maya guatemalteca, para quien un hombre indígena castigado o sacrificado por el orden colonial no puede encarnar el significante del patriarca (Ochoa, 2018: 118).

de Carolina del Norte, en Chapel Hill en 2012, sino que configuran una suerte de manifiesto del feminismo decolonial latinoamericano en el nuevo siglo. De entre los desplazamientos que se acometen camino a la articulación de los feminismos decoloniales, las autoras priman los movimientos político-epistémicos que tienen como base, precisamente, los trabajos de Spivak o de Silvia Rivera Cusicanqui, sobre todo en cuanto una labor de marcaje de espacios de enunciación. Ellas lo llaman “polifonía” (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014: 17) en y desde Abya Yala.

El proyecto al que estas feministas se adscriben parte de la diferencia, y de una pluralidad de interpretaciones de acuerdo con las vivencias múltiples de negras, mayas, quechuas, lesbianas. Es desde la multiplicidad de lugares de habla y cuerpos parlantes que se interrogan acerca de la producción de conocimientos más allá de la academia; es decir, de los saberes construidos en lugares y espacios desplazados, pobres y marginales; del pensamiento que se produce fuera de las instituciones convencionales, y que ellas reúnen, trabajan y discuten, en todo caso como “intelectuales orgánicas” (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014: 17), pues tienen un pie en los movimientos indígenas, afrodescendientes, campesinos, de trabajadores, populares, antimilitaristas, estudiantiles, generacionales, de derechos humanos, y en las izquierdas en general, y otro en los cada vez más plurales feminismos. Esta posición las hace situarse en la pregunta: ¿qué es conocimiento? (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014: 18). Para ellas, es crucial la “relación entre trayectoria y experiencia de vida con los intereses y posturas político-epistemológicas” (2014: 19). Estos saberes también pueden provenir de una interseccionalidad marcada, situada en los significantes que rodean a cuerpos revestidos del ser “indígena” o “mestiza racializada” (2014: 19). Otro tanto ocurre con los que surgen entre académicas que han ido a estudiar o a residir al Norte; se trata de otra forma de ser migrantes. En general, implica *poderes de habla* que las hacen pasar, como asegura Linda Smith, de ser “el objeto de estudio a ser sujeto de producción de conocimiento” (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014: 19). Estos feminismos, así, marcan distancia con la dependencia al conocimiento producido por mujeres del Norte global; con el feminismo institucionalizado y su complici-

dad con la agenda de cooperación internacional y las democracias; con el clasismo, el racismo y la heteronormatividad subyacente en feminismos de cubículo universitario. Por eso, los feminismos decoloniales sitúan en el centro la raza y la clase como formas de exclusión simbólica y material (2014: 20). A su vez, resignifican nociones como la de “Nuestramérica”, y desde ahí retoman viejos problemas, como la pretensión de universalidad de los “Derechos humanos” (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014: 21); cuestionan, una vez más, las insistentes dicotomías que emanan de núcleos sintagmáticos como el de “civilización *versus* barbarie” (2014: 21). Asimismo, insisten en volver, acaso con mayor incidencia, a los mecanismos que buscan romper la pretensión de verdad de los saberes científicos, contraponiendo “los conocimientos populares producidos por fuera de los cánones occidentales” (2014: 21). Desde ahí es que reactivan lo que nosotros llamamos el *poder-hablar*, en este caso de “mujeres racializadas” (2014: 21).

Otro de los aspectos por destacar, y que de hecho marca un habla desde el reconocimiento de la diferencia como base de un diálogo posible, proviene del reconocimiento de los lugares de enunciación; de la incompreensión como principio de base entre las propias mujeres. Un ejemplo irreprochable de ese conflicto lo traen a colación las autoras, en referencia a uno de los foros realizados en los Diálogos de San Andrés (1995-1996): “Dicho foro se asemejó a una torre de Babel que terminó por fisurarse cuando una mujer indígena interpeló a las compañeras feministas, universitarias y metropolitanas, diciendo: ‘Compañeras, su palabra es muy dura y mi corazón no la entiende’” (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014: 22). ¿Cómo, pues, dialogar sin reproducir las violencias epistémicas subyacentes en el seno de las propias voces que buscan la interlocución? El sustrato de base, en espacios como éste, parecían constituirlo las nociones “mujeres” o “género”. Sin embargo, esos propios significantes liberadores había que desplazarlos, cambiarlos, sustituirlos, pues en el seno de su semántica y semiótica citan los signos de la explotación más antigua y efectiva: la del dominio de los hijos que mataron al padre para ocupar su lugar.

El trabajo de María Lugones es, sin duda, el giro decolonial a la noción de género del que surgen muchas de las posiciones posteriores. Para la feminista argentina, lo que acontece en la empresa colonial es un quiebre profundo en términos de raza —o clase—, pero más aún en términos de género. Es desde ahí que establece una crítica en cuanto a cómo el sistema moderno colonial instala la dicotomía humano/no humano como central, y cómo en ese *impasse* se “inventa” al género como estrategia de la supremacía del varón blanco europeo. Con esto se ejerce la dominación de las mujeres de su propio grupo, pero también hacia toda una multiplicidad interseccional de estratos genderizados. Los cuadros de castas son la materialización colonial de tal política.

A partir de ahí, por vez primera, las orejas, tímpanos y todos los sistemas de “escucha” se abren para recibir los mensajes de indígenas feministas mayenses y *xincas* de Centroamérica (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014: 23), o del movimiento de Feministas Comunitarias de Bolivia y Guatemala y de los movimientos mixtos de pertenencia étnica (2014: 24). Aquí son esas mujeres las que ejercen un *poder-hablar* nuevo, con otras metáforas, temporalidades y sonidos, con otros cuerpos parlantes, haciendo ver lo pobre y centrada que resulta la categoría de género. Vendrá, así, la Declaración del Feminismo Autónomo (1996). En esta línea se pronuncian mujeres como Ochy Curiel, para quien una nueva agenda ha de ser la que abone a comprender:

que al interior de nuestros contextos existen relaciones de poder estructurales, cotidianas que siguen afectando a mujeres racializadas, etnizadas, a lesbianas, a las más pobres, porque a pesar de que se habla de la era post, ellas siguen siendo los escudos principales del patriarcado por no corresponder al paradigma de la modernidad (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014: 26).

En síntesis, los feminismos decoloniales, los feminismos desde Abya Yala, fuerzan un “cambio epistemológico” que va desde lo político —“cómo, desde dónde, con quiénes”— hasta las consabidas “utopías” latinoamericanistas, en cuanto a “qué cambio, para qué

sociedad, para qué concepción de vida” (2014: 27). Los feminismos decoloniales, en conjunto, orquestan un “viraje epistemológico” que supera y confronta al feminismo blanco de la igualdad de género (2014: 31). En este camino, desmontan otros significantes fuertes que alimentaron a los feminismos *logocentrificados*. El de “mujer” es uno de los peor situados; es desde su negación que se escribe una epistemología “Otra”—o de *Otra/s*, podemos ya decir.

Estas autoras, tras la pregunta “¿de qué hablamos cuando hablamos de feminismo decolonial?”, precisan que:

el feminismo descolonial es un movimiento en pleno crecimiento y maduración que se proclama revisionista de la teoría y la propuesta política del feminismo desde lo que considera su sesgo occidental, blanco y burgués. Entendemos que el feminismo descolonial aglutina las producciones de pensadoras, intelectuales, activistas feministas, lesbianas feministas, afrodescendientes, indígenas, mestizas pobres, así como algunas académicas blancas comprometidas con la tarea de recuperación histórica de un nombre propio, de una teoría y práctica feminista anti-racista en Abya Yala (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014: 32).

LAS PEDAGOGÍAS OTRA/S Y DECOLONIALES: SIGNIFICANTES EN GUERRA EPISTEMOLÓGICA

Antes hemos planteado cómo las teorías procedentes de los cruces entre los feminismos académicos y los culturales o civiles habrían conformado un desplazamiento profundo en sistemas de signos aparentemente asentados —e incluso inamovibles— desde la tradición occidental masculina. A este respecto, las epistemólogas feministas se han preguntado, desde hace décadas, cómo es que en los ejes esenciales de las “fuentes del conocimiento”: la justificación, la verdad y la creencia (Moser, 2009: 8), se incrusta como base el principio regulador de la diferencia sexual, y cómo desde ahí se “controla” el acceso al conocimiento, se “determina” el marcaje sexogenérico de los saberes y sus disciplinas, y se “escribe” a la cultura y sus conocimientos (Janack, s/f). Como antes recordamos, para Spivak, la

segunda posibilidad de cambio en el movimiento de una teoría se presenta, y de manera mucho más potente, como un “cambio funcional” que se da *en* o *entre* los sistemas de signos. Este tipo de cambio en un sistema de signos es siempre un hecho violento, ya sea “gradual” o “en retroceso”, pues “sólo puede ser puesto en marcha por la fuerza de una crisis” (Spivak, 2008b: 34). En este nivel, una transformación es la que logra hacer mella y pone a temblar aquello que Derrida termina por nombrar como el falocentrismo.⁸ La epistemología, desde esta orilla, sería uno de sus brazos destacados. Por ello, desde los feminismos, se ha apuntado severamente al acto de educar-enseñar-aprender. Para Robbin D. Crabtree, en *Feminist pedagogy* (Crabtree, Sapp y Licona, 2009), este desplazamiento profundo consiste en desentrañar la supuesta coherencia de los sujetos sociales —o de un único sujeto— y de las definiciones subjetivas esencialistas, mostrando la amplitud y complejidad de la naturaleza de las identidades y la opresión. Para esta autora, la cosa va de “mirar” a la pedagogía desde el “feminism consciousness-raising” (Crabtree, Sapp y Licona, 2009: 3).

Ahora, pensamos que en América Latina es el choque de los feminismos con las decolonialidades lo que viene a poner del revés la complicidad de las teorías más liberadoras con las lógicas de reproducción de las violencias e inequidades en el seno de las teorías del conocimiento. En lo que aquí nos interesa, queremos insistir en cómo el desviar la mirada a lo que desde el poscolonialismo se redefine geopolíticamente como “El Sur”, conlleva el secuestro, apropiación, y por tanto resemantización profunda de esas nociones que antes fueran vehiculares para las instituciones de saberes masculinos. La epistemología, teoría del conocimiento occidental que determina los límites, alcances y validez de los saberes, desde el punto de vista de los feminismos no quedaría situada fuera de un androcentrismo sistémico. De ahí la posibilidad de los significantes en *guerra epistemológica* que hemos venido marcando, y que son los

8 Derrida, en *El factor de la verdad* (1975), como una crítica a Lacan, propone la unión de falocentrismo y logocentrismo. En términos de un uso crítico en los discursos, se refiere al privilegio de lo masculino en la configuración del sentido.

que configuran a *pedagogías Otra/s*. Ahí confluyen la “Otreidad”, que va de la filosofía al discurso de Lacan, y de Lévinas, quien ya la sitúa en los márgenes, y la pluralización del término. Esto suspende al Otro como constituyente de un sujeto netamente masculino. El plural se abre con la diversidad de mujeres y sus sistemas propios, y una nueva cadena sintagmática se ensambla: *pedagogíals decolonial/es Otra/s*. En éstas, el *poder-hablar* permite definir, clasificar, significar y re/presentar, en el doble término marcado por Marx en *El dieciocho brumario*.⁹

Lo que Catherine Walsh y un colectivo múltiple que emana del encuentro entre pensamiento y lucha denominan “pedagogías decoloniales”,¹⁰ propone activar el funcionamiento de metáforas recuperadas de los saberes indígenas, como el tejer —el tejido— para organizar saberes desde “pueblos, comunidades, colectividades, subjetividades, ancestralidades [...] siempre *desde y con lxs de abajo* como lugar, postura y apuestas políticas, epistémicas y existenciales, de vivir (in-re)surgiendo” (2017: 11).¹¹ Sintetizada en una frase, la apuesta por trabajar desde *Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, subtítulo de los dos tomos (Walsh, 2013; 2017), propone un tejido colectivo en el que los feminismos se imbrican en igualdad epistémica con las intenciones liberadoras en términos de raza, clase, etnia o historia colonial. Este tejido radica “en las voces, sujetas y sujetos que narran, cuentan y dan presencia al cómo del hacer-pensar-luchar en contra del sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial” (Walsh, 2017: 11). Tejer, narrar, contar... son mecanismos

9 Para entender por qué Spivak encuentra en el texto de Marx el material para confrontar la posición de Foucault y Deleuze, en cuanto a que el/la subalterno/a estaría en condiciones de representarse a sí mismo y, por tanto, ejercer un habla, Asensi en su prólogo recuerda cómo lo que la autora está trayendo a colación es el peligro de confundir la “representación” como *vertreten* (hablar por) y la representación como *darstellen* (sustituir). “La brutalidad política se desprende del hecho de considerarlas equivalentes” (Asensi, 2008: 16).

10 En la línea que traza Catherine Walsh, la construcción se da desde un retorno a la *Pedagogía del oprimido* de Freire desde el punto de vista de Franz Fanon: “indagar sobre cómo la apuesta descolonizadora de Fanon, basada en la problemática de racialización y deshumanización, hace tensionar a Freire. Eso me llevó a releer a Fanon poniendo atención particular en su propia pedagogía, lo que, a la vez, me encaminó hacia la idea de pedagogías decoloniales” (2013: 19).

11 Cursivas en el original.

de lógicas del saber no privilegiadas por la tradición epistemológica, y que más que un querer situar a voces o conciencias en la arena del *logos*, busca manifestar quiebres desde experiencias de “resistencia, (re)existencia y vida que caminan estos modos —*muy otros*— que entendemos por y que llamamos decoloniales” (Walsh, 2017: 11).¹²

La retórica de estas pedagogías decoloniales ya marca una distancia con el saber regulado. Aglutina conceptos y dibuja a un enemigo. Identifica, acaso con mucha mayor certeza, los problemas que constituyen su ámbito metodológico y de acción. Permite decir, entre otros: “La actual violencia física, sexo-genérica, sociocultural, epistémica y territorial”, y desde ahí “cómo crear, hacer y caminar hoy procesos, proyectos y prácticas —pedagogías como metodologías imprescindibles, diría Paulo Freire— desde las grietas existentes de este sistema de guerra-muerte mundial” (Walsh, 2017: 20). Esta idea de guerra-muerte, de estar en guerra y en la muerte, Walsh la toma del “paradigma de guerra” de Nelson Maldonado-Torres, el cual permea toda experiencia, incluida las del saber-conocer. En pocas palabras, la larga tradición epistemológica occidental no sería otra cosa que una máquina discursiva de eliminación de “los otros”, ellos y ellas que disturban, amenazan y resisten esta ‘civilización’” (Walsh, 2017: 21). Dicha maquinaria se habría instaurado en la empresa colonial.

A diferencia de la diversa producción que en América Latina se dio desde los estudios poscoloniales —o el pensamiento decolonial—, estas pedagogías no sólo incorporan la categoría de género, sino que buscan trabajar con los temas y problemas de los feminismos como base. Ahí aparecen como centrales las historias de mujeres —académicas, activistas, defensoras— que desde otros vértices no pueden, siquiera, ser visibilizadas. Para mostrar cómo se *tejen* las pedagogías decoloniales con las violencias feminicidas, Walsh (2017: 23) recuerda a Sandra Patricia Angulo, asesinada en Buenaventura, Colombia, por ejemplo.

Ahora bien, en esta suerte de ambiente bélico, que involucra como nunca a la profundidad de los sistemas de signos que amparan

12 Cursivas en el original.

significantes de dominio, exclusión y violencias, las *pedagogías decoloniales* y de los feminismos, para participar en la guerra, realizan notables esfuerzos en la búsqueda no ya sólo por *nominar las cosas por su nombre*, o por otros nombres que estarían más cercanos a lo que sucede en una diversidad de territorios asolados, sino por identificar en cuáles de estos lugares más allá de los límites vale la pena secuestrar significantes. Con esto se urgen metáforas desde las que se generan cambios de conciencia y formas de acción. Walsh, en su recorrido, va revelando algunas. En estos quiebres, nos parece, se pueden comprender las prácticas insurgentes de resistencia, *re/existencia* y para *re/vivir*, más allá del nivel de sentido del lenguaje académico y de acción. En estos escenarios inéditos de guerras, cabe destacar el esfuerzo por replantear los discursos de lo poscolonial y de liberación en América Latina, acometiendo, desde ahí, una resignificación honda de las pedagogías en clave política y de cambio. Esto involucra un interés, mucho más articulado que en otros momentos, por situar al patriarcado, y a la matriz de dominación masculina, junto o por encima de los antiguos enemigos: el capitalismo y las políticas y discursos neoliberales.

Entre algunos de estos callejones sin salida, los que apelan a mujeres reales son los más contundentes. Considérese por ejemplo, el caso de Lourdes Huanca, lideresa campesina en el Perú, quien en 2013 plantea la construcción de los cuerpos de las mujeres como la parte sustancial de la invasión y violación a los territorios. Para ella, desde esta construcción —“los territorios de nuestros cuerpos”— se hace posible comenzar a comprender una lógica de violencias —físicas, simbólicas, culturales y territoriales—. Si bien éstas tienen su cara más visible en las acciones de las industrias extractivistas, las profundas transformaciones en “las relaciones, las estructuras dinámicas comunitarias” sólo pueden comprenderse como formas de aprendizaje que incluyen niveles tradicionalmente concebidos como no específicamente interrelacionados; por ejemplo, el incremento del alcoholismo, el retorno y exacerbación de diversos machismos, “el uso distorsionado de conceptos cosmogónicos como dualidad y paridad” (Walsh, 2017: 28). Todo esto, en suma, configura formas de superioridad del hombre —“el poder de los testículos”— y el

ejercicio de violencias sobre los cuerpos-naturaleza de las mujeres (Walsh, 2017: 28).

La propia Walsh, en el trazo reconocido de recolonización de significantes, propone sus propios quiebres epistemológicos. El primero opera desde la noción de “grietas”, cuyo punto de partida emana de una forma de pensar claramente poscolonial:

Dejó hace un tiempo atrás la Esperanza Grande, la ESPERANZA con mayúsculas. Me refiero a la ESPERANZA de cambiar o transformar el sistema [...] en su conjunto o totalidad, y de creer en otro mundo a nivel global —y de manera paralela que otro estado— realmente es posible (Walsh, 2017: 30).¹³

La apuesta de Walsh va por las “esperanzas pequeñas”; por “modos-muy-otros de pensar, saber, estar, sentir, hacer y vivir que sí son posibles”, y que muchas veces “ya existen” (2017: 30). Se trata, entonces, de un cambio en el punto de vista epistémico y ontológico. La metáfora de las grietas se configura desde esas lógicas *Otra/s* ya existentes, y que repensadas y reorientadas desafían, transgreden y fisuran los sistemas. Walsh se posiciona políticamente en estas grietas, de forma ética y epistémica (2017: 31). Como constituyentes de ciertas “prácticas”, las grietas conllevan metodologías y pedagogías “que se entretujan con y se reconstruyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, re-humanización y liberación” (Walsh, 2017: 32). El mirar que provoca la noción de grieta, que Walsh piensa como las plantas que se abren a la vida en las fisuras del pavimento, provoca

un refinamiento del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no sólo grita, sino también afirma y camina *vida* (Walsh, 2017: 32).

13 Mayúsculas en el original.

La idea de las grietas —poner los ojos y las miradas sobre ellas— choca, de pleno, con los proyectos de liberación y transformación de las izquierdas. Éstos, en su pretensión por derrocar y sustituir la totalidad, resultan especialmente ciegos (Walsh, 2017: 33). Las estrategias a medio camino entre lo indígena y lo occidental son las que mejor textualizan estos modos, de ahí que las referencias a las construcciones del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) sean constantes, pues “ante la catástrofe o tormenta que está por venir: ‘están cambiando las cosas y los compañeros y compañeras están cambiando las formas de lucha. Tenemos que buscar cambiar para poder sobrevivir’” (Walsh, 2017: 34). Para John Holloway, otro de los referentes de la autora, en *Agrietar el capitalismo* (2011): “Las grietas siempre son preguntas, nunca respuestas [...] son una insubordinación del aquí-y-ahora, no un proceso para el futuro” (Walsh, 2017: 36).

Frente a la visión neoliberal que congela, detiene y enmarca en lo estático a las vidas de lo indígena, así como de los feminismos, estas pedagogías se conciben como una práctica y como un proceso sociopolítico que se produce a la manera de una metodología de lo esencial y lo indispensable; algo que parte de la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas, en un sentido plenamente freireriano (Walsh, 2017: 36). La caribeña Jacqui Alexander, al hablar de las *Pedagogies of crossing* (2005), propone una estrategia que consiste en “perturbar y reensamblar las divergencias heredadas de lo sagrado y lo secular, que se corporizaron y descorporizaron” (Walsh, 2017: 37). Son pedagogías que se sitúan, de frente, contra los proyectos de guerra-muerte (Walsh, 2017: 38). De aquí surgen, para Walsh, otras acciones metafóricas que ejercen su propia guerra epistemológica: “las siembras” —de la vida en donde ya habita la muerte— ; también de “los gritos” que hacen temblar y agrietan (Walsh, 2017: 39-41).¹⁴

14 Otras *pedagogías Otra/s* las encontramos en las “pedagogías para la resistencia”, de René Olvera (2017: 195); en las “pedagogías para la vida” como “pedagogías de mujeres negras que curan y vinculan”, de Betty Ruth Lozano (2017: 273).

Cuando hablamos de *guerras epistemológicas* lo que estamos intentando mostrar es que la estrategia de las *pedagogías Otras/s y decoloniales* trabaja con el objetivo de incidir en el orden de lo simbólico, lo que para Lacan resulta impensable, mientras que para Butler puede lograrse, aunque de forma excepcionalmente lenta. Son cambios, finalmente, en las formas en las que el mundo, sus fenómenos y movimientos se leen, se escuchan, se hablan y se discuten. Por eso son pedagogías, pues se insertan en los circuitos esenciales del ser-conocer-reconocer-aprehender; de la producción de saberes, su enseñanza y circulación. El *poder-hablar* de las mujeres en subalternidad, como eje que se traza desde lo poscolonial; el secuestro, resignificación, pluralización, feminización de las *pedagogías* que son también *decoloniales*, son prácticas de un belicismo resistente y dinámico que propone sus propias batallas epistemológicas.

Superando esta posibilidad, Rita Segato, al decir de la *Guerra contra las mujeres* (2016), se sitúa en una posición que cuestiona el uso de la construcción “violencia sexual”. Ésta limita los mecanismos epistémicos y legales, y restringe las violencias a lo sexual, cuando en verdad están inmersas en lógicas más amplias de poder. Su función no está en la obtención del placer, sino en mandatos que funcionan como ritos de acceso y pertenencia a grupos de poder masculino. Las violencias sexuales son, así, una suerte de tributos que operan para —y bajo— el mantenimiento de jerarquías. Son “mandatos de masculinidad” que reproducen las formas de las mafias. Ahí, la violencia como poder se expresa gráficamente hacia la esfera pública, se muestra como un espectáculo; es una forma de expresión, y un instrumento *de y para* la administración de las vidas. Esta relectura de la violencia sexual —o de género—, vuelta sobre sí misma y sobre los discursos que la promueven y sostienen —los de feminismos próximos al liberalismo igualitario; a intentos reiterados de trabajar desde la ley—, se alimenta poderosamente de perspectivas *Otras decoloniales* a su manera, y en la línea de una nueva semántica y semiótica.

Se puede ver un trazo desde *Las estructuras elementales de la violencia* (2003), donde ésta era abordada, como acabamos de pasar, en términos de poder, pero más aún como una “forma universalista” que se sostiene durante un tiempo de larga duración del género. Así, “el género tiene un tiempo tan largo como el tiempo de la especie, un tiempo lentísimo, mucho más lento que el de la historia de las mentalidades” (Segato, 2016: 153). Se trata de un tiempo “cristalizado” que se hace pasar por “natural”.¹⁵ Por eso resulta tan difícil “modificar la opresión de género” (Segato, 2016: 153). De ahí que, entre más se trabajen y afronten los problemas por violencia sexual y de género, la “letalidad de género” no haga sino acrecentarse, perfeccionándose la crueldad y sus formas. Lo que Segato advierte es que el campo que más crece dentro de las violencias es el de la “violencia letal”. Ésta estaría infectando, como nunca, la esfera de lo doméstico.

El carácter alterno y decolonial que adquiere el feminismo de Segato surge de algunos puntos de quiebre. Uno de los más incidentes es el que encuentra en Ciudad Juárez cuando es invitada para observar, desde su noción ya conocida de “mandato de masculinidad”, la inteligibilidad que ahí acontecía. Segato identifica en Juárez un ambiente bélico (2016: 155), novedoso y desconocido, pero al mismo tiempo instalado, como nunca, en ese tiempo largo del género. El punto de vista decolonial aparece cuando recurre a ese “pacto que necesita de víctimas sacrificales”, y que desde lo colonial señala a las mujeres y sus cuerpos. En Juárez, esa lógica de largo alcance habría continuado, pero la inflexión y lo inédito estarían en cierta distinción. Para ella, los cuerpos de las asesinadas de Juárez y sus marcas explicitadas de violencias, los restos y despojos, exigen una nueva forma de tipificación —un nuevo lenguaje—. Intentar incluirlos en

15 Aunque Segato no lo explicita, ésta es una referencia directa a la incidente definición de Gayle Rubin del “sistema de sexo/género”, la cual, a su vez, está citando la noción de “fetichismo de la mercancía”, de Marx. En el célebre ensayo de Rubin: “Como definición preliminar, un ‘sistema de sexo/género’ es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (2000: 37). Para Marx, las mercancías fetichizadas adquieren una voluntad fantasmagórica, que oculta su verdadera naturaleza, o que hace que se presenten como naturales.

la lógica feminista que apunta a lo doméstico, no sólo no sirve para comprender lo que estaría pasando, sino que reproduce, *de facto*, la complicidad entre medios, autoridades, fiscalía, policía y forenses, en cuanto a la búsqueda de una “voluntad de indistinción” (Segato, 2016: 155).

Nos hallamos ante un nuevo lenguaje que exige distinguir, tipificar y desplazar: de “feminicidio” hacia “femi-geno-cidio”. El asesinato de las mujeres en la esfera de lo doméstico —una tradición tan antigua como el tiempo del género—, en la esfera pública y genocida, se vuelve un crimen de lesa humanidad. Esto exige *un nombre propio* que hay que introducir en el derecho. Así también, se precisan nuevas metodologías y formas para juzgar; protocolos no escritos. La suma de estos razonamientos, así como la replicación de la lógica *femi-geno-cida* en otros espacios —Yugoslavia, Ruanda o Guatemala—, la llevan a nombrar una *guerra contra las mujeres*. Una nueva estrategia bélica, organizada, concertada y altamente eficaz en su intención de erosionar los tejidos sociales, comunitarios y hasta nacionales. Para Segato, los feminismos amplios y hegemonizados resultan completamente ciegos ante este *nuevo tiempo* del transcurrir lento y mortífero del género.

Ésta es la nueva divergencia; la de novedosas formas de la guerra que configuran ámbitos paraestatales de enorme amplitud. Segato ya había identificado algo similar en Guatemala, en el caso conocido como “Sepur Zarco” (1982-1988), donde militares sometieron durante seis años a 15 mujeres maya q’eqchies, que habían luchado por mantener sus tierras, a la esclavitud sexual y doméstica, después de desaparecer a sus maridos (Walsh, 2017: 23). De ahí surge para ella —pues realizó el peritaje antropológico— esa forma de guerra desconocida, donde “la pedagogía de crueldad es la estrategia de reproducción del sistema” (Walsh, 2017: 23). A partir de ahí comienza una observación de otros lugares, sobre todo aquellos en los que los poderes dictatoriales habrían derivado en mafias, y éstas en bandas y guetos de exclusión y violencia. El resultado sería el uso y aparición de nuevos brazos de lo estatal. Segato indica cómo el Estado “siempre tiende a duplicarse”, convirtiendo a sus soldados en jueces —un policía, un político—; ellos aplican la ley y la hacen

cumplir, especialmente a las mujeres. Esto confirma una suerte de dualidad, bajo la que “somos movidos a una intensa, fervorosa, fe estatal”. A una “gran fe ciudadana [...] nunca contrastada, nunca chequeada, nunca examinada atentamente” (Segato, 2016: 159). En este contexto, desde diversas logias y grupos de hombres y de dominación masculina es que se ejerce una guerra “informal”, aunque sistematizada de victimización extrema de las mujeres; de crueldad inédita sobre sus cuerpos (Segato, 2016: 160). El cambio profundo en el sistema de signos, el quiebre bélico, estaría ahí donde en las guerras anteriores ellas serían una suerte de daño colateral, un botín de guerra, pero no el escenario y la energía de la guerra.

En contextos como el de Guatemala, la violación se convierte en entrenamiento militar para esa guerra “que ha introducido como estrategia la tortura sexual de las mujeres hasta la muerte” (Segato, 2016: 161). Se trata de “guerras de represión”, como la de Ciudad Juárez, que animan y exacerbaban la del interior de los hogares. Por eso la violencia doméstica es ya también una cosa nueva, más o menos inédita, pues tiene, en conjunto con las otras guerras, la función de destruir de tajo la “confianza comunitaria” (Segato, 2016: 161). Es una campaña única cuyos recursos se centran en modos de desocupación —o apropiación— de territorios sin recurso al genocidio antes conocido. En este tiempo-escenario, la mujer pasa a ser “la forma de la guerra”. Ruanda, Yugoslavia, Guatemala o Ciudad Juárez, caras de un mismo devenir astuto y dinámico que, sin embargo, mantiene intacta la vieja estructura de la diferencia sexual. Si retomamos nuestra propuesta de “guerras epistémicas”, la construcción de Segato muestra con certeza cómo el campo ideológico —en cuanto a las representaciones que los hombres (varones) se hacen de la realidad, según la definición de Marx— de las batallas libradas por el patriarcado-capitalismo-neoliberalismo se estaría negociando en la arena de lo simbólico. Es un tipo de afrenta que busca transformar los sentidos plenos —y dados por sentado— de los significantes. Así, por ejemplo, situar en el centro de esta guerra a las mujeres y sus cuerpos resulta en una forma altamente funcional de quiebre biopolítico, pues esta violencia “no se usa directamente para vencer al enemigo, sino para expresar su derrota” (Segato, 2016: 164). Por

ello pensamos que es algo como un *hacer vivir en la muerte comunitaria*, practicándose un siniestro retruécano foucaultiano. A esto sumamos que lo que Segato descubre es un cambio en las cadenas sintagmáticas y paradigmáticas del sistema de signos moderno con algunos célebres precedentes: las empresas coloniales, el holocausto, genocidios como el armenio.

Ahora bien, para cerrar el camino trazado, los significantes metaforizados y vueltos poder de los feminismos poscoloniales complejizan su función y posibilidades ante la guerra descubierta —o más bien articulada con precisión— por Segato. El *poder-hablar*, como línea de choque que surge de la deconstrucción de los estudios subalternos, es en los feminismos decoloniales donde alcanza una suerte de clímax, pues gran parte de la energía está volcada al habla como un poder que superpone imaginarios, confronta tiempos y formas de vida, y sustituye saberes pequeños, locales, de territorios y cuerpos-mujer por aquellos saberes únicos y violentos. La posibilidad de habla de las subalternas se convierte en el emblema de un intento inédito por conciliar cosmovisiones precarizadas con academias periféricas; por hacer emerger, bajo estas confluencias, feminismos indígenas, de negras, lésbicos. Y con esto, hablas, muchas y variadas hablas.

Los desplazamientos profundos de los feminismos decoloniales acometen funciones *Otra/s* de *pedagogías* basadas no ya en circuitos que no dejan de ser de instituciones solapadas con el tiempo largo del género. Se trata de *pedagogías*, más bien, que miran hacia los ciclos míticos, hacia lógicas no occidentales de los sexos y sus poderes; de sus significados más bien primigenios. Con el secuestro de un significativo epistemológico como ninguno, el de la *pedagogía*, hacen emanar sentidos que actúan en *la/s guerra/s*. O que, incluso, proponen *Otra/s* maneras de hacerlas. Un mirar conjunto al territorio como un cuerpo mujer nos parece uno de los cambios paradigmáticos de mayor esperanza para *poder-vivir*.

Segato, frente al tiempo lento del género y su engañosa apariencia de *naturaleza*, frente a la guerra contra las mujeres, la guerra epistémica que ella encuentra en su propia deriva poscolonial, decolonial e indígena, está en lo que recupera como “un tercer tipo

de discontinuidad” (2016: 164). Es decir, una forma de resistencia —como una epistemología tribal—¹⁶ que se planta como lógica contra-colonial y en contra del patriarcado de máxima letalidad que instaura y perfecciona. La encuentra en las “regiones, en los pueblos en los que la organización comunitaria y colectivista todavía existe, con estrategias de control de acumulación, de la concentración, con tecnologías de la sociabilidad que son propias y con proyectos históricos divergentes del capital” (Segato, 2016: 165). ¿Qué pasa ahí con el género?, pregunta. Pues que ahí las violencias y las crueldades contra las mujeres no son “propias”, en ninguno de los sentidos posibles del término. Tal y como las conocemos, tienen que ver con “la captura de los hombres por parte del mundo colonial” (Segato, 2016: 166); se trata del “acriollamiento de los hombres”. Éstos, para defenderse bélicamente de la conquista, y luego negociar alguna suerte de paz, preparan, perfeccionan y rentabilizan su propia guerra contra las mujeres.

En todo caso, en el espacio de lo tribal no existía la dicotomía público/privado, pues había, ahí, una dualidad como *un mundo de dos*. La otra, la impuesta, es la “estructura de la modernidad letal [...] porque transforma la vida de las mujeres, nucleariza las familias y transforma todo lo que nos pasa” (Segato, 2016: 168). El retruécano en un nivel profundo de significación viene por un cambio de “eslogan”. Si el de la modernidad es “diferentes, pero iguales” (Segato, 2016: 168), en el mundo tribal, donde mujeres y hombres son dos formas divergentes, dos naturalezas, el cronotopo es: “desiguales, pero diferentes” (Segato, 2016: 169). Ahí:

hombres y mujeres son dos conjuntos, dos grupos de personas ontológicamente completas, un grupo no es la deficiencia del otro, la función alterna para el UNO. No es el mundo del UNO como el nuestro. Los dos tienen su completud, su proyecto histórico, sus pactos, sus formas

16 Dice Segato: “En algunas instancias han señalado que idealizo lo tribal. ¿No estaremos, en cambio, teniendo prejuicios contra lo tribal? ¿No tenemos que examinar nuestras creencias?” (2016: 170).

de politicidad, sus alianzas inclusive dentro de la divergencia (Segato, 2016: 169).¹⁷

Ahí la mujer tiene un “blindaje” y la epistemología comunitaria “la protege” (Segato, 2016: 169).

Finalmente, no se nos ocurre un cambio estructural más potente que éste para *poder-salir-hablar y hacer la guerra*. No se nos ocurren *Otrals* formas más efectivas de acometer *pedagogías*. Ésta parece ser la verdadera deconstrucción. El juego de la estructura y de la diferencia más allá de los límites.

REFERENCIAS

- Asensi, Manuel (2008), “La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno a los subalternos”, en Gayatri Ch. Spivak (2008), *¿Pueden hablar los subalternos?* (traducción y edición crítica de Manuel Asensi), Barcelona, MACBA, pp. 9-39.
- Crabtree, Robbin, Alan Sapp y Adela Licona (2009), *Feminist pedagogy: looking back to move forward (a feminist formations reader)*, Baltimore, The Johns Hopkins UP.
- Derrida, Jacques (2019 [1975]), *El factor de la verdad*, México, Mármol Izquierdo.
- Derrida, Jacques (2003 [1967]), *De la gramatología*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Espinosa, Yuderkys, Diana Gómez y Karina Ochoa (2014), “Introducción”, en Yuderkys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa (eds.), *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, Popayám, Universidad del Cauca, pp. 13-40.
- García Canal, María Inés (2009), *Foucault y el poder*, México, UAM-Xochimilco.
- Guha, Ranajit (2002 [1983]), *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Barcelona, Crítica.

17 Mayúsculas en el original.

- Janack, M. (s/f), “Feminist epistemology”, en *Internet encyclopedia of philosophy*, <<https://www.iep.utm.edu/fem-epis/#H6>>, consultado el 25 de mayo, 2020.
- Lau, Ana (2016), “Feminismos”, en Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 1, México, CIEG-UNAM, pp. 139-154.
- Lozano, Betty (2017), “Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia: Pedagogías de mujeres negras que curan y vinculan”, en Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. II, Quito, Abya-Yala, pp. 273-290.
- Moser, Paul (2009), “Introduction”, en Paul Moser (ed.), *The Oxford handbook of epistemology*, Oxford, Oxford University, pp. 1-20.
- Ochoa, Karina (2018), “Feminismos de(s)coloniales”, en Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*, vol. 2, México, CIEG-UNAM, pp. 109-122.
- Olvera, René (2017), “Pedagogías de la resistencia: de los cómo sembrar la vida donde está la muerte”, en Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. II, Quito, Abya-Yala, pp. 195-208.
- Preciado, Beatriz (2002), *Manifiesto contra-sexual*, Madrid, Opera Prima.
- Rabasa, José (2009), “Poscolonialismo”, en Mónica Szurmuk y Robert Mckee Irwin, *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México, Instituto Mora/Siglo XXI, pp. 219-223.
- Rubin, Gayle (2000), “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo”, en Marta Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM/Porrúa, pp. 35-96.
- Said, Edward (2002 [1978]), *Orientalismo*, Barcelona, Random House Mondadori.
- Segato, Rita (2016), *La guerra contra las mujeres*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Segato, Rita (2003), *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Spivak Ch., Gayatri (2008a), *¿Pueden hablar los subalternos?*, Barcelona, MACBA.

- Spivak Ch., Gayatri (2008b), “Estudios de la subalternidad. Deconstruyendo la historiografía”, en Sandro Mezzadra (comp.), *Estudios post-coloniales. Ensayos fundamentales*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 33-68.
- Walsh, Catherine (2017), “Gritos, grietas y siembras de *vida*: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial”, en Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. II, Quito, Abya-Yala, pp. 17-48.
- Walsh, Catherine (2013), “Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos”, en Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. I, Quito, Abya-Yala, pp. 23-68.

El mestizaje social y cultural de la medicina en la Nueva España. El Hospital Real de Naturales en el siglo XVI¹

167

Gerardo Martínez Hernández

INTRODUCCIÓN

A mediados del siglo XVI la población novohispana se encontraba inmersa en una dinámica social que intentó dividir jurisdiccionalmente a la población en dos grandes grupos: indígenas y españoles. Esto hizo necesaria la creación de instituciones que atendieran las necesidades de cada uno de ellos. En este trabajo se aborda el caso particular de un establecimiento que nació dentro de la mencionada política de diferenciación jurídica: el Hospital Real de San José de los Naturales de la Ciudad de México. La atención sanitaria por la alta mortalidad de la población indígena, provocada por las epidemias, y la tarea de evangelización de los sobrevivientes encontraron un espacio de interacción en el Hospital de Naturales. Tal hecho resulta significativo al abordar el estudio de estos espacios que aparecieron tempranamente en tierras americanas, puesto que los hospitales, por su naturaleza institucional, fueron establecimientos que adquirieron diversas funciones político-administrativas y sociales que contribuyeron en el proceso de organización del naciente virreinato. El objetivo de este trabajo es estudiar los factores político, social y cultural que dieron ciertas particularidades al Hospital de Naturales y a la atención médica brindada en este recinto, ya que su

1 Este trabajo se enmarca dentro del proyecto “Ciencia, sociedad y universidad en la Nueva España” (PAPIIT IN 402519), que se realiza en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM).

instauración ocurrió en una etapa en la que se conjugaron distintos elementos, tales como la discusión en torno a la definición jurídica de las dos repúblicas, el proceso de evangelización del indio, la emergencia sanitaria surgida a partir de grandes epidemias y el temprano intercambio de conocimientos médicos. Por lo tanto, dos preguntas clave en esta investigación son: ¿De qué manera se delimitó el contexto social y cultural de la medicina indígena para que ésta pudiera ser aceptada dentro de los parámetros galénicos? y ¿Cómo fue el proceso de aculturación de la medicina dentro del Hospital de San José?² Para tratar de dar respuesta a estas cuestiones, se han utilizado materiales dispersos del siglo XVI que han llegado hasta nuestros días por diversas vías, puesto que la documentación institucional del Hospital de Naturales de ese siglo se ha perdido.

En la historiografía sobre hospitales novohispanos del siglo XVI, se han atendido diversas temáticas, destacando la perspectiva social asistencialista que imprimió la magna obra de Josefina Muriel, *Hospitales de la Nueva España* (Muriel, 1990; Oliver, 1992; Sánchez, 2015). La historia médica se ha centrado en remarcar la parte de la práctica de la medicina en estos establecimientos (Rodríguez-Sala, 2005; Romero y Ramírez-Bollas, 2003) y la arquitectónica (Báez, 2010). No obstante, en fechas recientes se han realizado nuevas investigaciones sobre los recintos hospitalarios de la Nueva España apoyadas en diferentes propuestas y con nuevas metodologías (García, 2017; Martínez, 2019; Pardo, 2018).

Este reciente impulso historiográfico obliga a plantear nuevas interrogantes tomando en cuenta que el hospital es un espejo de la sociedad en que se inserta. En los hospitales novohispanos coexistieron diversos intereses de los grupos de poder, civiles, eclesiásticos y económicos, que convergieron con las preocupaciones de los sectores sociales menos favorecidos de la sociedad virreinal. Por lo tanto, en estos recintos es posible ver los mecanismos de socialización entre estos grupos. Lo anterior, en consecuencia, hace necesario revisar

2 Dudas parecidas a una pregunta que ya había sido lanzada por Serge Gruzinski: "¿cómo descifrar el orden secreto o la alquimia oculta de estas mezclas, cuando ninguna de ellas es exactamente una réplica de la precedente o de la que le sigue?" (Gruzinski, 2007: 328).

y analizar lo que se ha escrito sobre los hospitales novohispanos y proponer nuevos temas e ideas en torno a ellos.

Este trabajo consta de cuatro apartados. El primero, titulado “Una sociedad dividida”, explica la temprana política de separación de la población novohispana en dos sectores: el indígena y el español. El segundo, “El Hospital Real de San José de los Naturales”, se centra en el análisis del desarrollo de la institución hospitalaria en general en el mundo cristiano y en las particularidades del Hospital de Indios de la Ciudad de México. El tercero, “La práctica médica y el mestizaje de la medicina en el Hospital Real de Indios”, aborda la cuestión sobre la generación e intercambio de conocimientos médicos que pudo haber tenido lugar dentro del Hospital de Indios. Finalmente, se presentan diversas conclusiones sobre el Hospital de Indios, en particular, y de los hospitales novohispanos, en general.

UNA SOCIEDAD DIVIDIDA

Tras la caída de Tenochtitlan en agosto de 1521, inició una nueva etapa en el devenir de los pueblos implicados en la guerra de conquista. Este periodo se caracterizó por la conformación de una sociedad que implicó desafíos sin precedentes. Los españoles intentaron implementar las formas de orden y dominio vigentes en la península Ibérica, pero las sociedades indígenas representaban una “tábula rasa” sobre la que había que implementar métodos de imposición inéditos. La organización política, social y religiosa hasta entonces conocida por los conquistadores se hallaba delineada por las tradiciones grecorromana, cristiana y musulmana. La superposición de un orden semejante en tierras ignotas suscitó debates sobre la evangelización, esclavización, erradicación y conceptualización del indio. A mediados del siglo XVI, la población novohispana se encontraba inmersa en una dinámica de reordenamiento jurídico y político que dividió a la población en dos grandes grupos: españoles e indios.

La incorporación de América a la historia de Occidente implicó la implantación de instituciones civiles y religiosas que cimentarían

la organización de las nuevas sociedades indianas. A mediados del siglo xvi la institucionalización de la Nueva España entró en una fase más avanzada de consolidación. En esos años, los descendientes de los primeros encomenderos se enfrentaron a la decisión de la Corona de reducir el poder de la encomienda, la cual había dispuesto de las poblaciones indígenas según sus intereses.³ Esta cuestión cambió sustancialmente la administración virreinal y llevó a los hijos de los conquistadores a buscar nuevas formas de acomodo social a través de su inserción en la naciente clase burocrática. A la par de lo anterior se daba un intento por parte de la Corona, y de algunas órdenes religiosas, por preservar a los indios, quienes estaban siendo diezmados por el modelo de explotación de la encomienda y por las epidemias, provocadas por las enfermedades traídas del Viejo Continente.

Las autoridades españolas decidieron normar la coexistencia de ambas culturas mediante la separación de la población en dos repúblicas: una de indios y otra de españoles. La sociedad indiana era una sola estructura sometida a los lineamientos de la monarquía, pero las dos comunidades que existían en su interior tenían una diferenciación jurídica que se basaba en el reconocimiento, o cesión, de derechos a los pueblos indios.⁴ La creación de una república de naturales respondió a la necesidad de proteger a los indios y al mis-

3 A mediados de la década de 1540 se dieron a conocer las Leyes Nuevas (1542), con las cuales el rey Carlos I intentaba mermar el poder de los conquistadores a través de la desaparición de la encomienda. Ésta inicialmente se pensó como una vía de protección y evangelización del indio; sin embargo, sucedió lo contrario y se convirtió en una forma de esclavización de los naturales americanos en beneficio de los encomenderos. Sin embargo, no era la primera vez que se discutía el sistema de encomiendas en América: ya antes, con la experiencia antillana, se habían promulgado las Leyes de Burgos (1512-1513).

4 En las Indias, originalmente se aplicó el término república a cada uno de los pueblos que existían: república de aztecas, república de mayas, república de tlaxcaltecas, etcétera. Mediante una política integradora que implementó el gobierno monárquico, que incluía el desplazamiento de pueblos indios, estas diferencias tendieron a desaparecer y se generalizó el uso del término república de indios. En contraste con esta república se estableció también una de españoles, la cual era una creación intelectual, más que una realidad palpable. Las dos repúblicas tenían un tratamiento diferente, como puede verse en la Recopilación de las leyes de Indias; sin embargo, estaban en camino de unirse. Ambas repúblicas compartieron el mismo derecho indiano y las mismas autoridades superiores, aunque cada uno sus propias autoridades inmediatas, como es el caso de los cabildos y de los cacicazgos de indios (Levaggi, 2001).

mo tiempo excluirlos de ciertas actividades políticas.⁵ Para lograr tal cometido se crearon o modificaron algunas instituciones que tenían que atender a la población seccionada en estos dos artificiales y permeables grupos sociales,⁶ como sucedió con el caso de los hospitales.

EL HOSPITAL REAL DE SAN JOSÉ DE LOS NATURALES

El estudio del hospital debe mirarse dentro de la sociedad que lo produce.⁷ La apertura del Hospital Real de Naturales en los años inmediatamente posteriores a la conquista se dio en un momento en que la institución hospitalaria sufría diversos cambios, resultados de la evolución que los sistemas políticos y económicos europeos habían comenzado a experimentar desde la baja Edad Media, cuando la clase burguesa hizo su aparición. Además, la instauración de hospitales en el Nuevo Mundo implicó otra serie de factores que en el antiguo continente no se conocían, como, por ejemplo, prestar auxilio a una población autóctona que desconocía por completo la religión cris-

- 5 La segregación de los naturales en la toma de decisiones políticas fue una estrategia que tenía como finalidad la conservación del indio y asegurar la supervivencia del dominio español. Efectivamente, los conquistadores permitieron la supervivencia de algunas instituciones jurídicas autóctonas mientras éstas no fueran en contra de los derechos de conquista y que al mismo tiempo permitiesen el aprovechamiento de las riquezas (Salvadorini, 1963: 90). Más tarde, cuando se decide instaurar el Tribunal de la Inquisición en Nueva España, se especifica que “os advierte que en virtud de vuestros poderes no habéis de proceder contra los indios del dicho vuestro distrito, porque por ahora y hasta que otra cosa no se os ordene, es nuestra voluntad que sólo uséis de ellos contra los cristianos viejos y las otras personas contra quien en estos reinos de España se suele proceder” (Moreno, 1990; Traslosheros, 2002).
- 6 Antes de que se impusiera el modelo de dos repúblicas, existieron proyectos, como el franciscano, que buscaban la asimilación del indio dentro de la cultura occidental mediante la evangelización y la educación. El caso de la apertura del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, anexo al Convento de Santiago, es ejemplo notable de esta política. A través de este centro, los franciscanos buscaban formar a la élite indígena bajo los paradigmas europeos, ya que pensaban que ésta podía ser un puente de comunicación entre dominantes y dominados y al mismo tiempo una eficaz forma de autoridad sobre del resto de la población india (Borgia, 1944; Mathes, 1982; Pardo, 2003).
- 7 María Luz López Terrada insiste en que se debe atender la historicidad de los hospitales porque “no es lo mismo un hospital actual, reflejo de una sociedad de clases y de un sistema económico capitalista, que un hospital medieval, inserto en una sociedad y economía feudal” (López, 1996: 196).

tiana y que tenía una forma muy diferente de concebir la medicina y los procesos de salud y enfermedad.

Detrás de las obras hospitalarias estaba el profundo sentimiento religioso que impregnaba a la sociedad europea desde las postrimerías del imperio romano. La Iglesia primitiva exhortó a sus fieles a que prestaran auxilio a los enfermos y necesitados. Para ello, apeló a la virtud teologal de la *cáritas*, es decir, del amor a Dios y al prójimo. A partir de este concepto se estableció el auxilio al necesitado mediante una acción desinteresada, creándose así una actitud condescendiente hacia el sufrimiento ajeno. La expansión del cristianismo tuvo una repercusión directa sobre la atención al desvalido a través de la asistencia a los pobres, a los enfermos, a los incurables y a los moribundos. Surgió así una forma de ayuda organizada para toda la población, que condujo a la creación del hospital como institución (López, 2002: 110). La contribución más importante del cristianismo antiguo consistió en revalorar la dedicación caritativa hacia los desamparados, quienes dejaron de ser mirados como pobres desgraciados que tenían que estar apartados de la sociedad por cargar con los estigmas de sus pecados manifestados por la enfermedad. Otro cambio que produjo el pensamiento cristiano fue la hospitalidad al enfermo. Ésta era un deber moral en distintos pueblos del mundo antiguo, pero a través de la interpretación del Nuevo Testamento se convirtió en virtud y deber propios del seguimiento a Cristo, cuya figura se transformó en la del Cristo médico o Cristo enfermo. La acogida y cuidado de quienes habían perdido la salud impregnó numerosas órdenes y congregaciones religiosas, que a la postre se convirtieron en fundadoras de hospitales (Schubert, 1993: 62). La aportación de la medicina monacal en lo que respecta a la propia materia médica no consistió en avance científico alguno; su principal contribución se halla en la reglamentación, disciplina y ordenamiento de los cuidados al enfermo.

Hacia el siglo X la medicina monacal empezó su declive. En el siglo XII, en el Concilio de Clermont (1130), se prohibió a clérigos y monjes practicar la medicina. En ese mismo siglo, sin embargo, aparecieron nuevas formas de asistencia a través de las órdenes hospitalarias que nacieron de las cruzadas. El abandono de la medicina por

parte de las órdenes religiosas y la aparición de la burguesía durante la baja Edad Media propiciaron un cambio en la concepción social del enfermo. La pobreza —como afirmación de la pobreza de Cristo— comenzó a dejar de ser un ideal ético, lo que trajo importantes cambios en las medidas que se tomaron para combatirla. Según López Terrada, se debe tener en cuenta que desde el siglo xv se inició un proceso de separación del hospital medieval en dos instituciones con características diferentes: el hospital, destinado a los enfermos, y los asilos para pobres. Ambos problemas tenían estrecha relación debido a que eran asuntos públicos que debían ser atendidos por las autoridades urbanas, puesto que el Estado aún se hallaba en un incipiente proceso de formación (López, 1996: 193). El giro conceptual de la pobreza y el ejercicio de la caridad han sido relacionados con los grandes cambios socioeconómicos, el incremento demográfico, el pauperismo y el nacimiento del capitalismo. Durante el Renacimiento, la pobreza comenzó a ser vista como una forma de control social desde la perspectiva política.⁸ Surgieron así las distinciones en la atención a los diferentes niveles de la sociedad: la de los nobles poderosos, que tenían su propio servicio médico (médico de cámara); la de la naciente burguesía, que contaba con el servicio médico a domicilio, y la del pobre, cuyas opciones eran la medicina popular, o tradicional,⁹ y el hospital. Es en ese momento de transición que vivían las instituciones hospitalarias en Europa que éstas hacen su aparición en el nuevo continente.

8 Es interesante lo que señala Pablo Pérez García al analizar los conceptos de la pobreza de algunos de los personajes más influyentes del Renacimiento. Por ejemplo, de Maquiavelo cita la “pobreza colectiva” de los ciudadanos, la cual era garantía de un orden social integrador. De Tomás Moro escribe que, en su *Utopía*, hay un nuevo concepto de pobreza, pues “los utopianos son ricos porque son pobres, porque trabajan, comparten, comercian y atienden la defensa de su patria y de las causas justas”. En tanto, en las reflexiones de Luis Vives detecta el principio de “pobreza colectiva”, en el cual el deber de la caridad y el de la asistencia pública aparecen tutelados por los poderes públicos (Pérez, 1996; 209-210).

9 Se hace referencia a otros sistemas médicos que conjuntaban prácticas sanadoras distintas al sistema galénico imperante en aquella época y que, desde la visión de la medicina humoral, estaban impregnadas de una mezcla de paganismo, ocultismo y prácticas mágicas.

No resulta extraño que los hospitales fuesen de los primeros establecimientos en aparecer en la Nueva España.¹⁰ El de los Naturales, al parecer, fue el tercero en abrirse en la capital del virreinato (Zedillo, 1984; Fernández, 1939; Venegas 1966; 1973; Campos y Ruiz, 2000; Romero y Ramírez Bolas, 2003; Rodríguez-Sala, 2005; Rodríguez, 2006). En la actualidad, no hay documento alguno que demuestre la fecha exacta de fundación de dicho hospital, pero se puede estimar su nacimiento hacia 1529, a instancias del franciscano fray Pedro de Gante, quien se distinguió por su vocación de auxilio a los indios en los albores de la etapa colonial. El autor de la más completa monografía que existe sobre el Hospital de San José, Antonio Zedillo Castillo, refiere que el religioso flamenco, al ver las deplorables circunstancias en que sobrevivía la población indígena después de la conquista, decidió establecer una modesta enfermería a un costado del convento franciscano de la Ciudad de México. La prueba documental que presenta Zedillo Castillo es el acta de cabildo del 12 de julio de 1529. Ese día, el Ayuntamiento confirmó la donación de un terreno al Convento de San Francisco para erigir un hospital en el que serían atendidos los naturales que estaban internados en el monasterio.¹¹

El 18 de mayo de 1553 se emitió la cédula real que otorgó la categoría de real al hospital. Mediante este documento se ordenó la construcción de un edificio para el recinto hospitalario y la asignación de 2 000 pesos de oro de la real hacienda para la obra, y 400 pesos anuales para su manutención. El documento también estipulaba la redacción de unas ordenanzas para el hospital, que no fueron

10 En una "Relación de hospitales que hay en la ciudad y arzobispado de México", Pedro Moya de Contreras enumeró seis recintos: de la Purísima o de Jesús, el de San Lázaro, el de Indios, del Amor de Dios o de bubas, el de San Hipólito o de Convalecientes y el de los Desamparados (Cuevas, 1975: 325-328).

11 Debido a que las noticias de los inicios del Hospital de Indios son vagas y a veces contradictorias, Zedillo Castillo hace una revisión minuciosa de todas las suposiciones que habían hecho autores como Agustín de Vetancur, Fabián de Fonseca, Carlos Urrutia, Cayetano Cabrera, José María de la Fuente, Justino Fernández y Josefina Muriel, y María del Carmen Venegas, entre otros, llegando a "proponer como día del nacimiento del Hospital Real de Naturales el 12 de julio de 1529" (Zedillo, 1984: 28). *Cfr.* Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM), Actas de Cabildo, 12 de julio de 1529.

escritas sino hasta el siglo XVIII y publicadas en 1778. En septiembre de 1556 se dispusieron otros 2 000 ducados para la finalización del edificio (Fernández, 1939: 27). La construcción se levantó en el mismo lugar donde ya operaba la antigua enfermería creada por fray Pedro de Gante, al otro lado del canal contiguo al Convento de San Francisco. La obra fue de tal magnitud que el hospital llegó a tener más de 200 camas. Al respecto, Francisco Cervantes de Salazar dejó testimonio de la existencia de aquel primitivo edificio: “Adelante está un hospital con muy buenas tiendas que los indios han hecho para renta de él, donde se curan los indios pobres y enfermos” (Cervantes, 1982: 170).¹²

Los motivos para levantar un hospital dedicado a la atención de los indígenas han sido tratados por los distintos estudiosos del tema (Venegas, 1973).¹³ Todos coinciden en señalar dos razones principales: la atención médica a los indios y su evangelización. Como es sabido, las enfermedades que trajeron los conquistadores, y ante las cuales la población autóctona carecía de respuesta inmunitaria, provocaron diversas epidemias con una muy alta mortandad entre los indios (Malvido, 1984). La primera gran epidemia de viruela en la Ciudad de México tuvo lugar en 1520, durante la guerra de Conquista. Coincidiendo con la apertura del Hospital Real de Naturales hubo otra epidemia de sarampión (1531-1532). Motolinía apuntó sobre estos fenómenos que “fue los muchos que murieron en la conquista de Nueva España, en especial sobre México”; también agregó que “la tercera plaga fue una muy grande hambre luego como fue tomada la Ciudad de México, que como no pudieron sembrar con las grandes guerras” y, finalmente, destacó que los indígenas perecían

12 Se trata de una descripción hecha con posteridad a los *Diálogos (México en 1554)* de Cervantes de Salazar, que se encuentra en su *Crónica de Nueva España*, escrita entre 1557 y 1564. Por esto ya aparece el edificio del Hospital de Indios, el cual recibió el apoyo económico de la Corona en 1556 para la finalización de la obra.

13 El Hospital Real de los Naturales de la Ciudad de México no fue el único de la época que se abrió para dar servicio a los naturales. Contemporáneos a éste son las obras hospitalarias de Vasco de Quiroga de Santa Fe, a las afueras de la Ciudad de México, y Santa Fe de la Laguna, en Michoacán. Como obispo de Michoacán, Vasco de Quiroga impulsó la apertura de varios hospitales para indios en los territorios bajo su jurisdicción. Se sabe también de la apertura de hospitales para indios en Oaxaca, Chiapas, Yucatán y Morelos.

por “los grandes tributos y servicios que indios hacían” (Sempat, 1989: 420-421).

Unas décadas después, en una relación de hospitales de la Ciudad de México presentada al rey, el arzobispo Pedro Moya de Contreras apuntó sobre el Hospital de Indios:

El Hospital Real [...] se ha fundado en esta ciudad, de título del señor San Joseph, en el cual se curan todos los indios enfermos que a él ocurren de cualesquier partes desta Nueva España. Adminístralo por mandado del visorrey un ciudadano honrado y principal que tiene el cargo de visitarlo y de hacer que en todo se cumpla la voluntad de S.M., y en poder desta entra la renta que tiene el dicho hospital de mercedes que S.M. le ha hecho y limosnas que se piden. Y como los indios de la Nueva España han venido a tanta disminución, lo mismo ha sucedido en los que concurren a curarse en el dicho hospital (Cuevas, 1975: 106-107).

En los escritos de Motolinía y del arzobispo Moya de Contreras se puede vislumbrar cierta preocupación por la salud de los pueblos de indios, los cuales eran presa de la explotación del sistema de encomienda y de las constantes epidemias que afectaban al virreinato. En una sociedad en proceso de evangelización, la salvación de las almas era uno de los ideales religiosos más altos. Es por ello que los servicios espirituales resultaban esenciales. Así, los hospitales de indios de la Nueva España se convirtieron en una pieza clave en el proceso de evangelización y en la procuración de la salud de los naturales. Por ende, en el hospital se buscaba la preservación de la fuerza de trabajo y el auxilio espiritual a los indios.

Desde 1541 el emperador Carlos V había mandado que se fundaran hospitales en todos los pueblos de indios (Fernández, 1939). Para esa fecha, varios hospitales dedicados a la atención del indígena de la Nueva España ya se encontraban en funciones. En la década de 1530, Vasco de Quiroga fundó los pueblos hospitales de Santa Fe y de Santa Fe de la Laguna, y en 1538 escribió unas *Reglas y ordenanzas* para normarlos. Contemporáneas a estas ordenanzas también fueron redactadas las reglas hospitalarias, del franciscano Alonso

de Molina (Muriel, 1990). Aquí se tiene que hacer la acotación de que se hace referencia a estos dos reglamentos para hospitales de indios debido a que son los únicos dos *corpus* normativos para este tipo de fundaciones del siglo XVI que se conocen. Ambas disposiciones regulativas estaban encaminadas a vigilar la vida interna de los hospitales. Así, se puede observar que algunas de las funciones de estos establecimientos eran enseñar la doctrina cristiana, la instrucción en distintos oficios como carpintería, herrería y albañilería, y trabajar el campo. Por su parte, a las mujeres se les enseñaban los “oficios mujeriles”.¹⁴ La finalidad del adoctrinamiento de los indios que vivían en los hospitales era, dentro del pensamiento humanista de Quiroga y de la propuesta franciscana de Alonso de Molina, una alternativa al modelo de la encomienda.

Al igual que la Iglesia primitiva, la primera Iglesia americana vio la oportunidad de ejercer la caridad cristiana con los indios y ganar numerosos creyentes para la fe católica. Los franciscanos, primeros mendicantes en llegar a la Nueva España, creyeron en la posibilidad de establecer una réplica de los 12 apóstoles en América, la cual permanecía ajena a la corrupción europea; así levantarían “una nueva Iglesia, donde más que en todas las del mundo Dios Nuestro Señor será servido y honrado” (Elliot, 2007: 65). En este sentido, los hospitales novohispanos deben mirarse como lugares sacros en los que se daba principalmente atención espiritual a los enfermos. Muchos de los indios que eran atendidos no lograban salir con vida. De hecho, era frecuente que la gente pobre fuera a terminar sus días a uno de estos lugares, más en busca de consuelo espiritual que de la sanación corporal. En los hospitales de indios se concretaba el ideal del cristianismo primitivo en el que la pobreza y la enfermedad eran una expresión de lo sagrado. Sin embargo, la realidad chocaba con las intenciones de los evangelizadores, como lo explica Gerónimo de Mendieta: “ni se pudo ni se puede conseguir que los indios entren en el hospital a curarse, si no es algún pobre que no tiene quien mire

14 A las mujeres se les enseñaban las “obras de lana y lino y seda y algodón y para todo lo necesario accesorio y útil al oficio de los telares, y juntamente hendían [sembrar] a la vuelta de sus casas y familias”.

por él. Los demás quieren morir en sus casas que alcanzar la salud en el hospital” (Mendieta, 1870: 307).

LA PRÁCTICA MÉDICA Y EL MESTIZAJE DE LA MEDICINA EN EL HOSPITAL REAL DE INDIOS

En un segundo término, pero no por ello menos importante, quedaba la atención médica a los indios. A través de la medicina se estableció un vínculo cultural entre españoles e indios. La combinación de las prácticas sanitarias que ambos grupos llevaron a ese recinto creó nuevas técnicas terapéuticas que se ajustaban a la realidad social y cultural del virreinato. A mediados del siglo XVI se inició un notable proceso de mestizaje de la medicina en la Nueva España, cuyo ejercicio y práctica quedó bajo vigilancia de las autoridades coloniales. Sólo en el hospital se podrían regular los procedimientos terapéuticos de origen prehispánico, ya que lo que se pretendía era quitarles toda carga ritual anterior para así poderlos adaptar a la mentalidad y uso del conquistador. De esta forma, la medicina institucional novohispana fue una práctica que retomó los conocimientos de la terapéutica indígena, pero sometiéndolos a los parámetros de la medicina galénica. En el proceso del mestizaje de la medicina se dio un diálogo transcultural entre los conocimientos tradicionales de los pueblos indios y las teorías de la medicina galénica, en el que los primeros se consideraban menos desarrollados que los segundos. Aunque son pocas las referencias que hay acerca de la práctica médica en el Hospital de Naturales durante el siglo XVI, existen algunas noticias que pueden ayudar a dar una idea de cómo fue aquel proceso de conjunción de saberes milenarios.

Una fuente que da noticia del intercambio cultural en el ámbito de los conocimientos médicos en el Hospital Real de Naturales es la obra del protomédico Francisco Hernández, quien en ese entonces cumplía la encomienda regia de “hacer la historia de las cosas naturales de nuestras Indias” (AHN, s/fa). El papel de Hernández como galenista en la Nueva España marcó un punto de inflexión en la historia natural del Nuevo Mundo. Hernández llegó a la Ciudad de

México en 1571 con una sólida formación humanista: era graduado en medicina por la Universidad de Alcalá, tuvo una importante experiencia en los campos de la botánica y la anatomía en el Hospital de Guadalupe en Extremadura y fue médico de la casa real, donde coincidió y entabló amistad con Andrés Vesalio. Hernández tenía la orden del rey Felipe II de:

Informar donde quiera que llegáredes de todos médicos, cirujanos, herbolarios, e indios y otras personas curiosas en esta facultad, y que os pareciere podrán entender y saber algo, y tomar relación generalmente de ellos de todas las yerbas, árboles y plantas medicinales que hubiere en la provincia donde os halláredes (AHN, s/fb).

En 1572, Hernández comenzó su andar por diversas partes del virreinato acompañado por un grupo de colaboradores. Sirviéndose de la red de conventos y hospitales que franciscanos, dominicos y agustinos habían extendido a lo largo de la geografía novohispana, el protomédico entró en contacto con indios y religiosos que ejercían ya una medicina mestiza. En dicha medicina se conjugaban los saberes ancestrales mesoamericanos y las prácticas galénicas en torno a las enfermedades. La combinación de saberes de distintos sistemas médicos dio como resultado una terapéutica que se puede denominar propiamente novohispana y en la cual se incluía la utilización de plantas medicinales de diversas regiones del virreinato. Hacia 1574, Hernández volvió a la Ciudad de México y se estableció en el Hospital Real de Naturales. Su estancia en ese lugar se extendió hasta su partida de regreso a la Península en 1577. Durante los casi tres años que estuvo en el Hospital de San José, Hernández sistematizó toda la información por él recopilada en sus expediciones, comenzó la redacción de su trabajo sobre historia natural, trabajó con varios médicos y cirujanos durante la gran epidemia de 1576 y experimentó, incluso en sí mismo, los efectos de algunas plantas medicinales. Hernández eligió el Hospital Real de Naturales como su lugar de residencia en la ciudad porque esta institución le ofrecía muchas ventajas y facilidades para su trabajo como naturalista. Allí pudo establecer un huerto donde sembrar y cultivar las plantas que había

recogido en sus exploraciones. Igualmente, tenía espacio suficiente para el cuidado de los animales recolectados y podía experimentar mejor los remedios y medicinas indígenas que recogió durante sus travesías. Sin embargo, quizá la razón más importante para que Hernández radicara en el Hospital de San José fue porque ahí había personal experto en el uso de las plantas medicinales, quienes seguramente le enseñaron la preparación y aplicación de los antiguos remedios mesoamericanos.

La principal ocupación de Hernández en el Hospital de Indios consistió, entonces, en investigar la utilidad de las plantas medicinales mexicanas dentro de la terapéutica galénica. Por ejemplo, del *coanenepilli* escribía lo siguiente:¹⁵

La raíz es fibrosa, las flores amarillas, y tiene zarcillos como los demás. Es de naturaleza templada o un poco caliente. Arroja el semen retenido, excita el apetito, y tomado en dosis de dos dracmas evacua moderadamente la bilis y los humores flemáticos por el conducto inferior. Nace en lugares cálidos y campestres de *Yacapichtla*, *Hoaxtépec* y *Zayula*. Encontré otra variedad de esta planta con hojas en forma de corazón, de la que hablaremos separadamente, y también otra semejante a la primera y dotada de las mismas propiedades, pero con hojas mucho más delgadas (Hernández, 2015).

La anterior descripción de Hernández refleja claramente la apropiación de una planta mexicana por parte de la medicina galénica. La descripción del *coanenepilli* como una planta de naturaleza “templada o un poco caliente” fue hecha desde la perspectiva de la medicina galénica, dentro de la cual los cuerpos, y la materia en general, tenían las cualidades que derivaban de los cuatro elementos principales del universo: fuego, tierra, aire y agua.¹⁶ Asimismo, el uso de ésta y otras plantas comenzó a estar determinado por el saber

15 *Coanenepilli* (Lengua de serpiente) (*Passiflora incarnata*). Del *Coanenepilli tricúspide* o *maza-coanenepilli*, que significa *coanenepilli* de ciervo o *cihoacoanenepilli*.

16 Las correspondencias de los cuatro elementos del universo con los cuatro humores y sus cualidades eran fuego/bilis amarilla (caliente y seco), tierra/bilis negra (seca y fría), aire/sangre (caliente y húmedo) y agua/flema (fría y húmeda).

occidental, pues su aplicación ayudaba a “evacuar algunos humores flemáticos”. La raíz de *coanenepilli* fue recomendada por Hernández como parte del tratamiento a los enfermos de la epidemia de *cocoliztli* de 1576. La terapéutica que prescribía para esta enfermedad es un claro ejemplo de la amalgama de los recursos de los sistemas médicos galénico e indígena:

Utilizar unguentos desobstruyentes ungidos alrededor de todo el vientre y beber jugo de cebada cocida, de cortezas de raíces de apio, de raíz de *coanenepilli* y de cimientos de hinojo, y de cuando en cuando también emplear *cocotlacotl*, *chipacoac* y *atochetl* [...] Unos utilizan *atochietl* cocido de alguna esperanza o raíz de la planta llamada *quauhayoachtli*, de los cuales vegetales tratamos en nuestra [citada] historia y otros se servían de ajos majados, con el denominado atole ni faltan quienes con gran detrimento para los enfermos lavaban con agua fría sus cuerpos y rociaban sus frentes con jugo de *coactli* cocido, dándoles además a beber jugo de *iztapactli* (Hernández, 1984: 82).

La cebada, el apio, el hinojo y el ajo son plantas que llegaron con los españoles, las cuales se mezclaban en las recetas médicas novohispanas con el *coanenepilli*, el *cocotlacotl*, el *chipacoac*, el *atochetl*, el *coactli* y el *iztapactli*, creando una nueva terapéutica para el tratamiento de la población autóctona, que era víctima de varias enfermedades provenientes de Europa.

De la misma manera, en la obra de Hernández se puede hacer seguimiento del proceso sincrético de algunas plantas medicinales, tomando como referencia otros escritos médicos anteriores. Un ejemplo de esto es el uso del *Acxoyatl*, cuya primera descripción se encuentra en el *Libellus de medicinalibus indorum herbis* (Librito de las hierbas medicinales de los indios) o Códice de la Cruz-Badiano,¹⁷

17 Precisamente, uno de los ejemplos más emblemáticos del proceso de aculturación de la medicina novohispana es el *Libellus de medicinalibus Indorum herbis* (1552), que se escribió en el Colegio de Tlatelolco, donde tal vez por primera ocasión se dio de manera sistemática la comunicación y circulación de saberes médicos indígenas y españoles. Este códice, mejor conocido como de la Cruz-Badiano, ha sido considerado por varios autores como el primer escrito mestizo de la medicina mexicana. Elaborado por el *ticitl* Martín de la Cruz en su lengua

en el que se dice que esta planta sirve para curar “el que ha sido vejado por el torbellino o el ventarrón”, y cuya aplicación era para “El que ha sufrido las consecuencias de un huracán”. Para su curación, Martín de la Cruz recomendaba beber “el saludable jugo que se hace de la hierba *cuauhyayahual*, *acxoyatl*, ramas de pino y laurel molidas en agua [...] porque esa bebida echará el mal aire que penetra en el interior” (Cruz, 1964: 211). En la tradición nahua había enfermedades provocadas por Quetzálcoatl en su advocación de Ehécatl, dios del viento. Ehécatl tenía una legión de ayudantes llamados los *ehecame*, entidades que abundaban en la naturaleza provocando males de naturaleza fría entre los hombres que se encontraban en los caminos durante las noches o en las tormentas. En tanto, en la obra de Hernández, el *acxoyatl* ya ha pasado por un filtro cultural que lo ha despojado de su anterior significado, pues según el médico toledano este vegetal

Es un árbol alto de follaje espeso, igual o congénere del abeto de nuestra tierra, y del cual no sólo mana resina igual a nuestra abietina, sino también un aceite de unas vejiguillas que hay en el tronco, muy eficaz para calmar el dolor, sacar el frío y limpiar y purificar los grandes conductos del cuerpo, tomado en dosis de media onza (Hernández, 2015).

En otras palabras, los aires como símiles de los *ehecame*, presentes todavía en la mente de Martín de la Cruz, quedaron fuera de la explicación hecha por Hernández, quien vio en el *acxoyatl* un remedio para una enfermedad fría, según las cualidades humorales dictadas por la medicina galénica. Los *ehecame*, sin embargo, siguen estando presentes en la medicina tradicional mexicana bajo la designación de aires.

Otra de las referencias fundamentales para conocer el proceso de fusión de la medicina novohispana del siglo XVI dentro del Hospital Real de Naturales es la obra de Alonso López de Hinojosos

materna, el náhuatl, y traducido al latín por el xochimilca noble Juan Badiano, el *Libellus* es un breve pero rico antidotario que contiene remedios de origen animal, mineral y vegetal que se usaban en la medicina indígena para tratar distintas enfermedades y que con certeza se practicaba en el interior del colegio del convento de Tlatelolco (Viesca, 1994; 1995).

Summa y recopilación de cirugía con un arte para sangrar muy útil y provechosa que salió de las prensas de Antonio Ricardo en el año de 1578 (López, 1578). López de Hinojosos fungió como mayordomo del Hospital Real de Naturales por cerca de 14 años (López, 1977; Rodríguez-Sala, 2005). La experiencia como administrador del Hospital de San José dio a López de Hinojosos la oportunidad de conocer de primera mano el uso de distintos elementos medicinales de origen prehispánico. Es bien sabido que a los hospitales de indios asistían los sabios indígenas que sabían usar las distintas plantas medicinales y su uso. Carmen Venegas refiere que las *Ordenanzas para el gobierno de los hospitales* de fray Alonso de Molina, que están escritas en náhuatl, advertían a los cofrades de los hospitales que tenían que saber distinguir entre la verdadera medicina y la que ejercían “los engañosos, los demonios, los brujos, los falsos médicos”, en clara referencia a las supuestas prácticas supersticiosas y mágicas que llevaban a cabo los indios. Igualmente, Molina estipulaba que era “deber de los cofrades que primeramente tomen consejo para que busquen las diversas medicinas, las hierbas medicinales”, y advertía que se cometería gran pecado “si meten [a] los brujos [en el] hospital; meterán a los verdaderos sabios, los que conocen las hierbas medicinales con las que curarán” (Venegas, 1973: 116).

Alonso López de Hinojosos llegó a la Nueva España en 1564. Se sabe que colaboró en el Hospital de Jesús y después en el Real de Naturales, donde llegó a ocupar el puesto de mayordomo durante 14 años. En las páginas de la *Summa* no sólo hizo mención de la prolífica labor que tuvo como cirujano y anatomista,¹⁸ sino también puso en la palestra el intenso intercambio de saberes médicos que ocurría en el Hospital de los Naturales. Al igual que Hernández, en los tratamientos a las víctimas de la epidemia de 1576, López de Hinojosos recurrió a una terapéutica basada en una combinación de remedios indígenas tamizados por la teoría galénica. Por ejemplo, a los indios enfermos durante la epidemia de 1576 les aplicaba:

18 López de Hinojosos llevó a cabo una larga serie de indagaciones *post mortem* dentro de dicho recinto antes, durante y después de la epidemia de 1576: “Y esto lo he visto muchas veces en anatomías que he hecho por mis propias manos en el Hospital Real de Indios de esta ciudad, que es a mi cargo” (López, 1977: 147).

Un peso de un real de atriaca y otro tanto de *quanenepile*, desatado en agua de una hierba que la hay junto a Nuestra Señora de los Remedios [...] que se llama *qualtlacalhuas* [...] y con esto sudaban una hora, y luego aquella noche se purgaban [...] Y otro día siguiente después de la purga se le daba *atriaca* con *quanenepile*, y todos los días antes de que amaneciese se le daba un jarro de agua sin cocerla solamente echando raíz dentro del agua (López, 1977: 211).

Aquí llama la atención el uso de varias yerbas originarias de Mesoamérica junto con el de la atriaca. La *triaca*, o *theriaca*, era un preparado farmacéutico compuesto, en ocasiones, por más de 70 ingredientes de origen animal, vegetal y mineral. Se inventó en la antigüedad, aproximadamente en el siglo II a.C. y se popularizó durante la Edad Media. Su uso se extendió hasta bien entrado el siglo XX. Inicialmente fue creada como un antídoto contra venenos y acabó convirtiéndose en una panacea para toda clase de males. En la Nueva España su utilización fue bastante común, pues la edad de oro de este remedio se vivió entre los siglos XVI y XVII (Puerto, 2009).

En 1595 salió de las prensas de Pedro Balli la segunda edición de la *Summa y recopilación de cirugía* (López, 1595). En esta segunda impresión, López de Hinojosos incluyó al final un *Antidotario*, en el que se encuentran gran cantidad de medicamentos preparados, tanto con plantas europeas como americanas.

Alfredo López Austin dice, atinadamente, que la visión que tenemos de la medicina prehispánica es plana e intemporal, puesto que las informaciones que hay de ella datan de los años posteriores a la conquista. Esto, por supuesto, no deja conocer a ciencia cierta los antecedentes, los intercambios y las influencias que en este campo tuvieron las distintas culturas que poblaron Mesoamérica. A lo anterior también se debe añadir lo que en diferentes ocasiones ha remarcado José Pardo Tomás: se debe evitar una imagen reduccionista y limitada, que determina a los sistemas médicos europeo e indígena como únicos y cerrados, pues hay que tener en cuenta la multiplicidad de las prácticas médicas en Mesoamérica y las experiencias que frailes, conquistadores y colonos habían conocido en

España y que se alejaban del modelo teórico y estable de la medicina académica.

La relación que se dio entre los religiosos y médicos españoles con los indios dentro del espacio hospitalario que a aquellos les resultaba propio derivó en un intento de asimilación de los saberes indígenas bajo los parámetros occidentales. Los médicos españoles buscaron extraer la “utilidad” de los tratamientos médicos indígenas despojándolos de sus contenidos culturales, los cuales no armonizaban con las prácticas del cristianismo; en otras ocasiones, simplemente, intentaron revestirlos de tradición cristiana. De la misma forma, la medicina galénica tomó la parte que le servía de la medicina indígena, superponiendo sobre ella las cualidades que dictaba el sistema humoral. Esto dio por resultado una mezcla en la que a veces es muy complicado conocer los elementos puramente europeos o los indígenas.

CONCLUSIONES

El establecimiento de instituciones occidentales en una sociedad dividida en dos repúblicas, de españoles y de indios, marcó el inicio de la organización política, religiosa y social novohispana. La previa experiencia hispana en cuestiones de convivencia religiosa no fue suficiente para atender la emergencia que significó el Nuevo Mundo. Los españoles católicos habían convivido por siglos con judíos y musulmanes, a quienes primero expulsaron y luego intentaron convertir al catolicismo por medio de castigos, para finalmente expulsarlos otra vez. En cambio, en América se encontraron con una población con la que nunca antes habían tenido contacto y que por ende ésta no sabía nada acerca del cristianismo. Los conquistadores y evangelizadores tuvieron que improvisar nuevas formas de gobierno y de evangelización. De este modo, comenzaron a organizarse instituciones que ya tenían una larga historia en Occidente; no obstante, al implantarse en un nuevo ambiente, éstas se vieron modificadas.

La primera manera de organización social y religiosa fue la encomienda, que rápidamente empezó a ser debilitada por el poder

monárquico, ya que esta forma de ordenación le restaba poder al rey en favor de los encomenderos. Entonces, la solución fue la instauración de organismos que tuvieran una sujeción mayor a los dictados de la metrópoli. Bajo esta premisa, surgieron instituciones de carácter real, como lo fue el Hospital Real de San José de los Naturales, donde se daba auxilio espiritual, sanitario y social a los indios y que al mismo tiempo representó una alternativa “civilizatoria” a la encomienda y a las reducciones de indios.

El hospital era una antigua institución occidental que había pasado por varias etapas históricas antes de asentarse en los territorios de conquista americanos. Justo cuando un nuevo continente apareció en el horizonte, esta institución atravesaba por un momento de transformación que la reconfiguraba acorde con las formas político-económicas que imponían las clases burguesas en distintas partes de Europa. Sin embargo, la situación era completamente distinta al otro lado del Atlántico. La aparición de grandes grupos humanos que desconocían el cristianismo fue motivo para hacer la guerra y evangelizar a los naturales americanos. Una vez sometidas las poblaciones indias mediante la guerra, las autoridades eclesiásticas y civiles retomaron viejos modelos institucionales para adaptarlos a las necesidades del Nuevo Mundo. Es por ello que los hospitales dedicados a la población indígena de la Nueva España recordaban más a las primeras fundaciones hospitalarias del cristianismo primitivo, pues su tarea fue atender a poblaciones diezmadas por la guerra, la peste y un nuevo sistema de explotación, además de impartir la doctrina cristiana.

Un efecto secundario que tuvo la implementación del hospital como centro de evangelización fue el proceso de aculturación de los saberes médicos de las dos culturas implicadas. A lo largo y ancho de todo el virreinato, ya fuera en conventos y hospitales, hubo un acercamiento entre los saberes clásicos de la medicina, que era llevada por los misioneros, y el conocimiento del uso de las plantas medicinales, que era aportado por los *titicib*, o médicos indígenas. Seguramente la negociación entre ambos saberes fue tensa, pero sólo en el hospital —o en el convento— se podía dar, pues era un lugar en el que la medicina académica no tenía control total del saber

y la práctica médicos. Como ya lo ha señalado José Pardo Tomás, los hospitales novohispanos fueron espacios donde la circulación de conocimientos y prácticas médicas estuvieron inmersas en condiciones creadas por diversas interacciones culturales y sociales. Los hospitales fueron instrumentos de conversión y en su interior se dieron relaciones de poder que quedaron plasmadas también en la práctica médica (Pardo, 2018: 177). Además, la poca presencia de médicos galenistas a mediados del siglo XVI en la Nueva España hace pensar que en las primeras décadas posteriores a la conquista ocurrió una rápida expansión del uso de una medicina mestiza, pues, como apunta Serge Gruzinski, en el espacio novohispano “el conjunto occidental y el conjunto amerindio varían, coexisten e interactúan. Fragmentos de uno se combinan con fragmentos de otro para formar configuraciones diversas y móviles” (Gruzinski, 2007: 328).

Para el caso particular del Hospital de Naturales, en la actualidad no se cuenta con una documentación institucional que permita conocer la participación que tuvieron los primeros médicos, españoles e indígenas en sus instalaciones. Las únicas referencias encontradas son escasos textos y documentos médicos y religiosos de la época. En éstos se señala al protomédico Francisco Hernández, quien llevó a cabo una intensa labor para investigar los recursos medicinales indígenas. Asimismo, el cirujano Alonso López de Hinojosos tuvo una importante colaboración dentro del hospital, no sólo como cirujano, sino también como mayordomo. La posición de ambos personajes les permitió conocer a fondo la organización del establecimiento y la medicina indígena, tal como puede verificarse en las páginas de sus obras.

Las prácticas analizadas en este trabajo, de evangelización y de uso y fusión de la medicina, parecerían estar dissociadas desde la perspectiva contemporánea; sin embargo, para la época formaban parte de un mismo proceso: el de la sanación holística del alma y del cuerpo. En la medicina de corte hipocrático-galénica, el alma, a pesar de su naturaleza trascendente, dependía de la materia animada (cuerpo) que habitaba y ésta, a su vez, estaba moldeada por distintas influencias que determinaban la condición física y moral de las personas y las civilizaciones. En la tradición galénica, el cerebro era

la morada del ánimo racional. De esta forma, al encontrarse asentada en un órgano principal del cuerpo humano, el alma dependía de la efímera materia orgánica. Asimismo, la medicina escolástica se sustentaba en el aristotelismo medieval, en el cual se estipulaba la jerarquización del todo, del universo y de la sociedad. En ese esquema jerárquico aristotélico se justificaba la supuesta superioridad del europeo con respecto al indio y por lo tanto el sometimiento de éste. El Hospital Real de Naturales, por consiguiente, fue una institución donde prevaleció una doble imposición: la de los españoles sobre los indios y la de los saberes galénicos sobre los conocimientos empíricos indígenas.

En el Hospital de Naturales se creó una medicina con fundamentos europeos y apropiaciones de lo indígena que, al ser producida en un entorno colonial, fue apta también para el consumo del resto de los pobladores del virreinato. En otras palabras, en la Nueva España del siglo XVI se conformó una práctica médica que no era ni europea ni indígena, sino una combinación de ambas, la cual, puede afirmarse, era una medicina netamente novohispana.

REFERENCIAS

- AHN (s/fa), *Diversos-Colecciones*, núm. 7, f. 1.
- AHN (s/fb), *Diversos-Colecciones*, 25, núm. 7, f. 1.
- Báez, Eduardo (2010), *El edificio del Hospital de Jesús: historia y documentos sobre su construcción*, México, IIE-UNAM.
- Borgia, Francis (1944), *El primer colegio de América, Santa Cruz de Tlatelolco*, México, Centro de Estudios Franciscanos.
- Campos, Roberto y Adriana Ruiz (2000), "Adecuaciones interculturales en los hospitales para indios en la Nueva España", *Gaceta Médica de México*, vol. 137, núm. 6, pp. 595-608.
- Cervantes, Francisco (1982), *México en 1554 y Tímulo imperial*, edición, prólogo y notas de Edmundo O'Gorman, México, Porrúa (Sepan Cuantos... 25).
- Cruz, Martín de la (1964), *Libellus de medicinalibus indorum herbis. Manuscrito azteca de 1552 según traducción latina de Juan Badiano*,

- versión española con estudios y comentarios por diversos autores, México, IMSS.
- Cuevas, Mariano (1975), *Documentos inéditos del siglo XVI para la historia de México*, México, Porrúa.
- Elliot, John H. (2007), *España y su mundo (1500-1700)*, Madrid, Taurus.
- Fernández, Justino (1939), “El Hospital Real de los Indios de la Ciudad de México”, *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, año III, tomo II, núm. 3, pp. 25-47.
- García, Julieta (2017), “La fundación del Hospital de la Caridad de San Hipólito en la Ciudad de México (1566-1572)”, tesis de maestría en Historia, México, UNAM.
- Gruzinski, Serge (2007), *El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del Renacimiento*, Barcelona, Paidós.
- Hernández, Francisco (2015), *Obras completas*, <http://www.franciscohernandez.unam.mx/tomos/02_TOMO/tomo002_004/tomo002_004_100.html>, consultado el 13 de marzo, 2019.
- Hernández, Francisco (1984), *Obras completas*, t. VI. *Escritos varios*, México, UNAM.
- Levaggi, Abelardo (2001), “República de Indios y República de Españoles en los reinos de Indias”, *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, núm. 23, pp. 419-428.
- López, Alonso (1977), *Suma y recopilación de cirugía con un arte para sangrar muy útil y provechosa*, México, Academia Nacional de Medicina.
- López, Alonso (1595), *Summa y recopilación de cirugía, con un arte para sangrar, y examen de barberos, compuesto por maestro Alonso López de Hinojoso[s]. Va añadido en esta segunda impresión el origen y nacimiento de las reumas, y las enfermedades que dellas proceden, con otras cosas muy provechosas para acudir al remedio dellas, y de otras muchas enfermedades*, México, Casa de Pedro Balli.
- López, Alonso (1578), *Summa y recopilación de cirugía con un arte para sangrar muy útil y provechosa*, México, Casa de Antonio Ricardo.
- López, José María (2002), *La medicina en la historia*, Madrid, La Esfera de los Libros.
- López, María Luz (1996), “El hospital como objeto histórico: los acercamientos a la historia hospitalaria”, *Revista d’Història Medieval*, núm. 7, pp. 192-204.

- Malvido, Elsa (1984), “Las epidemias en Nueva España en el siglo xvi. Una nueva patología”, en José Luis Peset (coord.), *La ciencia moderna y el conocimiento del mundo: actas de la I Reunión de Historia de la Ciencia y de la Técnica de los Países Ibéricos e Iberoamericanos (Madrid, 25 a 28 de septiembre de 1984)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 367-379.
- Martínez, Gerardo (2019), “Salidas profesionales de los médicos de la Real Universidad de México, siglo XVII”, *Intus-Legere*, año 13, núm. 1, pp. 244-262.
- Mathes, Michael (1982), *Santa Cruz de Tlatelolco, la primera biblioteca académica de las Américas*, México, SRE.
- Mendieta, Gerónimo de (1870), *Historia eclesiástica indiana*, edición de Joaquín García Icazbalceta, México, Antigua Librería.
- Moreno, Roberto (1990), “La Inquisición para indios en la Nueva España, siglos xvi al xix”, en Josep-Ignasi Saranyana, Primitivo Tineo, Antón M. Pazos, Miguel Lluch-Baixaulli y María Pilar Ferrer (eds.), *X Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra*, vol. 2, Navarra, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 1471-1484.
- Muriel, Josefina (1990), *Hospitales de Nueva España*, t. I. *Fundaciones del siglo xvi*, México, IHH-UNAM/Cruz Roja Mexicana.
- Oliver, Lilia (1992), *Los betlemitas y la construcción de la nueva “fábrica” para el Hospital Real de San Miguel de Belén, Guadalajara, 1787-1794*, Guadalajara, UdeG.
- Pardo, José (2018), “Hospitals in Mexico City in the 16th Century: Conversion medicine and the circulation of medical knowledge”, en Amélia Polónia, Fabiano Bracht y Gisele C. Conceição (eds.), *Connecting worlds: Production and circulation of knowledge in the first global age*, Newcastle, Cambridge Scholars, pp. 154-182.
- Pardo, José (2003), “Conversion medicine. Communication and circulation of knowledge in the Franciscan convent and college of Tlatelolco, 1527-1577”, *Quaderni Storici*, 142, año 48, núm.1, pp. 1-21.
- Pérez, Pablo (1996), “La ‘sociedad insuficiente’; pobreza y cambio social (siglos xv-xvii)”, *Revista d’Història Medieval*, núm. 7, pp. 205-211.
- Puerto, Javier (2009), “La Triaca Magna. Discurso del excmo. sr. d. Javier Puerto Sarmiento. Leído en la sesión del día 26 de febrero de 2009

- para su ingreso como académico de número. Y contestación del excmo. sr. d. Antonio Doadrio Villarejo”, Madrid, Instituto de España, Real Academia Nacional de Farmacia.
- Rodríguez, Martha Eugenia (2006), “Un espacio para la atención del indígena. El Hospital Real de Naturales”, en Noé Esquivel Estrada (comp.), *Pensamiento Novohispano*, núm. 7, pp. 105-116.
- Rodríguez-Sala, María Luisa (2005), *El Hospital Real de los Naturales, sus administradores y sus cirujanos (1531-1764), ¿miembros de un estamento profesional o de una comunidad científica?*, México, IIS-UNAM.
- Romero, Andrés y Julio Ramírez-Bollas (2003), “La atención médica en el Hospital Real de Naturales”, *Cirugía y Cirujanos*, vol. 71, núm. 6, pp. 496-503.
- Salvadorini, Vittorio (1963), “Las Relaciones de Hernán Cortés”, *Thesaurus*, t. 18, núm. 1, pp. 77-97.
- Sánchez, María del Carmen (2015), *Entre la misericordia y el desprecio. Los leprosos y el Hospital de San Lázaro de la ciudad de México 1784-1862*, México, UNAM.
- Schubert, Charlotte (1993), “Grecia y la medicina europea”, en *Crónica de la medicina*, t. I. *Prehistoria-1599*, Barcelona, Plaza & Janés, pp. 34-62.
- Sempat, Carlos (1989), “La despoblación indígena en Perú y Nueva España durante el siglo XVI y la formación de la economía colonial”, *Historia Mexicana*, vol. 38, núm. 3, pp. 419-453.
- Traslosheros, Jorge (2002), “El tribunal eclesiástico y los indios en el arzobispado de México, hasta 1630”, *Historia Mexicana*, vol. 51, núm. 3, pp. 485-516.
- Venegas, Carmen (1973), *Régimen hospitalario para indios en la Nueva España*, México, SEP/INAH.
- Venegas, Carmen (1966), “La asistencia hospitalaria para indios en la Nueva España”, *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, sexta época, t. 19, pp. 227-240.
- Viesca, Carlos (1995), “Martín de la Cruz, autor del código de la Cruz-Badiano, era un médico tlatelolca de carne y hueso”, *Estudios de Cultura Náhuatl*, vol. 25, pp. 479-498.
- Viesca, Carlos (1994), “El Código de la Cruz-Badiano, primer ejemplo de una medicina mestiza”, en José Luis Fresquet y José María López

(eds.), *El mestizaje y la medicina novohispana del siglo XVI*, Valencia, IEDHC, Universitat de Valencia, pp. 71-88.

Zedillo, Antonio (1984), *Historia de un hospital. El Hospital Real de Naturales*, México, IMSS.

SEGUNDA PARTE. INTERCULTURALIDAD
Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

El papel que ha jugado la escuela respecto a las culturas y las lenguas indígenas¹

Sylvia Schmelkes

INTRODUCCIÓN

En este trabajo quisiera hacer un recuento del papel que ha jugado la escuela y el sistema educativo en el debilitamiento de las lenguas indígenas en nuestra región latinoamericana, y asimismo reflexionar sobre el papel que pueden jugar los sistemas educativos y las escuelas en su rescate y fortalecimiento. Antes, sin embargo, quisiera plantear algunas consideraciones sobre la importancia de la lengua para nombrar y expresar la cultura.

LENGUA Y CULTURA

La lengua es una parte indisociable de la cultura. Lo que digamos de la lengua también se aplica a la cultura. La lengua nombra lo que es importante y significativo para cada cultura. Cuando se pierde una lengua se deja de nombrar eso que a cada cultura le resulta especialmente importante y significativo. Por eso, al perderse una lengua, se pierde también una parte importante de la cultura a la que nombra. O, incluso, desaparece.

1 Ponencia presentada en el conversatorio "Los idiomas indígenas en América Latina: retos en el contexto actual", realizado con motivo del lanzamiento del año internacional de las lenguas indígenas, el 19 febrero de 2019.

La presencia de culturas hegemónicas desvaloriza a las culturas subordinadas y eso mismo sucede con las lenguas. La subordinación cultural denigra la cultura y, con ella, la lengua que nombra esa cultura. Cuando una lengua se subordina, se reduce su uso a los espacios de intimidad, es decir, al hogar y, en el mejor de los casos, a la comunidad; pero lo que pierde la lengua es su presencia pública. La lengua se empobrece, se introducen préstamos de la lengua hegemónica a las lenguas subordinadas, se deja de enseñar a los niños a hablar la lengua indígena; en muchos lugares ya son sólo los abuelos los que hablan la lengua materna, porque ellos mismos se la dejaron de enseñar a sus hijos. Así, muchas de las cosas significativas para esa cultura se van dejando de nombrar, y al no nombrarlas, desaparecen, y la cultura se va debilitando. La lengua es lo que permite la permanencia de la cultura en su totalidad.

Las lenguas difieren en su vitalidad. En México hay diversidad de vitalidades de las lenguas. La vitalidad de las lenguas también nos habla de la vitalidad de las culturas. Es un indicador: si la lengua es vital, la cultura es vital también.

De las 6 900 lenguas que se hablan en el mundo, 993 se hablan en América Latina según Ethnologue (2020), y hay 50.5 millones de hablantes de lenguas indígenas en el subcontinente latinoamericano. En los últimos 200 años, muchísimas lenguas han muerto, con lo cual, como dice Miguel León Portilla, se pierden ventanas para ver y apreciar el mundo,² y, como ya decíamos, partes importantes de las culturas en las que se hablaban. La cantidad de ventanas al mundo se va reduciendo. Por eso la UNESCO —y muchos de nosotros— está tan preocupada por la desaparición de las lenguas y por eso se ha propuesto el año internacional de las lenguas indígenas.

La riqueza de la diversidad cultural, que incluye múltiples cosmovisiones, se va perdiendo también. Es muy grave que, con la pérdida de cosmovisiones, se pierden también soluciones a problemas que aquejan a la humanidad. Un ejemplo de esto es la relación que

2 Me refiero al poema *Cuando muere una lengua*: “cuando muere una lengua [...] entonces se cierra a todos los pueblos del mundo / una ventana, / una puerta. / Un asomarse / de modo distinto / a las cosas divinas y humanas, / a cuanto es ser y vida en la tierra” (Portilla, 2006: 127).

tienen los pueblos indígenas con la naturaleza. Ya se reconoce que ahí donde hay pueblos indígenas, la naturaleza está más conservada, y que es en estos lugares donde la relación del ser humano con la naturaleza es menos destructiva. Cuando se pierden las culturas, y las lenguas, esto también se va perdiendo. Incluso la posibilidad de sobrevivencia del ser humano en el planeta se debe en parte a esta desaparición.

LA DIVERSA VITALIDAD DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA

Es conveniente definir qué se entiende por una lengua en extinción. Hay una definición muy sencilla: cuando una generación habla la lengua en menor proporción que la generación anterior, podemos decir que la lengua está en proceso de extinción. Al menos en el caso de México, puede decirse que todas las lenguas indígenas están en este proceso. Lo anterior se refiere a la tasa de transferencia de vitalidad de la lengua o índice de reemplazo etnolingüístico (Ordorica, 2007), esto es, el promedio de los miembros descendientes (hijas e hijos) de una familia cuyos jefes son hablantes de una lengua originaria y que también la hablan. Por ejemplo, la lengua náhuatl ocupa el segundo lugar de hablantes de una lengua nacional justo después del español (INEGI, 2020), pero su tasa de transferencia es baja, ya que por cada dos adultos que hablan esa lengua sólo la mitad de sus descendientes la mantienen (Inali, 2009). Este proceso va en aumento y, por ello, lenguas que aparentemente son fuertes, en su trasfondo están en peligro de extinción.

Éste es el proceso que se quiere frenar, el cual ocurre por la reducción de los ámbitos de uso de las lenguas indígenas, la presión del racismo y la discriminación que obliga a los hablantes a no emplear su lengua en nuevos ámbitos y medios, las actitudes y políticas lingüísticas de los gobiernos e instituciones, la escasa o nula promoción de las lenguas indígenas nacionales en los medios de comunicación, la falta de materiales en cantidad y calidad para la educación, entre

otros; por eso se ha propuesto el año internacional de las lenguas indígenas.

En el caso de América Latina, probablemente la única lengua indígena que se salva es el guaraní; se puede decir que, junto con el castellano, son las lenguas dominantes en Paraguay. Si bien el que se habla en las ciudades no es el mismo que habla el pueblo guaraní —aunque el origen es el mismo—, las variaciones han marcado ya diferencias importantes entre ambas variantes. Al respecto, Corvalan (2005) señala que durante la última década del siglo xx y principios del xxi, las políticas lingüísticas destinadas a la promoción y uso de esta lengua han contribuido sin duda a que la variante urbana crezca y haya impactado a la clase media. Se han editado libros, producido programas de radio, televisión, impreso materiales educativos, entre otras acciones probadas rumbo a la revitalización; sin embargo, también admite que el uso formal del guaraní en las instituciones estatales es un reto para consolidar tales procesos de revitalización.

Hay diferentes niveles de vitalidad de las lenguas. Es importante reconocerlo porque las políticas lingüísticas tienen que ser distintas según su grado de vitalidad. Las lenguas vitales son las que tienen muchos hablantes, que cuentan con alfabeto, cuya gramática ha sido estudiada, y respecto de las cuales hay producción escrita y donde todavía persiste un proceso de enseñanza intergeneracional. Las lenguas medianamente vitales son las que cuentan con muchos hablantes, que tienen un alfabeto, si bien no necesariamente consensado, y que ya no son enseñadas en las familias. Las que están en alto riesgo son las que tienen pocos hablantes, que no cuentan con alfabeto, cuya gramática no ha sido estudiada, que no cuentan con producción escrita, y para las cuales el proceso de enseñanza se interrumpió en la generación anterior; sólo la hablan los abuelos. Estos tres niveles de vitalidad exigen diferentes políticas lingüísticas.

En el caso de México, las lenguas se dividen más o menos en tercios. De las 68 lenguas originarias que se hablan en el país (Inali, 2009), alrededor de 20 estarían en cada una de estas categorías: vitales, medianamente vitales y en alto riesgo de desaparición. En otros países de América Latina, una buena parte de las lenguas se encuentra afortunadamente en el primer caso: el quechua, el ayma-

ra, muchas de las lenguas de Guatemala, por ejemplo. Pero también es cierto que todos los países de América Latina, habitados por población indígena, tienen lenguas en riesgo o en alto riesgo de desaparición. A eso obedece la preocupación de la UNESCO para evitar la desaparición de las lenguas.

La política lingüística ante la diversa vitalidad de las lenguas

Para las lenguas que están en alto riesgo de desaparición, la política lingüística debe enfocarse en documentarlas y en su enseñanza para las nuevas generaciones. En varios casos, como mencionaba más arriba, solamente los abuelos todavía hablan la lengua y son ellos los únicos que la pueden transmitir porque ya no hay maestros de la generación de los padres. En estos contextos, “Nido de lenguas”, un proyecto educativo para la revitalización de los idiomas originarios,³ ha resultado ser muy eficaz: diariamente se lleva a los niños pequeños a casa de los abuelos para que hablen solamente la lengua indígena y, así, la vayan aprendiendo.

En tales casos, sin embargo, es necesario conquistar también espacios públicos para el uso de la lengua y comenzar a producir textos escritos, una vez que las lenguas estén suficientemente documentadas. Es decir, hay que institucionalizar paulatinamente el uso de las lenguas en la escuela, lo que ahora no se puede hacer porque no hay quien pueda trabajar con estos idiomas en las escuelas.

En cuanto a las lenguas que se encuentran en mediano riesgo de desaparición, además de conquistar espacios públicos para su uso y producir textos escritos, es necesario enseñar el idioma como segunda lengua en las escuelas, desde un modelo de bilingüismo equilibra-

3 “El Nido de lengua es un esfuerzo educativo de inmersión total en la lengua originaria con niños de uno a seis años de edad, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua materna. Su intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los niños chiquitos oigan hablar sólo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan (adultos y ancianos) para que crezcan como nativo-hablaantes de su lengua de herencia” (Meyer y Soberanes, 2009: 9).

do como el de “doble inmersión”, en el que la lengua es objeto de estudio, de enseñanza y vehículo de comunicación, y donde la mitad del día algunas materias se enseñan por un maestro en un salón en lengua indígena, y la otra mitad del día se enseñan otras materias por otro maestro en otro salón (Reese y Feltes, 2014).

En el caso de las lenguas vitales, además de atender la conquista de espacios públicos y de fortalecer la producción escrita, hay que instalar sistemas bilingües en todos los niveles educativos y enseñar la lengua a no hablantes. Las lenguas se deben enseñar en las universidades, en los centros de lenguas, para que no hablantes empiecen a emplear el idioma de las regiones donde viven, o aquellos de las comunidades indígenas en general.

Es cierto que las lenguas indígenas son fundamentalmente orales. Es necesario reconocer esta característica de oralidad y darle su lugar de expresión y de desarrollo. Pero también es necesario favorecer la escritura de las lenguas indígenas. Reconozco que éste es un asunto polémico, pues hay quienes sostienen que se requiere preservar las características propias de las lenguas, y una de ellas es la oralidad. Sin embargo, mi postura proviene del hecho de que la escritura, en la historia de las civilizaciones, ha impedido la dispersión de una lengua, mientras que las lenguas que tienen muchas variantes dialectales, que incluso ya no son inteligibles entre ellas, experimentan el riesgo de desaparecer porque carecen de escritura. Además, la escritura es un instrumento potente para resguardar la historia de la cultura y, por último, dota de estatus a la lengua. Son estas tres las razones por las cuales considero que las lenguas indígenas deben escribirse, que se debe fomentar el uso escrito de las lenguas indígenas.

LA ESCUELA Y LAS LENGUAS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA

Hay que aceptar que la escuela ha sido responsable de la desaparición de muchas lenguas y sigue siendo parte de su proceso de extinción actual. Sabemos que durante la colonia muchos idiomas se conservaron gracias a que los misioneros aprendieron las lenguas indígenas, las escribieron y las utilizaron, en forma oral y en forma

escrita, en su afán evangelizador. Eso se perdió con las independencias de nuestros países, fundamentalmente porque era necesario comenzar a construir los Estados-nación que requerían homogeneidad en su población —bajo el concepto de que todos somos iguales y no tenemos diferencias. Se dejaron de enseñar las lenguas indígenas porque la escuela tardó en llegar a donde estaban los indígenas y, cuando llegó, fue por el afán de castellanizarlos. El ejemplo más claro lo tenemos con José Vasconcelos, el primer secretario de Educación del México posrevolucionario. Él lleva la escuela al medio rural muy tempranamente, a principios del siglo xx, pero con el ideal del mestizo, de la raza de bronce, como la llamaba. Para él, lo indígena era un lastre que había que superar. La lengua indígena tenía que ser sustituida por el castellano. La política educativa de este inicio de la educación posrevolucionaria en México fue una política de castellanización directa, que causó estragos en las lenguas y en las culturas de nuestro país. De hecho, muchas lenguas desaparecieron como consecuencia de esta política.

Sin embargo, no fue pedagógicamente eficiente esta estrategia de castellanización directa. Los niños no aprendían durante el tiempo que iban a la escuela, que era un tiempo muy corto. Como consecuencia de que no aprendían, porque no entendían el español, se introdujo la enseñanza bilingüe, pero con propósitos totalmente instrumentales, sustractivos, como dirían los lingüistas. Se enfatizaba el uso de la lengua indígena durante los primeros años de la educación primaria y se enseñaba el español “como segunda lengua”, aunque sin una metodología adecuada, salvo por los Centros de Integración Social, de doña Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, en el caso de México. Conforme los niños avanzaban en la escuela primaria, se iba disminuyendo el uso de la lengua indígena hasta su completa desaparición, cuando la totalidad de la enseñanza ya era en castellano, en los últimos grados de este nivel educativo. Esta política instrumental también causó estragos en las lenguas y en las culturas indígenas.

Nos movemos después hacia el bilingüismo equilibrado, que al menos en México nunca dejó de ser un planteamiento meramente discursivo, si bien fue una lucha de los propios indígenas, maestros en su mayoría: una conquista indígena que se aceptó en el papel

como propósito de la educación primaria. Hay que decir que aún no se encuentran, salvo excepciones, escuelas que enseñen lengua indígena como segundo idioma cuando ésta ya se perdió. En las escuelas llamadas “bilingües interculturales”, si la lengua indígena ya se perdió, ya no se vuelve a enseñar, pues prevalece la visión instrumental y se considera que, si los niños ya hablan castellano, entonces se lograron los objetivos de las escuelas bilingües.

En México, en el Plan Sectorial del sexenio de la presidencia de Felipe Calderón, se volvió a considerar la lengua indígena como “herramienta didáctica”, aun cuando en el pasado el bilingüismo pleno se había decretado como un propósito de la educación primaria. A pesar de esta conquista, que respondió a una demanda indígena, hay un notable retroceso al definir el uso de la lengua indígena en la escuela como mera herramienta. Así permaneció sin que nadie protestara por este hecho.

Durante el sexenio de la presidencia de Enrique Peña Nieto, la política fue incorporar la lengua indígena como asignatura. Dependiendo del horario escolar —si se trataba de escuelas regulares o de escuelas de tiempo completo—, esta asignatura podía representar tres o cinco horas a la semana de estudio de la lengua como objeto. Como bien sabemos, una lengua como asignatura se aprende muy poco.

Existen experiencias que han ido en contra de esta corriente de uso instrumental de la lengua indígena en la escuela y que han tenido algún éxito. Hay dos escuelas purépechas, donde el lingüista Enrique (Hamel *et al.*, 2004) ha trabajado durante varios años, en las que el bilingüismo, junto con un currículum con pertinencia cultural, ha sido propósito explícito y fuente de generación de metodologías de educación bilingüe intercultural, en las que los niños están logrando un bilingüismo equilibrado. En la zona amuzga de Guerrero existe también, desde hace algunos años, un programa de “doble inmersión” (Reese y Feltes, 2014), en el que los niños enfrentan una división del día escolar: en una mitad las materias se enseñan en la lengua indígena y en la otra las materias se cursan en español. Los niños tienen desde el principio un contacto completo con ambas

lenguas, de forma tal que en segundo grado de educación primaria muchos de ellos pueden ya leer y escribir en ambas.

Se trata de experiencias exitosas, pero están ocurriendo al margen del sistema y, podríamos decir, incluso a pesar del mismo, pues el sistema educativo tiene un currículum uniforme que todas las escuelas deben seguir.

La escuela y el fortalecimiento de las lenguas y las culturas indígenas

Comienzo afirmando que la escuela por sí sola no puede lograr el fortalecimiento de las lenguas indígenas. Es necesario contar con políticas lingüísticas más amplias en las que se inserte una política educativa que, junto con las demás directrices, realmente propicie el fortalecimiento de las lenguas indígenas. Estas políticas lingüísticas más amplias tienen que ver con documentar las lenguas y con lograr consensos necesarios en las comunidades y con los pueblos indígenas para el uso de los alfabetos; un convencimiento de la producción escrita en las lenguas no solamente de leyendas y cuentos, como suele suceder, sino también para producir todo tipo de textos en las lenguas indígenas: manuales, discursos, leyes, novelas, etcétera.

En la historia de las lenguas, las escrituras se van normalizando con el tiempo. Pero no es necesario esperar, como algunos lingüistas sostienen. Hay que hacerlo paralelamente y esperar que con el uso intenso se vaya normalizando la escritura. Esto es lo que ha ocurrido históricamente con todas las lenguas escritas, incluyendo las hegemónicas.

También es necesario contar con una política lingüística que vaya propiciando el uso público de las lenguas indígenas, lo que quiere decir conquistar espacios en radio, en televisión, en la prensa, en internet. Por ejemplo, la UNESCO lanzó en 2015 el programa “Multilingüismo en el ciberespacio: Lenguajes indígenas para el empoderamiento”, que fomenta el uso de las lenguas indígenas en internet, con sitios manejados por los propios pueblos indígenas. Desde luego, hay que fortalecer el uso de las lenguas indígenas en las redes

sociales —como cada vez es más común—; traducir los discursos políticos, así como la legislación relevante en el ámbito local; traducir los señalamientos públicos, asegurar la traducción en centros de salud y en juzgados y tribunales.

Es este espectro de políticas lingüísticas, la educación tiene un papel fundamental y potencialmente opuesto al que ha venido desempeñando históricamente. De hecho, justamente porque ha contribuido a la gradual desaparición de las lenguas y de las culturas, y con mucho éxito, ahora puede revertir el proceso; pues se ha demostrado que el efecto sobre las lenguas depende de manera importante del quehacer de la escuela.

Remito a las Directrices para la Atención Educativa de Niños, Niñas y Adolescentes Indígenas que emitió el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2016 (INEE, 2016). Estas directrices, entre otras cosas, reivindican la necesidad del bilingüismo equilibrado como un propósito de la educación básica. La reivindica como un objetivo necesario no solamente en las escuelas que pertenecen al subsistema de educación indígena y se llaman a sí mismas interculturales bilingües, sino en todas las escuelas que operan en lugares donde predomina alguna población indígena. También recomienda que la lengua indígena, cuando ya se esté perdiendo, se enseñe como segunda lengua y, en un sentido más general, que no se pierda como objeto de enseñanza y vehículo de comunicación en ninguno de los niveles educativos.

COLOFÓN

En 2019 se modificó el artículo tercero constitucional. La educación bilingüe para los indígenas, y la intercultural para toda la población, se convierte en un propósito de la educación nacional. Éste sin duda es un gran paso adelante, y lo será sobre todo en cuanto logre aterrizar en políticas educativas y lingüísticas pertinentes, en la prolongación de la educación intercultural y bilingüe para los indígenas de todos los niveles educativos; en la formación de docentes hablantes de lenguas indígenas para que sean capaces de enseñar de

manera oral y escrita su lengua y de valorar la cultura a la que nombra, y en la medida en que existan materiales que coadyuven a que la población toda sea consciente de la riqueza de nuestra diversidad lingüística y cultural.

REFERENCIAS

- Corvalan, Oscar (2005), “Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 40, núm. 1. pp. 1-17.
- “Ethnologue: Languages of the world”, <<https://www.ethnologue.com/>>, consultado el 3 de febrero, 2020.
- Hamel, Rainer Enrique, María Brumm, Antonio Carrillo, Elisa Loncon, Rafael Nieto y Elías Silva (2004), “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 82-107, <www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002006>, consultado el 20 de marzo, 2020.
- Inali (2009), *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoes-tadísticas*, México, Inali, <https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf>, consultado el 20 de marzo, 2020.
- INEE (2016), *Directrices para la atención educativa de niños, niñas y adolescentes indígenas*, México, INEE, <<https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-atencion-educativa-de-ninas-ninos-y-adolescentes-de-comunidades-indigenas/>>, consultado el 20 de marzo, 2020.
- INEGI (2020), Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018. ENADID, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Meyer, Lois M. y Fernando Soberanes Bojórquez (2009), *El nido de lenguas. Orientaciones para sus guías*, Oaxaca, Movimiento Pedagógico, CMPIO-CNEII-CSEIIO.
- Ordorika, Imanol (2007), “Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas”, *Universidades, Educación Superior y Sociedad*, vol. 1, núm. 1, pp. 177-190.

- Portilla, Miguel León (2006), *Poesía náhuatl. La de ellos y la mía*, México, Diana.
- Reese, Leslie y Joan Marie Feltes (2014), La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas, *Sinéctica*, núm. 43, pp. 1-18, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200005>, consultado el 20 de marzo, 2020.

Nicanor Rebolledo

Las lenguas se aprenden, no como parte de la erudición o sabiduría, sino como instrumento para aumentar la erudición y comunicarla a otros. Por lo tanto, deben aprenderse: no todas, porque es imposible; tampoco muchas, porque es inútil, puesto que se roba el tiempo debido para otras cosas, sino las necesarias solamente. Son necesarias: la propia, respecto a la vida doméstica; las lenguas vecinas, en cuanto a la comunicación con los países limítrofes, como a los polacos, por un lado la alemana y por otro la húngara, balaca y turca, y con el fin de leer los libros sabiamente escritos: la latina, para la erudición general; la griega y arábiga, respecto a los filósofos y médicos, y la griega y la hebrea, en lo tocante a la Teología.

Jan Amos Comenius, *Didáctica magna*,
cap. XXII, sobre “El método de las lenguas”

INTRODUCCIÓN

El año 2019 cerró con una noticia muy discreta, pero significativa, que circuló en diferentes diarios nacionales, el 17 de diciembre, acerca de la clausura del Año Internacional de las Lenguas Indígenas, en la que la actriz mixteca Yalitza Aparicio, embajadora de buena voluntad de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para los pueblos indígenas, en su intervención más que elocuente, en el Foro de la Asamblea General, pugnó por mantener los esfuerzos de revitalización de los idiomas originarios y las lenguas indígenas. En su discurso, no dudó en complacer las expectativas de los oyentes y de seguir el guion hecho para hablar sobre lo que se espera de una mujer indígena cuando toma la palabra para manifestar el sufrimiento discriminatorio del que ha sido objeto y el olvido de los gobiernos por lo que más aprecia: su lengua materna. La imagen de la actriz refuerza aquello

que la sociedad entera desea ver en los indígenas: el sufrimiento, la lengua como signo de autenticidad y el orgullo indígena como elemento político.

Desde 1999, cuando se proclamó el 21 de febrero como Día Internacional de la Lengua Materna, en México se celebran festivales conmemorativos, así como numerosos eventos de corte político-académico, donde se debate el tema de las lenguas maternas indígenas (LMI), frecuentemente enmarcados dentro del campo de la alfabetización y la educación formal. En los últimos tiempos este interés se ha extendido a otras áreas, como la enseñanza y la revitalización de las lenguas indígenas (LI), pero lo más importante por destacar es que se ha difundido la idea de que las lenguas maternas (LM) representan, en el imaginario social, las LI y que éstas deben ser protegidas por los gobiernos; los activistas indígenas, por su parte, asumen esa batalla como propia.

Además, hay que agregarle dos elementos a todo esto: el año 2019 fue declarado el Año Internacional de las Lenguas Indígenas y se creó un ambiente político muy cargado de imágenes y rituales asociados con la Cuarta Transformación y el nuevo y acrisolado indigenismo mexicano. Llama la atención el hecho de que las lenguas indígenas ingresan como componente básico del ritual de toma de posesión del presidente de la república, pues se dejan escuchar públicamente y se propaga una sensación de aliento para quienes las hablan. Después de todo, eso que parece una insurrección lingüística, no representa otra cosa que la instauración de un marco político de nuevas relaciones de los pueblos indígenas y afromexicanos, con la meta de trabajar con el gobierno de la Cuarta Transformación. A su vez, es un claro ejemplo de un ritual de pasaje político que busca inaugurar una nueva etapa del indigenismo mexicano y despojarse del viejo estilo de hacer política con la pura “máscara indígena”.

Las reflexiones que siguen se relacionan con las LMI en la educación y la política. Es un tema que se enmarca en el terreno del bilingüismo y la politología lingüística, un campo de investigación del bilingüismo y la educación bilingüe en el que se discute el concepto de LM para determinar alternativas de planificación de la enseñanza, sea como primera o segunda lengua (L1 o L2), lengua vehicular (LV)

o lengua común de comunicación en la que se habla más de una, lengua hegemónica de enseñanza o lengua minoritaria. Aunque hay abundantes referencias sobre este tema, pensamos que muy pocos autores se han detenido a analizar sus implicaciones ideológicas. Según Calvet (2017: 15), “la politología lingüística nos permite analizar el multilingüismo en el contexto de la globalización a través de una perspectiva lingüística, elaborar hipótesis sobre sus vertientes de influencia ideológica y explorar posibles modalidades de gestión”. Es un campo de estudio de la sociolingüística que se centra en el análisis de las decisiones que toman los hablantes respecto de sus propias lenguas: cuando dejan de hablarse, cuando se les prohíbe o cuando se les permite hablarlas, etcétera. Son decisiones en las que intervienen actores como el Estado, organizaciones, grupos, familias o individuos, y que suelen estar encuadradas dentro de un vasto territorio eco-lingüístico, donde influyen diversos intereses sobre su destino como lenguas de uso público o privado. Por otro lado, Calvet (2017: 12) menciona que “surge un problema cuando existen varios centros de decisión, pues suelen implicarse diferentes decisiones o distintos actores considerados jugadores competentes con intereses muy diversos, sea para cooperar o para ganar dividendos en el mercado lingüístico”. Siguiendo esta perspectiva de análisis, trataremos de abordar los procesos de poder subyacentes y las determinaciones ideológicas que hay detrás del uso políticamente correcto del concepto de LMI, para comprender los intereses puestos en juego y, de ese modo, apreciar su capacidad de movilización política.

Vista así la cuestión, hay dos temas sobre los cuales nos interesa centrar nuestras reflexiones: 1) la ideología de la LM en la lucha por los derechos lingüísticos de las poblaciones indígenas, tanto en situaciones de migración nacional o transnacional, como de vida residencial en comunidades urbanas y rurales; 2) las implicaciones de orden pedagógico en la introducción de la LMI o lengua materna español.

En ambos temas encontramos cuestiones relacionadas con la LM como capital político y esencialismo estratégico que, vistos desde esta lente, muestran, por un lado, la capacidad de movilización de las poblaciones indígenas en torno al fortalecimiento de sus LM y,

por otro, la intención de instrumentalizar acciones prácticas, como la elaboración de métodos y materiales de enseñanza.

EL CONCEPTO DE LENGUA MATERNA

LM es un término usado habitualmente en la literatura antropológica y sociolingüística, sobre todo en las investigaciones sobre bilingüismo, según el cual se define como lengua de herencia, del hogar y de la primera infancia de una persona, indistintamente.

Encontramos diferentes conceptos y puntos de vista respecto a la manera de concebir el uso del término de LM. Algunos autores la definen como la lengua que se habla en casa; incluso defienden ese uso acriticamente, argumentando que juega un papel importante en la identidad de los grupos minoritarios y el desarrollo de los sentimientos de una comunidad nacional. En esta perspectiva, sostienen que para esos casos la educación es la clave para la integración de los grupos étnicos minoritarios a sus respectivas comunidades nacionales. Este argumento es retomado por la UNESCO, en su documento de 1953, para defender las ventajas de la educación vernácula. Asimismo, la organización recomienda comenzar la vida escolar de los niños con LM, pues ello “mitigará la ruptura entre la casa y la escuela” (UNESCO, 1953). Sin embargo, otros autores aportan numerosos argumentos al respecto para mostrar los equívocos. Kaplan y Baldauf (1997), por ejemplo, afirman que los hijos de una madre que habla tamil, en Malasia, pueden adquirir primero el tamil, el bahasa, el chino o posiblemente el inglés. Es decir, es muy difícil saber qué lengua aprendieron en casa, tal vez sea inglés o el chino, pero lo más probable es que el tamil no sea para este caso la LM de los hijos. Una persona puede ser hablante nativo de un idioma, a pesar de que su madre no lo sea. “Entre otras cosas, esto nos lleva a suponer que es casi imposible designar la LM de esa persona. Por eso el término LM es útil en unos casos y en otros no” (Kaplan y Baldauf, 1997: 36).

Hay otras razones por las cuales el término de LM debe ser cuestionado. Según Baker y Prys Jones (1998), el término tiende a usarse más para referirse a la LM de las minorías y no para las mayorías

lingüísticas; por lo tanto, es un término que ha servido para separar mayorías y minorías o, mucho peor, para discriminar la lengua con menor o mayor poder (económico y político). Precisamente, Romaine pone la mano en la llaga cuando escribe que:

Con frecuencia un grupo étnico es considerado minoría lingüística sobre la base de su LM. La idea de tener una lengua propia, materna, es un requisito de etnicidad que puede ser usado por los estados y su población dominante para rechazar las demandas de estatuto especial de cualquier grupo que haya cambiado su lengua nativa por la lengua de la mayoría (1996: 57).

Por otra parte, Skutnabb-Kangas y Cummins (1988: 11) han mostrado las dificultades que hay para definir LM y, con el propósito de allanar el camino, sugiere la utilización de cuatro criterios para tener una definición más acabada: 1) el origen (los idiomas que se aprendieron primero); 2) la competencia (los idiomas que se conocen mejor); 3) la función (los idiomas que más se usan) y 4) la identificación (los idiomas con los que una persona se identifica y que sirven para identificar a otros). Concluye afirmando que a menudo es imposible identificar la LM de una persona, a menos que se trate de conocer algunas de sus dimensiones particulares, como el origen o la competencia, la función o la identificación. Una vez consideradas las prácticas lingüísticas de las personas, podemos cuestionar si es adecuado o no usar el término LM para identificar las lenguas que se hablan en el hogar. Skutnabb-Kangas sostiene que la violencia física por hablar la LM en países europeos ya no ocurre; sin embargo, insiste en que todavía es común que los educadores reprendan a los niños de las minorías por hablar su LM y, de paso, aconsejen a los padres de familia a que no hablen la lengua del hogar, sino la lengua de la escuela para fortalecerla. La idea de reforzar la lengua de la escuela es algo que tanto padres como estudiantes internalizan y que produce efectos devastadores para la LM.

En el mismo sentido, Romaine escribe que:

La lengua materna no es un término técnico únicamente y su uso plantea muchos problemas. En uno de sus sentidos evoca en la gente la figura de la madre como depositaria pasiva de la lengua, encargada de transmitirla a sus hijos. Sin embargo, en algunas comunidades son los padres los que se ocupan de esa trasmisión (1996: 56).

Además, anota que el problema para definir la LM de una persona surge precisamente cuando ese mismo individuo, en su calidad de migrante de segunda generación, está obligado a hablar la lengua del lugar que lo acoge; por supuesto, sin dejar de hablar la lengua de origen en casa a sus hijos, además de enfrentar cotidianamente la presión de una situación que lo obliga a aprender la lengua del lugar que lo acoge y la lengua vehicular de la escuela. Señala que este mismo problema ocurre en otros contextos multilingües, como el de los hablantes paquistaníes de panyabí, que reclaman el urdu como lengua nacional de Paquistán y como su lengua materna, en lugar de panyabí, que se usa para hablar en casa.

Por razones religiosas el urdu es una lengua común entre los paquistaníes, mientras que el panjabi no lo es. Sin embargo, los sijs de Gran Bretaña dirán que su lengua materna es el panjabi y asumirán las mismas razones para considerar que su lengua materna es el panjabi (Romaine, 1996: 57).

Este mismo problema para definir la LM está presente en algunos grupos indígenas amazónicos del Bajo Uapés, donde la madre habla varias lenguas, incluso distintas a las que habla el marido. La organización social de estos grupos indígenas está regulada por las relaciones entre las lenguas habladas nativas, incluido el portugués, idioma de prestigio y de comunicación intercultural que, sobre todo las jóvenes mujeres, prefieren hablar. Los grupos asignan funciones específicas a la lengua de la madre, frente a la lengua del padre en las prácticas sociales multilingües de los grupos en contacto. Un caso etnográfico ilustrativo y multicitado, de grupos indígenas del Bajo Uapés, muestra la complejidad con la que se tejen las relaciones interétnicas y de multilingüismo de una vasta región del Alto Río Negro.

Cristiene Lasmar, en su libro *De volta ao Lago de Leite*, encuentra que los tikuna y tukano del Alto Río Negro, del municipio de San Gabriel de la Cacheoeria, tienen como patrón de residencia relaciones virilocales,¹ donde las mujeres casadas de una comunidad no son nativas (no pertenecen a ella por nacimiento) y hablan lenguas diferentes a la de sus maridos, y donde los hombres hablan la lengua de sus mujeres con el objetivo de mantener relaciones con otras comunidades.

La lengua hablada por la madre es la primera lengua que aprende el niño, el cual, después de dos años, aprende a hablar la lengua del padre o del grupo al cual pertenece. De ese modo, el padrón multilingüe de los niños se torna desde muy temprano una experiencia familiar (Lasmar, 2005: 54).

Para este caso, la relación entre exogamia y lengua no es una regla general que pueda ser atribuida a los grupos indígenas del Bajo Uapés. En unos casos, apunta Lasmar, sí podemos encontrar que efectivamente el grupo lingüístico corresponde con el grupo exógamo constituido por lazos de descendencia agnaticia.²

Entre los casos de la misma región del Bajo Uapés estudiados por Hugh-Jones (2011), se observa que la lengua barasana también es hablada por los taiwano, un grupo de descendencia barasana que incluye hablantes de la lengua makuna. Entre los tariana, que pertenecen a la familia lingüística aruak, se viene utilizando progresivamente el tukano en detrimento de su propia lengua; no obstante, se casan con los tukano. De una manera general, no sería erróneo afirmar que los indios del Bajo Uapés recorren la lengua y la descendencia mítica común (donde la exogamia es vista como una consecuencia) para demostrar su pertenencia al grupo (Hugh-Jones, 2011: 17). En este caso, como en otros, la lengua hablada por una persona es el rasgo más evidente de la identidad social de los grupos. Entre

1 Equivale a decir que son relaciones patriarcales y que la pareja matrimonial vive con los padres del esposo.

2 Relación de parentesco de un padre con otro, determinada exclusivamente por línea paterna.

los kabeo, por ejemplo, “no siempre la unidad lingüística del grupo corresponde con las reglas exogámicas, pues todos los hablantes de una misma lengua se dividen internamente en secciones para casarse entre sí” (Lasmar, 2005: 65).

Por otra parte, este mismo problema se aplica para las personas que migran. Como se ha observado en los registros de inmigrantes en países como Canadá y Estados Unidos, aún está latente el problema de la definición de la LM y las leyes que la definen son extremadamente cambiantes para cada caso y para cada situación particular. Según la Ley de Lengua Oficial de 1969, en Canadá, la LM es la que se aprendió primero y que la persona usa todavía; este precepto está basado en la vieja definición elaborada en 1940 para fines de registro censal (Romaine, 1996). En Estados Unidos, las leyes aplicadas a los inmigrantes de segunda generación para definir su LM han sido también muy cambiantes. García (2008) sostiene que, entre 1910 y 1920, la segunda generación de personas inmigrantes fue clasificada de acuerdo con la LM del progenitor nacido fuera de Estados Unidos. Sin embargo, en 1940, la ley definió la LM como la lengua hablada en casa desde la primera infancia. Como es de notar, los primeros registros consideraban que las personas inmigrantes de segunda generación eran definidas oficialmente, de acuerdo con la ley, como hablantes de inglés como LM, a menos que hablaran esta lengua antes de haber llegado a Estados Unidos. El argumento central de esta autora es que la LM no es necesariamente la lengua del hogar. Aunque siga siendo usada en los registros censales, no significa que siga teniendo el mismo valor sociológico. Por ejemplo, el censo de 2010, en Estados Unidos, registra 80.38 por ciento de personas (233 780 338) que afirman hablar inglés en el hogar y 12.19 por ciento de personas (35 437 985) que hablan español en casa (Language Map Data Center, 2010).

Estos datos advierten que la LM usada en el hogar no necesariamente indica que sea la lengua que aprendieron primero y que se sigue usando todavía. Muestra, sin duda, la complejidad con la que suelen expresarse las relaciones de lengua, identidad y educación, sobre todo en la aplicación de las leyes dirigidas a proteger las lenguas minoritarias de las desventajas académicas a las que se someten

los inmigrantes y el riesgo de ser excluidos de los beneficios educativos que ofrecen los gobiernos. En el párrafo de la Public Law de 2002, en la “Part A- Improving basic program operated by local educational agencies”, referida a las evaluaciones de los idiomas, se menciona que:

Cada plan estatal identificará los idiomas distintos del inglés que están presentes en la población estudiantil participante e indicará los idiomas para los cuales las evaluaciones académicas anuales de los estudiantes no están disponibles y son necesarias. El Estado hará todo lo posible para desarrollar tales evaluaciones y puede solicitar asistencia del Secretario si se necesitan medidas de evaluación académica accesibles desde el punto de vista lingüístico. Previa solicitud, el Secretario ayudará con la identificación de medidas apropiadas de evaluación académica en los idiomas necesarios, pero no exigirá una evaluación académica específica o modo de instrucción (Senate and House of Representatives of the United States of America in Congress assembled, 2002).

Debido a que el papel de la familia en las sociedades modernas está cambiando muy rápidamente, y ante la modificación del mapa de lenguas del mundo, García (2008) sugiere utilizar el concepto de “prácticas sociales del lenguaje del hogar”, en lugar de hablar de funciones específicas de la LM; sin dejar de considerar que analizar los idiomas desde esta óptica limita las posibilidades de conocimiento amplio sobre la dinámica de esas mismas lenguas en otros ámbitos. Pone el ejemplo de los Te Reo Maori para explicar la dinámica del maorí de Nueva Zelanda:

no hablan el idioma con fluidez en el hogar en el presente y no es su lengua materna en el sentido literal. En la actualidad, aquellos involucrados en el movimiento de revitalización Maori a menudo se refieren a sí mismos como hablantes de segundo idioma. Pero Te Reo Maori no es su segundo idioma ni su primer idioma, ni su lengua materna. Reconociendo, sin embargo, que el bilingüismo es complejo y nunca es una habilidad completa en dos idiomas (García, 2008: 58).

Por otra parte, la autora sugiere emplear el concepto de “prácticas multilingües” en lugar de LM o de L2 como categorías analíticas, particularmente cuando se tratan asuntos referidos a los movimientos de revitalización de las culturas ancestrales que colocan el acento en las LM. En este sentido, señala que para el caso de los Te Reo Maori, se debería partir del hecho de que se trata de personas bilingües emergentes y no simplemente de hablantes de LM y L2. La comunidad de sordos es otro ejemplo que ilustra muy bien este mismo asunto. La misma autora escribe que para la mayoría de los niños sordos que nacen de padres oyentes, el lenguaje de señas puede no ser el idioma del hogar, pero que por solidaridad familiar y derecho tendría que serlo. Aunque la lengua de señas no sea la lengua materna del hogar, los niños sordos, así como los miembros de la familia, están obligados por necesidad a desarrollar prácticas bilingües.

En el contexto indígena mexicano, la política de educación intercultural bilingüe (de la educación indígena) e incluso la misma política lingüística indigenista (asimilacionista, bilingüe transicional y de castellanización) manejan la idea de que la LMI es la del grupo étnico y de la comunidad a la que pertenece el estudiante, y este supuesto político determina que las lenguas indígenas son por definición LM o L2. En pocas palabras, las LMI simbolizan la identidad indígena en cuanto representan categorías de identidad cultural y lingüística.

Paradójicamente, en la mayoría de los casos, para los hijos de una familia indígena la lengua del padre es la LM, por tanto, no de la madre; por consiguiente, es probable que la LM sea el español y la LI sea L2.

LMI es un término que suele emplearse en la educación intercultural bilingüe, en oposición a una lengua nacional o a una lengua extranjera (y donde ambas son etiquetadas como segundas lenguas). No obstante, hoy se mantiene esta visión en los textos oficiales (las políticas lingüísticas más recientes la amparan) y es políticamente correcto usar así el término de LM. Sin embargo, estudios etnográficos sobre la diversidad lingüística demuestran que es un concepto que puede llegar a tener múltiples significados, según el contexto y el objetivo político con el que se diseñe alguna acción educativa. Para

usar la expresión de Herzfeld (2016), “es un término fetiche” que entraña ideologías y prácticas burocráticas, en cuanto suministra la recreación de una experiencia compartida para la comprensión de un sistema semiótico que dispone de una lengua para la acción. Calvet (1999) plantea que el término es técnico y, como tal, no representa mayores problemas para definirlo, pero cuando estamos frente a la LM como noción ideológica se presta a múltiples interpretaciones y puede ser usado para diversos propósitos políticos.

En síntesis, LM es un concepto que requiere ser explicado a la luz de situaciones sociolingüísticas específicas, con mucha mayor razón cuando se usa para definir situaciones de bilingüismo. Eso da la posibilidad de un conocimiento mayor acerca de la lengua que se aprendió primero, a qué edad se aprendió y cuál es la que se domina mejor. Hoy se entiende que la familia no es, necesariamente, el único ámbito a través del cual se transmite la LM: con frecuencia observamos, en el seno de las familias tradicionales, rupturas y continuidades que se traducen en el cambio de una lengua por otra o la adquisición de una tercera. Como primera lengua, los niños adquieren la que dominan en el medio en el que viven y no necesariamente la del lugar en el que nacen. Este fenómeno podemos observarlo claramente en contextos de inmigración, o bien en entornos bilingües del medio rural indígena, pero también en los ámbitos plurilingües de las grandes ciudades en que viven la mayoría de los migrantes indígenas.

Más adelante veremos de forma breve algunos casos etnográficos que se relacionan con experiencias escolares de migrantes indígenas en la Ciudad de México, con el propósito de ejemplificar: el papel de las lenguas maternas como L1 y L2 en la educación escolar; el papel de los padres en la sustitución de una lengua por otra, y el mantenimiento y la revitalización de la LM como lengua del grupo étnico.

Nos parece importante colocar algunos de los antecedentes del concepto de LM dentro del discurso educativo de la educación indígena, para tener idea de su evolución y aplicación, antes de entrar al tema.

Con el Congreso de Pátzcuaro de 1940, el Estado mexicano crea instituciones para la protección y desarrollo de las LM, introduciendo iniciativas de alfabetización en lengua indígena y el uso del español como segunda lengua en las escuelas. Es así que, por primera vez, la alfabetización en LM se pone en marcha con el ejercicio demostrativo del Proyecto Tarasco de 1942, en la Cañada de los Once Pueblos, que sustenta la tesis según la cual para pasar de la LMI al español (lengua de comunicación intercultural) es indispensable retardar ese tránsito de una lengua a otra a fin de consolidar la LM y protegerla de los amenazantes peligros de asimilación al español. Este mismo planteamiento es retomado por el Instituto Nacional Indigenista (INI) desde su fundación en 1948, pero para acelerar la castellanización y reducir el tiempo de uso de la LMI.

En segundo lugar, la UNESCO, en el documento “Empleo de las lenguas vernáculas para la enseñanza” de 1954, promueve el uso y la docencia de las lenguas vernáculas, con la premisa de que es el mejor medio para enseñar a un niño indígena su lengua materna. Más tarde, la Conferencia General de la misma UNESCO, del 17 de noviembre de 1999, proclamó el Día Internacional de la Lengua Materna y exhortó a los Estados miembros y a la secretaria a que “promuevan la preservación y protección de todos los idiomas hablados por los pueblos del mundo” (2002: 2), con el “objetivo de fomentar la diversidad lingüística y la educación plurilingüe, así como la sensibilización a las tradiciones culturales y lingüísticas, basándose en el entendimiento, la tolerancia y el diálogo”.

En tercer lugar, es importante mencionar lo que se ha observado en la historia de la educación indígena de casi medio siglo, es decir, las múltiples iniciativas escalonadas de castellanización, educación bilingüe bicultural, intercultural bilingüe y monolingüe en LI. Recientemente, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas

(Inali) han centrado su atención en la promoción de la interculturalidad, el bilingüismo y la diversidad, así como el combate a la discriminación y la revitalización de las LI. Como ejemplo de este reconocimiento y valorización de las LMI, en la última década, proliferaron las universidades públicas y privadas, incluyendo las interculturales, que han abierto cursos para enseñar LI, con objetivos de difusión y revitalización (Rebolledo y Miguez, 2013).

Las políticas de fortalecimiento de las LMI y la educación indígena de los últimos años tienen como foco dos grandes preocupaciones: el tema clásico de la LI como LM dentro del currículum de la educación intercultural bilingüe (EIB), que domina gran parte del debate innovador de la pedagogía bilingüe (López, 2003; Hornberger, 2003), y la investigación intercultural en el contexto indígena (Rebolledo y Miguez, 2013) y la enseñanza de las lenguas indígenas, menos valorada en el campo teórico y en torno a la cual se focalizan crecientes discusiones de orden didáctico (Von Gleich, 2003; Gagné, 2002). A pesar de tener objetivos comunes, ambas cuestiones se discuten separadamente y con frecuencia para nutrir distintos marcos disciplinarios.

Las escuelas del subsistema de educación indígena del medio rural atienden excepcionalmente a estudiantes bilingües en sus salones de clase. Sería de esperar que, por ser catalogadas dentro del cuadro de escuelas indígenas, la educación fuese bilingüe o que hubiera un programa de enseñanza de la LI (como L1 o L2) a lo largo de los ciclos básicos. Sin embargo, en estricto sentido no es así; se encuentra una variedad de escuelas indígenas con diversidad de enfoques de trabajo aplicados con la introducción de las LI como LM, para el desarrollo de habilidades orales, de L1 para el impulso de las de lectoescritura, o L2 para el de las orales y de escritura. Aparentemente, el panorama que nos ofrecen estas escuelas del medio rural indígena parece simple, pero visto desde la óptica de las dinámicas sociales de las lenguas (indígenas y el español), la cuestión se vuelve mucho más compleja, tanto para comprender el papel social de la LM en la constitución de la identidad de las familias indígenas, como para la tarea pedagógica de los profesores. La labor que se desarrolla con alumnos de diferentes grados de bilingüismo y usando varie-

dades estándar de L1 y L2 no corresponde con la variedad dialectal de los alumnos. Para ambos casos, el uso de las lenguas estándar son esencialmente convenciones arbitrarias que sólo en la escuela pueden ser aprendidas. De ahí su efectividad sociológica para mantener las barreras entre los grupos constituidos de acuerdo con el grado de manejo de la L1, con el fin de mantener diferencias entre las escuelas regulares y del subsistema indígena.

Por otra parte, se ha discutido, en los ámbitos académicos, sobre el deterioro de las L1 y las condiciones cambiantes de las normas lingüísticas, cuestión que sucede en otros campos de la cultura. Las mismas comunidades indígenas se han quejado del deterioro de las lenguas indígenas cuando ya no son habladas como antes, a la usanza de los ancianos de la comunidad. Por otro lado, muchos profesores indígenas se quejan de que sus alumnos ya no hablan como sus padres y sugieren introducir prácticas complementarias de tipo terapéutico. Resulta interesante destacar que esas apreciaciones aparecieron a raíz de la aplicación, por parte de algunos profesores, y sólo en casos aislados, de los parámetros curriculares en 2007, cuando se enfatizaron la necesidad de hacer conciencia sobre la lengua indígena y enseñar las distintas variedades usadas por los alumnos.

El más reciente esfuerzo reformador de la educación indígena consiste en la elaboración de los programas de estudio Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena (libros de primero al sexto ciclo), sustentados en la noción de la práctica social del lenguaje, según la cual el uso de la lengua y la competencia comunicativa son fundamentales para el aprendizaje de la LM y la adquisición de la segunda lengua. La elaboración del programa parte del Modelo Educativo publicado por la SEP el 13 de marzo de 2017 y de los lineamientos curriculares para las asignaturas Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena, que se encuentra en Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 29 de junio de 2017. Es un enfoque innovador en el sentido de que, por primera vez, la LM es introducida de modo gradual, continua y transversal en la enseñanza de los ciclos básicos, con la intención de extender sus funciones

sociales y académicas, destinando un tiempo mayor a la LM en el currículum: ocho horas dedicadas al bloque de contenidos de lengua y comunicación, mismas que el programa deberá distribuir entre la lengua indígena como L1 o L2, español como L1 o L2 e inglés.

Irónicamente, en el pasado más reciente, funcionarios indigenistas, profesores indígenas y hasta lingüistas, se han quejado de que los indígenas no aprenden el castellano y tampoco sus LM; una de las razones fundamentales sería porque las escuelas han carecido de los instrumentos pedagógicos adecuados para hacerlo, de acuerdo con los dictados de las políticas educativas (López, 2003). Pero, además, lamentan la desaparición de las lenguas indígenas, exactamente cuando el Estado disponía de los instrumentos político-jurídicos necesarios para detener la marcha acelerada de pérdida. Ahora, por ejemplo, cuando se habla de la LM, no necesariamente se alude a la lengua indígena, sino también al español. En muchas familias indígenas, la lengua del hogar ya no es la indígena, sino el español. Contrariamente a lo que ocurría antes, ahora la lengua indígena se enseña en la escuela.

Usar la LM como emblema de una lucha indígena puede llegar a confundir o desviar el propósito de la contienda; se puede pensar incluso que el objetivo de la lucha indígena es la castellanización, es decir, combatir por la LM-español. En ese contexto de cambio lingüístico se ubican las imágenes contradictorias que se construyen alrededor de la LM. Éstas se abren demasiado a la interpretación, invocando lealtades étnicas y haciendo llamados a diferenciar lo indígena, tomando como elemento clave de la LI un vasto campo de ideologías lingüísticas donde cabe también el español como LM, incluyendo políticas estatales de acción afirmativa, acciones de fortalecimiento y revitalización comunitaria, de reivindicación de derechos lingüísticos de grupos y organizaciones, así como la protesta de profesores y académicos contra la educación homogeneizadora. Desde esta perspectiva, el concepto de LM adquiere múltiples significados y se convierte, con el paso de los años, en un molde genérico de identidad indígena que tiene una amplia difusión en los dominios del interculturalismo.

En síntesis, el verdadero problema radica en las decisiones y las ideologías lingüísticas que los hablantes asumen en sus batallas, sea en el campo de la educación escolar o en las prácticas religiosas, económicas y laborales. Para los hablantes de una LI, no siempre es fácil decidir qué lengua van a utilizar en su vida diaria, en casa o en la vida pública, la escuela o el trabajo, cuando las presiones económicas son innumerables y de incalculables efectos. La discriminación de que son objeto por hablar la LI parece adquirir un peso mayor frente a la toma de decisiones de hablar tal o cual lengua, en tal o cual lugar. Las afirmaciones de los sujetos pueden verse afectadas por factores como el prestigio, la pertenencia étnica, el prejuicio racista, la filiación política, la religión, etcétera.

LINGÜAS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN EN EL MEDIO URBANO

La educación indígena en el contexto urbano, si es que podemos llamarla así, es completamente diferente a la del rural; tiene otra historia, otra forma de trabajo y otras problemáticas. Primero, porque para las ciudades no hay un subsistema de educación indígena como lo hay para el medio rural, es decir, no hay escuelas bilingües específicas para indígenas. En segundo lugar, porque en aquéllas los profesores no son bilingües, ni lo son los materiales didácticos; tercero, los niños indígenas, cuando se matriculan, lo hacen como cualquier alumno regular, y, cuarto, son escuelas pobladas por diversas etnias indígenas, con hasta ocho lenguas distintas.

La característica principal de los niños de estas escuelas es que, en su mayoría, la LM es el español y la LI es L2, y hay una minoría de monolingües que hablan sólo la lengua indígena. Hemos observado que esta situación sociolingüística varía para cada escuela y para cada núcleo urbano de población indígena, donde el mantenimiento de la LI ha dependido de la edad en la que los niños llegaron a radicar a la ciudad, el tiempo de residencia de los padres y el tipo de bilingüismo con el que llegaron. Algo muy importante para este tipo de población es que cuando llegan a la ciudad descubren que su modo de hablar es criticado y es objeto de burla. A pesar de todo

esto, la LI ha sido, para los migrantes indígenas, un marcador de identidad y una fuente de prestigio, cuando los migrantes toman conciencia social sobre el valor de sus lenguas. En estos casos la LI, como LM, adquiere un valor político estratégico importante en sus demandas por educación y servicios.

En México, es muy reciente e incluso escaso el interés por explorar las condiciones sociolingüísticas en las que se desarrolla la educación escolar de los migrantes indígenas bilingües en las ciudades. Se podría estimar que este interés surge en el momento en que se establece en 2003 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal (Proeibdf). En la ciudad, las variedades lingüísticas de indígenas se transforman, acentuándose la estratificación vertical del castellano como lengua de comunicación intercultural (hablar castellano “correcto”), y las personas que hablan alguna lengua indígena son más propensas a ser discriminadas por hablar alguna variedad regional (hablar castellano no estándar). A medida que los migrantes indígenas abandonan sus lenguas por efecto de la asimilación cultural, se intensifica la estratificación del castellano urbano y se acentúan las distinciones entre las múltiples variedades regionales de las LI, no obstante el esfuerzo de la escuela por establecer una lengua académica común.

El Proeibdf enfrenta un doble desafío: uno relacionado con la dinámica social de las LM en el contexto urbano y otro vinculado con la resistencia del sistema educativo a transformarse a sí mismo, asumiendo el carácter multilingüe de la realidad escolar. En primer lugar, el Proeibdf subraya críticamente que las escuelas urbanas no están preparadas para recibir a estudiantes de origen indígena y por esa razón no son atendidos con métodos adecuados. Por ello, propone cambios profundos de las escuelas a fin de atenderlos en sus particularidades etnolingüísticas. En segundo lugar, normalmente matriculaban a estudiantes indígenas sin hacer distinción de lengua, etnia o sexo; por esa razón, la política intercultural plantea nuevos registros de ingreso para poner atención a las particularidades lingüísticas y el lugar de origen de los estudiantes. En tercer lugar, a pesar de que los profesores continúan trabajando con los métodos tradicionales, asumen que el enfoque intercultural bilingüe traerá

mejoras académicas a los estudiantes indígenas. Por último, los niños y niñas indígenas enfrentan la exigencia de adquirir rápidamente el castellano (aprender a leer y escribir de acuerdo con la velocidad impuesta muchas veces por los alumnos monolingües de español), y los profesores identifican que el fracaso académico de los alumnos indígenas está directamente relacionado con el aprendizaje de esta lengua; como resultado, realizan actividades individualizadas o en grupos “separados”, tendientes a “regularizar” el desarrollo oral y escrito del castellano.

Si bien el enfoque intercultural incluye acciones a favor de las lenguas indígenas, en general, aún los profesores no trabajan de modo sistemático con ellas, ni como objeto de aprendizaje (aprender la lengua como L2) ni como objeto de enseñanza (aprender con la lengua de modo bilingüe), en el sentido de desarrollar actividades de lectura, escritura, desarrollo oral y comprensión lectora. Sin embargo, y pensando en estos desafíos, apenas se ha podido desarrollar un programa bilingüe piloto en tres escuelas de la Ciudad de México (escuelas primarias vespertina Alberto Correa, Gabino Barrera y Herminia Ordoñez) de alfabetización en lengua indígena y español, así como actividades culturales en lengua indígena. El resultado ha sido muy distinto en cada una de ellas y los niveles alcanzados han sido también muy diferenciados. La escuela vespertina Alberto Correa ha quedado como un magnífico ejemplo acerca del alcance de un programa de educación bilingüe efectivo y con un desarrollo sostenido de ambas lenguas, el castellano (60 por ciento de uso), y del hñahñu (40 por ciento de uso), a lo largo del trayecto escolar y con apoyo parcial de tres profesores exclusivamente para trabajar con el hñahñu.³ La escuela Herminia Ordoñez muestra el trabajo de dos jóvenes mazatecos diseñando un curso de mazateco como segunda lengua, en dos niveles, para impartirlo a niños y niñas de origen mazateco, de un grupo de aproximadamente 30 alumnos, al cual se sumaron otros 10 niños no indígenas interesados en aprender las lenguas de sus compañeros. La escuela Gabino Barrera es un

3 En otro texto (Rebolledo, 2007), detallé esta experiencia de trabajo de planificación lingüística y describí la experiencia pedagógica.

caso que ilustra otro tipo de condiciones de organización escolar y atención a la diversidad lingüística; la notable pluralidad lingüística (la presencia de hasta ocho lenguas indígenas nacionales diferentes) se traduce en mayores dificultades para la atención centrada en las lenguas y exige una mayor diversificación de tareas. El grupo de profesores indígenas (un hañhñu, un zapoteco y un triqui) que apoyaron el proyecto solo se centraron en actividades de promoción de las lenguas indígenas con mayor presencia, mediante exposiciones de materiales, cantos y poesía, y recitales en lengua indígena con la participación de los niños y las niñas.

Una primera característica que se ha detectado de un conjunto de nueve escuelas, incluyendo las tres mencionadas arriba, es que, de un total de 1 650 alumnos matriculados, se registran sólo 435 alumnos de origen indígena, entre quienes se detectan hasta ocho lenguas indígenas nacionales distintas en un mismo plantel. Según nuestros registros, el número varía de un plantel a otro; en unos se llega a contar de dos a tres alumnos de lenguas diferentes por plantel; en otros, de 10 hasta 30 alumnos de lenguas diferentes. Un caso excepcional es la escuela Alberto Correa que, de 190 alumnos matriculados, 175 son bilingües hñahñu-español.

La segunda característica de estas escuelas es que los estudiantes hablantes de una LI son migrantes de primera y segunda generación y, en su mayoría, bilingües de LI-castellano, con mayor o menor grado y nivel de bilingüismo (hablar fluidamente y comprender). La LI la han aprendido en sus respectivos lugares de origen; de igual modo, el castellano lo han adquirido en sus lugares de origen, poco tiempo después (a temprana edad, tres o cuatro años) como L2, o simultáneamente. Es decir, que los niños y las niñas comienzan sus estudios teniendo un nivel muy incipiente de castellano y transcurren dos y hasta tres años para adquirir las competencias lingüísticas básicas requeridas por el currículum escolar, en ocasiones hasta el cuarto grado.

La tercera característica es que la condición indígena no es un requisito de ingreso para las escuelas, ni de permanencia y de egreso; tampoco es un objetivo para las escuelas centrarse en la atención específica, ni grupal ni individualizada. Sin embargo, hay un elemento

central característico en éstas: matricular a estudiantes indígenas sin registrar la lengua que hablan. La mayoría de los profesores desconocen incluso qué lenguas indígenas hablan sus estudiantes, o más bien, la situación lingüística no es parte de los problemas escolares contemplados en los programas escolares. A medida que los alumnos avanzan de grado, el problema lingüístico se hace más evidente, la exigencia léxica y morfosintáctica del español es cada vez mayor; en consecuencia, el rezago se vuelve más notorio y crítico.

La cuarta y última característica es que los alumnos de este segmento, según los profesores, “no hablan bien español”, y esto se debe a que provienen del medio rural y son indígenas. Son señalados como los más rezagados de los salones y turnados con la profesora de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Además de no “hablar bien el español”, son “retraídos”, por lo que los profesores buscan estimularlos a través de actividades culturales que son propias de sus regiones, como los cantos, bailes y cuentos; para estas ocasiones les piden que vistan sus trajes regionales y que hablen algo sobre sus culturas de origen. Con esta forma de trabajo pedagógico los profesores pretenden afirmar lo particular de la cultura de cada estudiante y buscan reforzar la identidad indígena.

A MODO DE CONCLUSIÓN

LM es un concepto vital que tiene múltiples significados y diferentes usos: técnicos, pero también ideológicos. Para el censo de población es un concepto clasificatorio, pero también un soporte de las burocracias indigenistas: en unos casos es un instrumento dirigido a segregar a las poblaciones minoritarias y en otros suministra recursos (estatus social) legales para reclamar derechos lingüísticos y sociales. Es un concepto “fetiché” que entraña ideologías y prácticas burocráticas; un arma de doble filo que sirve tanto para quien lucha contra el sufrimiento discriminatorio, por efecto de hablar su propia lengua subordinada, como para el discriminador que contiene por mantener el estado de las cosas y la estructura racista de la sociedad. Por tanto, es un concepto polémico, defendido por unos, estudiosos,

políticos y hasta por activistas de las lenguas en riesgo, y cuestionado por otros. Quienes defienden la postura de usar el concepto de LM, argumentan que es indispensable no sólo reconocerla en la riqueza cultural y experiencia histórica que alberga, sino que es necesario defenderla y protegerla de los riesgos de desaparición. Algunos autores lo cuestionan aduciendo que es un concepto profundamente discriminatorio en cuanto se usa para referirse a las minorías y no para las mayorías lingüísticas, que ha servido para separar las lenguas de la mayoría respecto de las lenguas de las minorías. Peor aún, cuando se les quiere ver aisladamente y manipular su estatus, sobre todo cuando el grupo étnico es considerado minoría lingüística en función de su LM o cuando la LM es un requisito de etnicidad, usado por planificadores de las lenguas para rechazar demandas de estatuto especial de cualquier grupo que haya cambiado su lengua nativa por la de la mayoría.

Desde nuestro punto de vista, el problema está presente en las discusiones de los planificadores de la educación bilingüe y del bilingüismo, al considerar que es un derecho de cualquier persona hablar y recibir educación en su propio idioma (LM) y, al mismo tiempo, aprender otros idiomas. Es un problema que se representa para los hablantes de una lengua minoritaria cuando reciben educación en la lengua dominante, cuando deben aprender la lengua de la escuela a costa de abandonar la suya y subordinar el bilingüismo. Pero que, al final, la LM es un recurso pedagógico extraordinario de incalculable alcance que los educadores deben usar para desplegar saberes, sentimientos, cultura y sueños: *quien habla varias lenguas ama de varias maneras*.

Desde esta óptica, vislumbramos otro problema en la aplicación de la LM en los programas educativos recientes (Lengua Materna, Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena (libros de primero al sexto ciclo), tanto en su uso pedagógico como ideológico, cuando la LM es conceptualizada en términos de un modelo cuyo funcionamiento aparentemente estable ofrece posibilidades de aplicación universal. En lo ideológico-político, vemos que hay definiciones equívocas de la LM, dado que, para los indígenas de la ciudad, e incluso del medio rural, aquélla ya no es la lengua indígena, sino

el español; por lo tanto, los planificadores de la lengua indígena se enfrentan al enorme reto de situar la enseñanza y el contexto sociolingüístico de los alumnos, tanto de las escuelas del medio urbano como las del rural. Según Lavov (2008), la mayoría de los modelos de enseñanza y estudios de la adquisición de la LM o LI toman el modelo de interacción madre-hijo (modelo del hogar) como contexto social de aprendizaje de la lengua y dejan de lado la influencia de los pares situados fuera de la familia, y mucho menos consideran a otros miembros de la familia que tal vez tengan mayor influencia para transmitir la LM.

En resumen, la LM representa para los indígenas de la ciudad un capital político, del cual se sirven para instrumentar acciones políticas en sus reclamos por servicios educativos, mejoras en sus viviendas y servicios de salud. Parece que sus batallas políticas están más encaminadas a la recuperación y la revitalización de las lenguas indígenas por medio de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Baker, Colin y Prys Jones (1998), *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Reino Unido, Multilingual Matters.
- Calvet, Louis-Jean (2017), *Les langues: quel avenir?*, París, CNRS.
- Calvet, Louis-Jean (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, París, Plon.
- Comenius, Jan Amos (2012), *Didáctica magna*, Madrid, Akal.
- Gagné, Gilles (2002), “A norma e o ensino da lingua materna”, en Marcos Bagno, Michael Stubbs y Gilles Gagné, *Lingua materna. Letramento, variação e ensino*, Sao Paulo, Parábola, pp. 163-243.
- García, Ofelia (2008), *Bilingual education in the 21st Century. A global perspective*, Reino Unido, John Wiley & Sons.
- Herzfeld, Anita (2016), “De cómo el habla cotidiana de los limonenses llegó a categorizarse como idioma criollo: Recuerdos de una lingüista en su trabajo de campo”, *Estudios de la Lingüística Chibcha*, vol. 35, pp. 183-200.

- Hornberger, Nancy (2003), “La enseñanza de y en quechua en el PEEB”, en Ingrid Jung y Luis Enrique López (comps.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Madrid, Morata, pp. 160-181.
- Hugh-Jones, Stephen (2011 [1979]), *La palma y las pléyades. Iniciación y cosmología en la Amazonia noroccidental*, Bogotá, Universidad Central.
- Kaplan, Robert B. y Richard B. Baldau (1997), *Languaje planning from practice to theory*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Language Map Data Center (2010), <https://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?map_data_results>, consultado el 6 de febrero, 2020.
- Lasmar, Cristiane (2005), *De volta ao Lago de Leite. Género e transformação no Alto Rio Negro*, Sao Paulo, Instituto Socioambiental/Unesp.
- Lavov, Wiliam (2008), *Padrões sociolingüísticos*, Sao Paulo, Parábola.
- López, Luis Enrique (2003), “¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina?”, en Ingrid Jung y Luis Enrique López (comps.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Madrid, Morata, pp. 39-71.
- Rebolledo, Nicanor (2007), *Escolarización interrumpida. Migración y bilingüismo en la Ciudad de México*, México, UPN (Colección Más Textos núm. 26).
- Rebolledo, Nicanor y María del Pilar Miguez (2013), “Educación y multilingüismo”, en Gunther Dietz, María Bertely y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Estados del conocimiento, volumen Educación multicultural*, México, COMIE/ANUIES, pp. 185-215.
- Romaine, Suzanne (1996), *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel.
- Senate and House of Representatives of the United States of America (2002), Public Law 107-110-JAN. 8, 115 STAT. 1453, USA.
- Skutnabb-Kangas, Tove y Jim Cummins (1988), *Minority education: From shame to struggle*, Reino Unido, Multilingual Matters.
- UNESCO (2002), Asamblea General, 9 de abril de 2002, <<https://undocs.org/es/A/RES/56/262>>, consultado el 10 de febrero, 2020.
- UNESCO (1953), *Empleo de las lenguas vernaculares en la enseñanza*, París, UNESCO.

Von Gleich, Utta (2003), “Lenguaje, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje”, en Ingrid Jung y Luis Enrique López (comps.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Madrid, Morata, 105-117.

TERCERA PARTE. INTERCULTURALIDAD
Y EDUCACIÓN BÁSICA

Educación intercultural en contextos urbanos. 233 Prácticas y procesos en escuelas de educación básica de la Ciudad de México

Noemí Cabrera Morales

Tania Santos Cano

INTRODUCCIÓN

Este escrito expone los elementos centrales de desarrollo del proyecto “Propuesta educativa para la atención a niñas, niños y adolescentes indígenas (NNAI) que habitan en ciudades”, impulsado por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en colaboración con Educación y Arte para la Interculturalidad (Edarti, s.c.).

El proyecto se desarrolló en tres grandes etapas: el diseño en 2016-2017, el piloteo en 2018 y la implementación en 2019. En este capítulo se abordan los momentos de diseño y piloteo, además de plantear algunos puntos en torno a la perspectiva del mismo. Interesa llamar la atención sobre los procesos de gestión que muestran los conflictos en la comprensión sobre el enfoque y metodologías de atención a población indígena urbana; es decir, entre el paradigma de la inclusión, en tensión con el enfoque de la educación intercultural como condición de posibilidad de un proyecto de esta naturaleza. De igual forma, interesa exponer el proceso de diseño de materiales como un tramo complejo del proyecto, explicitando las decisiones pedagógico-didácticas que subyacen en las secuencias de actividades y estrategias de trabajo planteadas en los ficheros y juegos que conforman dicho material. Finalmente, se describe de manera analítica el balance del proceso de piloteo en cuatro grandes líneas de trabajo:

a) diagnóstico, visibilización y sensibilización de la diversidad cultural y lingüística; b) los cambios por realizar al material didáctico; c) el vínculo escuela-comunidad, y d) el registro de los docentes que participaron en el proceso de piloteo.

IDENTIFICACIÓN DE LA CONDICIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN EL CONTEXTO URBANO COMO BASE PARA UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL

La migración de las zonas rurales a las ciudades es una actividad constante que ha provocado, entre otros fenómenos, el desplazamiento de hombres y mujeres indígenas (y sus familias) del ámbito rural hacia los contextos urbanos, situación que ha implicado la presencia constante de la diversidad cultural y lingüística en las aulas urbanas, sin que la escuela y el personal docente estén preparados para su atención educativa.

En México, se estima que cerca de la mitad (43.8 por ciento) (1 688 075) de la población indígena en edad de cursar la educación obligatoria y una cuarta parte (23.8 por ciento) (450 327) de los hablantes de lengua indígena en la misma condición escolar viven en localidades urbanas. Lo anterior suma más de dos millones de NNAI, entre aquellos que no son hablantes de la lengua de sus padres o abuelos y los que aún conservan como lengua materna un idioma indígena nacional (INEE-UNICEF, 2018: 9). Asimismo, esta población presenta índices altos de reprobación, deserción, abandono escolar y baja eficiencia terminal.

En lo que concierne a la Ciudad de México, en informes recientes se identifica que la población infantil hablante de una lengua indígena en esta localidad es uno de los grupos más vulnerables a la exclusión educativa (INEE-UNICEF, 2016). Aunado a lo anterior, diversas situaciones de índole individual y familiar complejizan la posibilidad de asistir a la escuela, por ejemplo:

- insuficientes recursos para resolver gastos escolares (niño o niña trabajador);

- insuficientes habilidades en matemáticas y lectura y escritura;
- uso del español (competencia comunicativa incipiente, diferentes grados de dominio de habilidades lingüísticas, confusión de contextos –simbólico/significados);
- discriminación e intolerancia por parte de la población (padres de familia-amigos);
- falta de reconocimiento del docente, director, supervisor y ATP; descalificación de lo propio, sin integración en la escuela.
- Ante este panorama, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB/SEP) y la oficina de UNICEF México, en colaboración con Edarti, a partir de 2016, diseñaron un modelo de atención educativa desde un enfoque intercultural, dirigido a NNAI que habitan en las ciudades.

La apuesta de este proyecto fue que las NNAI en escuelas urbanas contaran con una propuesta educativa pertinente y con enfoque intercultural, que contribuyera a garantizar su permanencia y conclusión en la escuela, con el fin de reducir el número de estudiantes indígenas que no concluía el ciclo escolar o que se encontrara en riesgo de salida prematura.

De esta manera, en la etapa inicial del proyecto, se elaboró el paquete de material didáctico, que se constituye del documento “Orientaciones de la educación intercultural bilingüe para la niñez y la juventud indígenas urbanas”, y tres “Ficheros de actividades para niños, niñas y adolescentes indígenas en escuelas ubicadas en contextos urbanos” (CGEIB-UNICEF, 2017: 5).

La propuesta educativa consideró que, a partir de la puesta en juego de elementos que visibilicen y propicien la reflexión acerca de la situación que enfrentan los estudiantes indígenas, se podían mejorar las condiciones que la escuela ofrece a esta población, en particular a quienes asisten a escuelas de educación básica en contextos urbanos. Como punto de referencia para el desarrollo de esta propuesta, se identificó que las NNAI en contextos urbanos enfrentan graves problemas. Sin intentar una descripción exhaustiva de éstos, se considera que los más apremiantes son (Gallardo, Santos y Castillo, 2017: 25-27):

- existe una invisibilización y negación de la presencia de la diversidad étnica, cultural y lingüística, tanto en la esfera social, como en la educativa, respecto a la presencia de los niños indígenas en las escuelas urbanas;
- los criterios para identificar a los niños indígenas suelen estar centrados en la fisonomía, de acuerdo con los estereotipos creados en torno a los pueblos indígenas;
- los estudiantes indígenas abandonan la escuela con mayor rapidez que los niños mestizos debido al trato que reciben y, en muchas ocasiones, después de haber repetido uno o varios grados; lo anterior repercute en la eficiencia terminal, es decir, que los alumnos terminen en el tiempo dispuesto la educación básica;
- como la educación indígena está destinada centralmente a la población rural, no hay docentes bilingües en las ciudades para ejecutar los programas que se han promovido desde las instancias gubernamentales;
- muchos docentes mestizos frente a grupo no sólo ignoran la diversidad cultural y lingüística de su salón de clases, sino que la consideran un obstáculo para el aprendizaje de los contenidos nacionales;
- no existen suficientes materiales didácticos que permitan a los maestros trabajar cuestiones de educación intercultural y enseñanza de lenguas indígenas.

Estos temas deberían tomarse en cuenta para el desarrollo de cualquier propuesta de atención educativa a la población indígena que habita en las ciudades, debido a que el panorama de la migración es constante y tiene diversas consecuencias que, si bien son hasta el momento casi inadvertidas, han sido factores de cambio que reconfiguran la dinámica de las grandes ciudades, por ejemplo:

- el panorama del fenómeno migratorio interno señala una alta concentración espacial, principalmente en ciudades grandes y medianas;
- se presentan cambios de reconfiguración entre migración interna y dinámica urbana;

- la violencia y el despojo de las tierras hace que grupos de campesinos y de indígenas se concentren en las ciudades, en situaciones de vulnerabilidad;
- los barrios o colonias se vuelven multilingües, presentando variedades en el uso de la lengua (diatópicas [lugares], diastráticas [factores que influyen]), así como interacciones en conflicto, algunas de violencia y otras de apreciación positiva.

Los puntos anteriores constituyeron la base para elaborar la propuesta educativa que aquí se describe. Su diseño tomó preceptos fundamentales vinculados con la educación intercultural, como los siguientes.

Al introducir contenidos culturalmente diversos que favorezcan el aprendizaje de las niñas y niños indígenas y de otros orígenes culturales:

- se favorece el proceso de lectura y escritura, así como el desarrollo de habilidades matemáticas;
- se fomentan habilidades comunicativas a través de la participación y expresión oral de los alumnos, respecto a los saberes y experiencias en su lengua materna y en una segunda lengua;
- se desarrollan habilidades para la investigación;
- se mejora el desempeño de los alumnos en las áreas de matemáticas y español.

Al recuperar y articular las lenguas indígenas junto con otras, como el español y el inglés, como un área de conocimiento:

- se reconoce y valora la diversidad de lenguas, saberes y aprendizajes, contribuyendo a la convivencia y el desarrollo humano;
- se propicia la expresión oral y escrita en la lengua materna y en la segunda lengua, contribuyendo así al cumplimiento del derecho de las niñas, niños y adolescentes a recibir educación en su lengua materna.

Cuando el docente enriquece el vínculo pedagógico con los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje y los procesos de reflexión en el aula:

- el ambiente de aula se desenvuelve con respeto. Se propone establecer una comunicación horizontal, así como el reconocimiento de parte del docente de las características sociofamiliares del estudiante;
- el docente cuenta con herramientas pedagógicas para enriquecer su práctica (planeación, desarrollo y evaluación);
- se organiza la planeación considerando diversos contenidos y actividades que responden a la diversidad de los estudiantes;
- se considera la flexibilidad como un aspecto en la planeación, en el desarrollo y los procesos de evaluación.

Cuando se favorece una relación más estrecha entre los padres de familia y la comunidad en su conjunto con la escuela:

- se involucra a los padres de familia y la comunidad en los procesos de aprendizaje de sus hijos;
- se desarrollan las habilidades comunicativas de los estudiantes a partir de la participación de los padres de familia (sobre todo de los estudiantes hablantes de una lengua indígena);
- lo anterior permite tener una visión general de los elementos que se busca modificar para que tanto la escuela, los directivos, los docentes, los padres de familia y los alumnos tengan una educación y una práctica que consideren la pertinencia cultural y lingüística de las niñas, niños y adolescentes indígenas que asisten a escuelas de educación básica en contextos urbanos.

Las condiciones de posibilidad para la implementación de la propuesta

En un segundo momento del proyecto, se inició la gestión para hacer posible la implementación de esta propuesta en escuelas públicas de la Ciudad de México. Lo anterior implicó reuniones con diversas au-

toridades de la administración pública federal para que conocieran el proyecto y reconocieran la importancia de contar con un programa de esta naturaleza. En el caso específico de la Ciudad de México, se contó con el apoyo de la autoridad educativa federal en la Ciudad de México a través de la Dirección de Educación Especial (DEE) (Edar-ti, 2018: 2), la cual cuenta con una línea específica de atención a la diversidad, mediante la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). El único espacio donde se dio oportunidad para el desarrollo de esta propuesta fue en el área de educación especial, la cual históricamente atiende a la población con alguna discapacidad, misma que, en el marco de las nuevas líneas de trabajo de una educación inclusiva, incorporó a su espectro de atención a la población indígena. Esto, desde nuestro punto de vista, vulnerabiliza y desdibuja las necesidades educativas reales de esta población, puesto que, al verlas como vulnerables o carentes, se siguen considerando como una población ajena a su capacidad de diálogo, gestión y aporte al enriquecimiento de los espacios escolares.

Al respecto, hay que considerar que hablar del sujeto de la educación alude a las concepciones de educador y educando que se sostienen, así como a los mecanismos a partir de los cuales los dispositivos pedagógicos se plantean. De ahí la importancia que tiene el identificar, en los programas de educación y otros documentos oficiales, aquello que se dice sobre el sujeto indígena; es decir, cómo se le nombra, qué elementos característicos se le atribuyen, qué tipo de relación entre el Estado y los pueblos indígenas se encuentra implícita y en qué lugar se coloca a dicho sujeto dentro de la trama social amplia.

Aunado a lo anterior, para que una propuesta de esta índole sea de largo aliento, debe gestionarse y establecerse la participación de los distintos actores educativos y políticos: autoridades estatales y locales, responsables directos e indirectos, docentes, directores, etcétera. De igual forma, el financiamiento, la implementación, el seguimiento y la evaluación son elementos que tienen que conjugar el apoyo y reconocimiento de los actores arriba señalados, con los momentos políticos y contextuales que el ámbito educativo permita.

Aun con todo el camino recorrido en términos de gestión, un aspecto que interesa resaltar es lo que sucede cuando este tipo de proyectos llega a las aulas. A modo de ejemplo, debemos referirnos a algunos aspectos que encontramos: falta de preparación de los docentes para tener una práctica inclusiva e intercultural; nulo compromiso de algunas autoridades o mandos operativos encargados de las acciones que propicien el desarrollo del proyecto, y la falta de personal operativo que apoye el desarrollo del mismo. Éstos parecieran el mayor de los obstáculos, sin embargo, consideramos que el principal inconveniente se encuentra en la nula voluntad política para desarrollar propuestas de esta naturaleza; es decir, si no se construyen las condiciones de posibilidad desde cada uno de los actores y espacios de lo educativo, no se podría poner en marcha proyectos como éste o como tantos otros que han probado ser pertinentes y no han llegado a consolidarse. En el caso de la implementación de esta propuesta educativa, la voluntad de tres instancias públicas, así como la participación de la sociedad civil, se articularon y dieron resultados muy alentadores que pueden marcar una brecha para el desarrollo de iniciativas similares en otros espacios escolares y contextuales.

PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS: RETOS PARA ASEGURAR SU PERTINENCIA

A continuación, se muestran las decisiones que se adoptaron en el proceso de elaboración del material didáctico elaborado para esta propuesta educativa.

El primer ejercicio fue delimitar qué tipo de información era necesario ofrecer a docentes y otros agentes educativos involucrados en la atención a este contexto. Lo anterior se pone de manifiesto en las *orientaciones de la educación intercultural bilingüe para la niñez y la juventud indígenas urbanas*. Este primer material es el principal referente para los distintos actores que participan en la implementación del proyecto. En primera instancia, enuncia las condiciones en que se encuentra la población indígena escolarizada en contextos ur-

banos y expone las políticas educativas de atención a esta población; asimismo, presenta una revisión de los principios jurídicos y pedagógicos para la incorporación del enfoque intercultural al Sistema Educativo Nacional. Señala, además, maneras o formas de trabajo en el aula y acciones que cumplir por los diferentes actores educativos para la consecución del derecho a una educación pertinente y relevante. Así también, proporciona orientaciones pedagógicas y didácticas que se constituyen como una guía para incorporar el enfoque intercultural en la práctica docente; además, propone alternativas de intervención para el trabajo con otras lenguas y culturas presentes en el aula. Contiene seis apartados: panorama sobre la situación educativa de los niños indígenas urbanos; análisis crítico de las políticas educativas de atención a la población infantil y juvenil indígena urbana; principios legales y pedagógicos para la incorporación del enfoque intercultural; orientaciones generales sobre educación intercultural para la niñez y juventud indígena urbana; orientaciones pedagógicas, y orientaciones didácticas.

Por otro lado, además de este sustento base, se requiere pensar en una alternativa de trabajo útil y pertinente para el contexto y características de niños y niñas, adolescentes y profesores. El primer aspecto para considerar fue el tipo de población al que iba dirigido el material, su interacción y contexto; es decir, tener claro cuáles eran las condiciones que tenían los niños, los jóvenes y los profesores a quienes se dirigiría el material, los centros educativos, la conformación de los grupos y sus características. Un segundo aspecto se refiere a las necesidades identificadas por los profesores y directores que laboran en escuelas primarias urbanas con diversidad lingüística y cultural. Se identificaron las siguientes: elaborar un diagnóstico de tipo sociolingüístico; desmontar actitudes de racismo y discriminación a los niños con un origen étnico distinto y una lengua diferente al español; impulsar actividades para abordar conflictos identitarios; concientizar a los demás docentes y directivos en cuanto al trabajo con niños y niñas de otras culturas y lenguas; visualizar y valorar lenguas diferentes al español; reflexionar sobre la diversidad lingüística y cultural del país y su entorno inmediato; propiciar y fortalecer el desarrollo de dos lenguas; enseñar español

como segunda lengua y aprender una lengua diferente de aquél; establecer pautas de convivencia respetuosa; trabajar con los padres de familia en proyectos escolares; utilizar herramientas audiovisuales para visibilizar y ampliar los ámbitos de uso de las lenguas; propiciar ambientes letrados en diferentes lenguas, y fortalecer la lectura y escritura de textos, entre otras. Un tercer aspecto lo constituyó el tipo de material y el formato que podría elaborarse.

Así, las decisiones adoptadas requerían pensar en problemáticas específicas o situaciones recurrentes en contextos de diversidad étnica y lingüística situados en contextos urbanos.

Se optó por la elaboración de fichas didácticas por ser un material conocido para los docentes; un material flexible y fácil de adaptar a las condiciones específicas del espacio escolar. Las fichas presentan secuencias didácticas con inicio, desarrollo y cierre. De igual forma, se debía tener en cuenta el trayecto escolar de los estudiantes y, en este sentido, se optó por elaborar tres ficheros con actividades para niveles diferentes. Otras consideraciones importantes se vincularon con el carácter lúdico de las actividades y su tratamiento en el aula o, por ejemplo, con las alternativas para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas y el español, donde se debían considerar formas de abordaje específico de acuerdo con el contexto sociolingüístico de cada escuela. Al final, los ficheros de actividades para niñas, niños y adolescentes indígenas en escuelas ubicadas en contextos urbanos presentan 91 fichas didácticas distribuidas en tres ficheros; cada uno de éstos responde a un nivel diferente, de acuerdo con el grado de competencia en lectura y escritura de los estudiantes: el nivel 1 (N1), para los que empiezan a leer y a escribir (28 fichas); el 2 (N2), para los que saben leer y escribir (28 fichas), y el 3 (N3), para expertos lectores y escritores (29 fichas).

Las actividades tienen su base en el documento *orientaciones*, con actividades que propician la interacción entre los alumnos identificados como indígenas y los no indígenas. Las fichas proponen el trabajo a partir de las siguientes temáticas:

- *docentes*. Se proponen acciones para reflexionar sobre la enseñanza en contextos de diversidad lingüística y cultural. Se sugieren, además,

actividades para elaborar planeaciones situadas que toman en consideración el contexto y características de los alumnos;

- *diagnóstico sociolingüístico*. Se proponen entrevistas con los padres de familia y los estudiantes, así como actividades que permitan extraer información precisa sobre la lengua materna y otras lenguas que los alumnos o alumnas hablen y escriban, además de identificar las habilidades lingüísticas básicas del español que dominan;
- *padres de familia*. Tres fichas que tienen como objetivo la participación entre docentes, padres de familia y alumnos. Se busca el intercambio y reconocimiento de saberes culturales y lingüísticos entre padres, tanto de origen indígena como no indígena;
- *identidad*. Actividades para reforzar positivamente el concepto que los y las estudiantes tienen de sí mismos, reconociendo sus cualidades;
- *migración*. Este fenómeno se aborda a partir de lo geográfico y lo social. Se propone reflexionar sobre la pobreza como causa de la migración de los pueblos a las ciudades. Se trabaja con la identificación y reconocimiento de los trayectos migratorios y las diferencias que hay entre familias de distintos lugares, lenguas y características;
- *artes*. Se propone el trabajo teatral con distintos lenguajes artísticos para recrear situaciones cotidianas que propicien la participación de los y las estudiantes como una representación de la diversidad cultural y lingüística;
- *racismo y discriminación*. Diferentes actividades que permiten el reconocimiento de actitudes y acciones vinculadas con la diversidad cultural y lingüística, sus causas y efectos;
- *derechos*. Alternativas para trabajar el tema de los derechos que tienen las y los niños indígenas, particularmente aquellos que les garantizan una educación justa y pertinente desde una perspectiva cultural y lingüística;
- *diálogo entre saberes* (geografía, historia, ciencias). Se aborda la identificación y valoración de otros sistemas de conocimiento a través de la exploración de elementos de la naturaleza y sucesos históricos.

- *enseñanza de las lenguas* (L1, L2). Integra diferentes alternativas para el desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas nacionales y el español;
- *matemáticas*. El estudio de las matemáticas se aborda desde la cultura (etnomatemáticas); se proponen actividades para trabajar medición, numeración y ubicación espacial;
- *visiones del mundo*. Las actividades proponen el análisis y comprensión sobre diferentes versiones sobre el origen del sol.

La estructura de las fichas presenta los siguientes elementos: propósito, materiales necesarios, tiempo y organización para realizar las actividades, vinculación con los contenidos del currículo nacional, una propuesta para uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como sugerencias específicas para el abordaje de cada ficha. De igual forma, se incorporan diversos recursos para realizar las actividades (mapas, carteles, juegos, rompecabezas, memoramas, dominós, juegos de cartas, juegos de rol, entre otros).

Asimismo, las estrategias de trabajo propuestas en los ficheros toman en consideración el precepto de la interculturalidad para todos; es decir, aun cuando proponen el trabajo para el desarrollo del lenguaje de niños indígenas, las actividades incorporan todo el tiempo a niñas y niños no indígenas con el fin de establecer pautas de interacción equitativa.

Propuesta para el desarrollo y aprendizaje de las lenguas en los ficheros de actividades

El contexto sociolingüístico en las escuelas urbanas donde se identifican estudiantes indígenas es totalmente heterogéneo debido no solamente a la diversidad de lenguas indígenas nacionales, sino también a la condición lingüística de los NNAI que van a estas escuelas; se trata de alumnos y alumnas indígenas con diferentes lenguas maternas y con distintos grados de bilingüismo o dominio de las lenguas que utilizan. De hecho, para muchos de estos niños bilingües, el contacto con el español, como lengua de instrucción y estudio, puede traer

como consecuencia una discontinuidad en el desarrollo de su lengua materna; algunos de estos estudiantes presentan deficiencias en las asignaturas del currículum nacional porque aún no han consolidado sus habilidades cognitivas vinculadas con el desarrollo de sus habilidades lingüístico-comunicativas. Para muchos otros esta condición puede traducirse en desigualdad de oportunidades, acentuada por situaciones de racismo, discriminación y exclusión que traen consigo el abandono escolar.

De tal manera, en estos materiales educativos se optó por una alternativa metodológica que permitiera el desarrollo y aprendizaje de las lenguas a partir de la identificación del contexto sociolingüístico; es decir, estrategias metodológicas diversificadas que tuvieran su base en el perfil lingüístico de los alumnos y las características del contexto.

Se identificaron los siguientes perfiles:

- estudiantes indígenas monolingües en alguna lengua indígena con dominio incipiente del español;
- estudiantes bilingües con alguna lengua indígena y español, con diferentes grados de dominio en las lenguas que dominan;
- estudiantes monolingües en español con contacto directo y constante con alguna lengua indígena nacional;
- estudiantes monolingües en español con contacto nulo o incipiente con alguna lengua indígena nacional.

A este contexto debe agregarse la condición lingüística como monolingües en español (en su mayoría) de los maestros que seguramente trabajarían con esta propuesta educativa. Ante esta condición diversa, y tomando en cuenta que los asentamientos urbanos son también contextos de asimetría social y lingüística, se delimitaron diferentes acercamientos o estrategias para el desarrollo y aprendizaje de las lenguas desde un enfoque intercultural. Se trata de alternativas para el trabajo con las lenguas que permiten no sólo conocer las otras lenguas nacionales, sino también fortalecerlas y valorarlas.

Así, las actividades dirigidas a la atención a NNAI en escuelas urbanas que se proponen en los ficheros de actividades incorporan diversas alternativas para desarrollar y aprender las lenguas indígenas nacionales a partir de los contextos antes citados. Los fines de esta propuesta incluyen: conocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de México; ampliar los ámbitos de uso de las lenguas indígenas nacionales; fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas en lenguas indígenas y en español; promover el uso de las lenguas indígenas en el entorno escolar urbano; desmontar actitudes de rechazo o discriminación vinculadas con la constitución monolingüe o bilingüe de los estudiantes (Santos, Gallardo y Castillo, 2018: 16).

La propuesta de desarrollo y aprendizaje de lenguas en estos materiales presenta las siguientes herramientas para los docentes. Un diagnóstico sociolingüístico, que consiste en entrevistas con padres o familiares, identificación del árbol genealógico y del dominio del español o lengua indígena de acuerdo con habilidades lingüísticas. Repertorios lingüísticos, que consiste en el trabajo de los docentes con familiares y padres de familia para conformar frasearios o diálogos a partir de situaciones y funciones comunicativas en distintas lenguas indígenas. Se buscaba el trabajo colaborativo y permanente para empoderar a los padres de familia y niños de origen indígena a partir de la visibilización y reconocimiento de otros saberes. Además, presenta tres estrategias mediadas por un enfoque de tipo comunicativo, de acuerdo con el desarrollo de funciones comunicativas específicas: la lengua materna indígena (desarrollo y aprendizaje), el español como segunda lengua y la lengua indígena como L2.

En esta propuesta, la presencia, visualización y uso de las lenguas indígenas es constante. En las fichas didácticas se proponen actividades para que los niños que tienen una lengua materna diferente al español puedan utilizarla y sigan desarrollándola; se promueve la oralidad y también la escritura de textos breves. Su alcance es, no obstante, limitado, pues no se pretende incidir de manera contundente en procesos de alfabetización bilingüe, debido, en gran parte,

a que en las aulas no hay presencia de profesores que hablen y escriban las lenguas de sus alumnos.

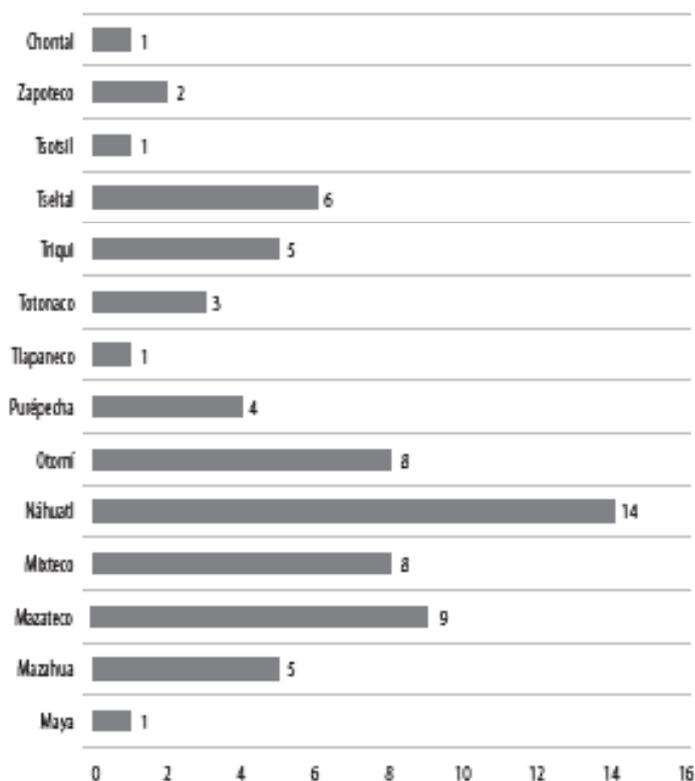
Como se pudo observar, el proceso de elaboración del paquete de materiales didácticos para esta propuesta educativa implica que diversos factores trabajen de manera conjunta. La pertinencia cultural y lingüística, al menos desde el diseño, es posible identificarla y discutirla a partir de los elementos que se tomaron en cuenta en la planeación de este paquete de materiales. Ejemplo de lo anterior es la selección de temáticas para las fichas, que surgen o se retoman desde preocupaciones legítimas y necesidades que maestros y directores expusieron en su momento. Además, se adoptaron decisiones que tratan de responder a la condición cultural diversa de las aulas, como puede ser la identificación y análisis de prácticas culturales y de otras formas de acercarse o concebir los conocimientos. La propuesta para el desarrollo y aprendizaje de las lenguas puede servir de ejemplo de vinculación o articulación entre el contexto sociolingüístico y la metodología que se adopta para trabajar con el lenguaje dentro del aula. En fin, se trata de la toma constante de decisiones en la cual sujetos, contextos, objetivos, contenidos, enfoques pedagógicos y metodológicos se van articulando para conformar un material que, al final, resulte pertinente a las características específicas del contexto donde se utilizará.

PRINCIPALES RESULTADOS EN TORNO AL PILOTEO DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Se realizó el acompañamiento a 31 escuelas de educación básica, 22 de las cuales están ubicadas en la Ciudad de México. En los 31 planteles escolares, se detectaron 14 lenguas indígenas nacionales.

GRÁFICA 1

Lenguas indígenas que se hablan en las 30 escuelas piloteadas



Fuente: Base de datos de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) de la Administración de Servicios Educativos de la CDMX, 2018.

Los datos que identifican a la población participante se muestran a continuación:

CUADRO 1

Caracterización de alumnos y profesores participantes en el piloteo

Alumnos indígenas atendidos	388
Alumnos atendidos en total	1875
Profesores capacitados directamente	51
Profesores capacitados indirectamente	400
Primarias	26
Secundarias	4
Preescolares	1

Fuente: Base de datos de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) de la Administración de Servicios Educativos de la CDMX, 2018.

El piloteo se llevó a cabo teniendo como referente cuatro líneas principales de trabajo: la primera se centró en el diagnóstico, visibilización y sensibilización frente a la diversidad cultural y lingüística; la segunda implicó recoger la opinión y recomendaciones de las especialistas docentes para mejorar el material didáctico; la tercera se planteó como estrategia de acercamiento a los padres de familia indígena, de manera que hubiera una mejor comunicación entre la escuela y la comunidad de padres, tanto indígenas como mestizos. Finalmente, la cuarta línea alude a la situación de los docentes que participaron en el proceso de piloteo, quienes, desde sus percepciones y actitudes, fueron introduciéndose al proyecto y las cuales se registraron previamente al proceso de formación y acompañamiento.

Diagnóstico, visibilización y sensibilización frente a la diversidad cultural y lingüística

Esta línea de trabajo se centró en la aplicación de las fichas de diagnóstico, mismas que fueron seleccionadas para ser aplicadas por todas las docentes sin excepción. El resto de las fichas se les entregaron en archivos aún en fase de revisión y cada docente seleccionó lo que consideró más útil para cada nivel y grupo. El material diagnóstico ayudó de manera importante —y en el corto plazo— a visibilizar al alumnado indígena. Estas fichas de diagnóstico se convirtieron en una herramienta transversal del proyecto; ayudaron a los docentes en la detección de los alumnos hablantes de una lengua indígena, pero también de aquellos alumnos indígenas cuya lengua materna es el español.

Los resultados más importantes del diagnóstico fueron la detección de alumnos indígenas que las escuelas no contemplaban en sus estadísticas. La hipótesis o primera impresión es que las maestras y maestros especialistas UDEEI no reportan a estos estudiantes por dos razones: a) porque creen que representan una carga administrativa y pedagógica extra, o bien, b) porque los diagnósticos, al iniciar el año, no se realizan con un método pertinente que permita visibilizar a la población indígena en las aulas. Como ejemplo, se puede

mencionar que una de las escuelas había detectado tres alumnos indígenas en todo el plantel, pero después de implementar las fichas de diagnóstico se advertían 33. Resultados similares surgieron en otras escuelas participantes. Lo anterior nos permite entender que la administración escolar no está pensada para identificar, reconocer, valorar y trabajar de manera pertinente con las NNAI.

Para obtener mayor información por parte de las maestras especialistas respecto a la visibilización, se generó un “Guion para la recopilación de información del piloteo de los materiales didácticos”. El instrumento arrojó respuestas muy concretas de las docentes en torno a la necesidad, tanto de los alumnos y padres de familia como de los docentes, de visibilizar a la población indígena. Por ejemplo, en algunas de las escuelas, las docentes respondieron que la aplicación de las fichas favoreció dinámicas de participación entre ellas y algunas de las familias de alumnado indígena que habían sido reacias a colaborar con la escuela. De igual forma, se mencionó que las fichas detonaron la visibilización de la población indígena mediante procesos de indagación sobre costumbres y tradiciones del alumnado indígena, brindando con ello sentido de identidad y reconocimiento por parte del grupo escolar, al poder compartir su conocimiento de alguna de las lenguas y culturas indígenas. De igual manera, las docentes respondieron que las fichas relacionadas con el uso de la lengua facilitaron el trabajo de lectura y escritura, ayudando en los procesos de desarrollo del lenguaje en los estudiantes.

Además de estas respuestas vinculadas con la visibilización, se trabajó de manera directa sobre los contenidos del material didáctico y la coherencia interna de cada una de las fichas. Las docentes analizaron la pertinencia de los contenidos, así como la claridad y funcionalidad de las instrucciones y los ejercicios propuestos. En el siguiente apartado se detallan los principales ajustes y modificaciones al material.

Ajustes y mejoras al material didáctico: ficheros y juegos

Esta línea de trabajo se propuso conocer, a través de la experiencia de la aplicación de las fichas seleccionadas por las docentes, los comentarios y sugerencias al material. El objetivo era mejorar los ficheros de actividades y lograr la pertinencia de las secuencias didácticas, tanto en estructura como en contenidos. Con base en las propuestas que realizaron las maestras especialistas, se efectuaron ajustes importantes que resultaron en mejoras significativas.

La sugerencia que implicó cambios más fuertes para el diseño didáctico fue la necesidad que expresaron las docentes de vincular todas y cada una de las fichas con los contenidos del currículo nacional. Se hizo entonces la búsqueda en los programas de estudio de todos los niveles de educación básica. Los hallazgos se incorporaron en el apartado que indica la articulación de cada una de las fichas con los aprendizajes clave/esperados señalados en el currículo nacional actual (SEP, 2017).

Otra de las sugerencias de incorporación fue la necesidad de contar con actividades vinculadas con el uso de las TIC. Para lograr lo anterior, se buscaron e integraron a los ficheros los enlaces (*links*) para el acceso a lecturas, audios, videos, juegos, ejercicios y otros recursos disponibles en internet. Las y los especialistas también sugirieron que cada una de las fichas mencionara un tiempo estimado para la realización de las actividades, de manera que el docente pudiera saber de antemano si una ficha requería una o tres horas de trabajo, o si debía realizarse, por ejemplo, en dos sesiones. Para dar respuesta a esta sugerencia se incorporó una sección de organización del tiempo.

Vínculo escuela-comunidad

El propósito de esta línea de trabajo fue acercar a los padres de familia indígena con la escuela, siendo las y los maestros especialistas los responsables de esta labor, a partir del uso de las fichas diseñadas con este objetivo. Los resultados de la aplicación de estas

fichas, principalmente aquella en la que se propone la realización de una muestra gastronómica y la ficha de entrevista colectiva, tuvieron muy buen funcionamiento. Esta última implica que los padres sean entrevistados por los docentes mediante un encuentro abierto, en el que ambas partes relatan parte de su historia de vida, así como los usos y costumbres heredados.

Gracias a este trabajo se logró que madres de familia participaran en la realización de pequeños talleres de lengua mixteca y zapoteca dentro de uno de los planteles, en el marco de la celebración del Día de la Madre. Motivadas por el deseo de que sus hijos tuvieran una mejor atención por parte de la escuela, contribuyeron a que su lengua fuera conocida por el resto de la comunidad escolar. De igual forma, en otra escuela se convocó a padres de familia de origen indígena y se intercambiaron conocimientos sobre sus lenguas; al final, se realizaron pequeños frasearios en náhuatl y en mixteco.

Con estas actividades, se pudo revalorar la relación que habitualmente tienen los padres indígenas con la escuela, en el sentido de la reticencia de las madres y los padres a hablar de su cultura, así como a hacer referencia a sus lugares de procedencia. Estas actividades mejoraron el clima escolar de manera significativa, pues los estudiantes no indígenas mostraron un interés legítimo por conocer y valorar la cultura de sus compañeros. En este sentido, las y los docentes expresaron, después de este contacto con los padres de familia, que hubo una mejora sensible en la relación con sus estudiantes.

Profesores mestizos y alumnos indígenas

Otra línea de trabajo más en el recuento de los hallazgos del proceso de piloteo es sin duda lo concerniente al trabajo con las y los docentes, tanto las profesoras y profesores de UDEEI como aquellos frente a grupo que se involucraron en los trabajos de aplicación de las fichas y estrategias propuestas en el material arriba descrito.

Para abordar este registro, es necesario señalar que tanto en la formación inicial como continua de los docentes que participaron en el piloteo no se contó con cursos, asignaturas o algún espacio edu-

cativo en torno al tema. Sin embargo, los y las maestras especialistas UDEEI manifiestan sensibilidad ante los cambios que su práctica conlleva, pero aseveran que necesitan herramientas para lograrlo. Al inicio del piloteo, fue común observar, en los momentos de formación y acompañamiento, la necesidad de diagnosticar en términos casi clínicos a los alumnos indígenas, así como la inercia de equiparar la noción de barrera de aprendizaje con la condición indígena de los alumnos, la cual refuerzan si son monolingües en algún idioma amerindio. Estas actitudes pueden rastrearse en el perfil de su propia formación, toda vez que el campo de la educación especial parte de la discapacidad como objeto de transformación.

Por su parte, los maestros mestizos muchas veces no sólo ignoran la diversidad cultural y lingüística de su salón de clases, sino la consideran un obstáculo para el aprendizaje de los contenidos nacionales. Aseguran que mientras más alejados estén de la lengua y cultura de origen, más pronto se “modernizarán” sus alumnos.

Lo anterior también señala que estos maestros no se encuentran preparados para el trabajo con grupos multilingües e interculturales, porque no hay programas de formación inicial y continua para ello.

Con este telón de fondo, el proyecto dispuso dos modalidades de formación docente. Por un lado, un proceso de formación directo con los docentes y directores, en el que se trabajaron los siguientes contenidos: panorama de la situación de las NNAI de la Ciudad de México; principios de la educación intercultural bilingüe (EIB) en contextos urbanos; orientaciones pedagógicas y didácticas de EIB; uso de los ficheros; diseño de plan de intervención por escuela. Y por otro, este proceso de formación se continuó en articulación con acciones de seguimiento y asesoría en el uso de los ficheros, durante las sesiones de consejo técnico (CT), así como en visitas a las escuelas para observar las prácticas docentes.

Como punto de partida de los procesos antes descritos, se realizó un cuestionario de actitudes docentes en torno a la diversidad étnica, cultural y lingüística con el fin de observar las motivaciones para ser maestro y cómo se sienten al respecto; después, se abordó una serie de frases de sentido común que pudieran contener sesgos racistas y finalmente se consideró un caso para su análisis. Además de dicho

cuestionario, se trabajó con el grupo docente una ficha de trabajo contenida en los materiales llamada “mi aula es diversa” para analizar la trayectoria docente, al tiempo que se efectuaron algunos ejercicios en torno a los conceptos básicos del enfoque de la educación intercultural bilingüe.

El primer punto de partida por observar es que la totalidad de los maestros que participaron en el proyecto se asumieron como no indígenas o mestizos y, después del piloteo, varios manifestaron que sus padres o ellos provenían de alguna comunidad indígena.

Posteriormente, interesa acercarse a algunas de las respuestas en ambos instrumentos. Dicha aproximación —sin ser concluyente ni representativa— es muy significativa respecto a los retos que enfrenta el proyecto para formar a los docentes en el enfoque y con ello al cambio en sus prácticas cotidianas. En lo concerniente al trabajo de los maestros UDEEI con sus pares frente a grupo, se advierte una tensión constante por asumir la responsabilidad de implementar las secuencias didácticas de los ficheros, toda vez que se usan para todo el grupo y no sólo con las NNAI. Este tema está relacionado con las respuestas referentes a si es complejo el trabajo con el enfoque de la EIB; al respecto, la mayoría reporta que es complejo pero que se puede llevar a cabo. Sin embargo, esta afirmación entra en tensión cuando mencionan constantemente la excusa de que atender con las fichas didácticas a los alumnos es más trabajo.

Otro botón de muestra en las tensiones que denotan las respuestas de los docentes en ambos instrumentos es lo referente a ejercicios de respuesta rápida a sentencias con sesgo racista. En muchos casos, los docentes inclinaron sus opiniones por el “sentido común” mexicano; al preguntarles su opinión sobre la frase: *Los indígenas deben integrarse al desarrollo nacional*, la mayoría estuvo de acuerdo, y sólo un docente calificó esta frase de “equivocada, ya que pertenecen a la nación y forman parte de ella [sic] diversidad nacional”.

Las y los docentes que afirmaron que sí deben integrarse, señalan como razón principal la necesidad de ejercer sus derechos como mexicanos al acceder a los mismos beneficios que los demás. Estas respuestas son muy interesantes porque el referente mestizo (Gallardo, 2014) se erige como aquello “a lo que todos debemos aspirar”,

articulando lo mexicano-mestizo con acceder a los derechos y, por tanto, dejar de ser mexicanos de segunda.

Por otra parte, las respuestas hacia la frase: *Aunque es indígena, puede leer y escribir* fue también afirmativa en la mayoría de los casos; hubo pocas respuestas en el sentido de calificarla como expresión discriminatoria. El resto de los docentes afirmó que, “¡claro!, cómo dudar de que pueden aprender a leer y escribir”, sin darse cuenta de que el “aunque” nos delata, en el sentido de admitir que los indígenas son inferiores “pero” pueden aprender. Este tipo de respuesta es consecuente con la del desarrollo nacional, toda vez que refuerza la necesidad de dejar de ser indios para ser mexicanos de primera.

Sobre la frase: *Para qué estudiar la lengua y cultura indígena si lo que necesitan saber es español y ahora hasta inglés*, las respuestas son ambiguas pues, si bien apuntan a la importancia de aprender la lengua indígena, las respuestas de los docentes fundamentan su decir en la necesidad de rescatar, preservar la lengua en tanto patrimonio o raíz, lo cual trae a colación la discusión sobre la folclorización y banalización de las culturas como forma contemporánea de racismo (Navarrete, 2005).

La confluencia de las acciones y actividades de las cuatro grandes líneas de trabajo hasta ahora esbozadas permitió que los alumnos atendidos con los materiales didácticos confluyesen en la permanencia de las 388 NNAI. De acuerdo con la estadística, cerca de 90 por ciento de ellos se inscribieron al siguiente grado en la misma escuela primaria y en algunas secundarias del piloteo entraron varios alumnos que salieron de sexto grado, por lo que, entre otros factores, se considera que las acciones del proyecto coadyuvaron a que las NNAI sostuvieran su asistencia durante el ciclo escolar en el cual se llevó a cabo el piloteo.

Otro avance importante, ligado a la visibilización, es que en la nueva estadística educativa de toda la UDEEI se incluyeron algunas preguntas surgidas de las fichas de diagnóstico del material didáctico piloteado. Del ciclo escolar anterior al actual, aumentó considerablemente el número de alumnos indígenas. En el ciclo escolar 2017-2018, en 450 servicios de UDEEI, se reportaron 1714 NNAI,

a diferencia del ciclo escolar actual (2018-2019) en el que, en solamente 100 servicios de UDEEI, se reportaron 1 456 alumnos.

CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se explicitaron los principales retos en torno al diseño, piloteo e implementación del proyecto “Propuesta educativa para la atención a niñas, niños y adolescentes indígenas”; entre ellos, debe mencionarse la gestión entre instituciones federales, autoridades educativas e incluso organismos internacionales. Uno más lo constituye la toma de decisiones en el diseño de los materiales que conforman esta propuesta y las implicaciones directas en el trabajo de docentes, alumnos indígenas y no indígenas. Los resultados en el piloteo arrojaron datos que indican la necesidad y urgencia de visibilizar a los estudiantes indígenas, quienes, debido a los ya mencionados procesos de discriminación y racismo, generan estrategias de mimetización con los estudiantes no indígenas, o bien, de ocultamiento de su identidad, su cultura y su lengua. Sin embargo, debe resaltarse que el proceso de intervención en los planteles escolares es delicado, ya que, en ocasiones, ser “descubierto” como indígena despierta todo tipo de reacciones discriminatorias, de las cuales, hasta ese momento, el estudiante indígena estaba protegido. Por ello, es preciso que los alumnos y maestros trasciendan al conocimiento, la visibilización y la valoración de la diversidad cultural y lingüística para transitar del “ocultamiento” al reconocimiento. Lo anterior sólo es posible dotando de herramientas a docentes y estudiantes. Los datos y la información que arrojó esta experiencia educativa nos obligan a seguir documentando formación y prácticas docentes; es decir, a buscar más actores, más instancias que se comprometan y permitan implementar proyectos de este tipo para el beneficio de las niñas y los niños.

REFERENCIAS

- CGEIB-UNICEF (2017), “Propuesta educativa para la atención a niñas, niños y adolescentes indígenas que habitan en ciudades”, México, SEP-Documento de trabajo.
- Edarti (2018), “Propuesta educativa para la atención a niñas, niños y adolescentes indígenas que habitan en ciudades”, resumen ejecutivo, Informe piloteo, México, mimeo.
- Gallardo Gutiérrez, Ana Laura (2014), “Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. Claves a partir de las reformas a la educación básica nacional, 2004 y 2011”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFYL-UNAM.
- Gallardo Gutiérrez, Ana Laura, Tania Santos Cano y Diego Castillo Silva (2017), *Orientaciones de la educación intercultural bilingüe para la niñez y la juventud indígenas urbanas*, México, UNICEF/CGEIB.
- INEE-UNICEF (2018), *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, México, INEE/UNICEF.
- INEE-UNICEF (2016), *Panorama educativo de la población indígena 2015*, México, INEE/UNICEF.
- Navarrete Linares, Federico (2005), *Las relaciones interétnicas en México*, México, UNAM-Programa Universitario México Nación Multicultural.
- Santos Cano, Tania, Ana Laura Gallardo Gutiérrez y Diego Castillo Silva (2018), *Fichero de actividades para niñas, niños y adolescentes indígenas en escuelas ubicadas en contextos urbanos, Nivel 1*, México, UNICEF/CGEIB.
- SEP (2017), *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, México, SEP, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf>, consultado el 30 de enero, 2020.

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

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

INTRODUCCIÓN

En México, los estudios críticos y poscríticos (Orozco, 2018; Morelli, 2016) sobre el currículum han documentado desde diferentes aristas cómo la lógica neopositivista de las ciencias de la educación, con sus matices y amalgamas, hegemoniza las políticas curriculares. La situación planteada se ha abordado centralmente para la educación superior, marcando el inicio de esta influencia en la década de los años sesenta del siglo xx (Díaz Barriga y García, 2014). Recientemente, ha crecido este mismo interés por el análisis del currículum de la educación básica contemporánea (Díaz Barriga, 2013), por lo que se considera pertinente aproximarse al estudio de la historia del currículum de este nivel y contribuir a la erosión del peculiar sentido común que dicha lógica neopositivista ha configurado a lo largo de los años, tanto en el diseño e implementación del plan y programas de estudio de este nivel educativo como en el tipo de investigaciones que se realizan a ese respecto.

La intención es proponer 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 currículum de la educación básica nacional. Tales registros son el mito del mestizaje, la clase media urbana y la lógica positivista. Sus interrelaciones signan al sujeto de atención del currículum, es decir, quiénes son las infancias y juventudes (1J) a

quienes interpela el plan y programas de estudios; también signan la síntesis cultural que se traduce en los contenidos curriculares, esto es, qué conocimientos y valores se definen en las ciencias escolares, qué contextos geográficos incluye y excluye, explícita u ocultamente, el currículum. En suma, qué significa lo nacional cuando hablamos del currículum de la educación básica.

Para lograr este abordaje, se acude a las categorías de raza, clase y epistemología, ligadas cada una de ellas a los registros antes señalados. Raza se considera en el sentido de debatir la conformación de lo nacional desde el conflicto que supone el mito del mestizaje étnico cultural, donde lo mexicano se impuso sobre la diversidad, en particular con los pueblos originarios y afroamericanos; ahí se habilita la noción de clase, pues no se niega que existan otros pueblos culturalmente autodiferenciados en México; sin embargo, se torna lacerante esta intersección porque las condiciones de pobreza y explotación que marcan la llegada y el devenir presente de la diáspora africana en México, así como los procesos de etnocidio y colonización de los pueblos indígenas, indican las características del racismo contemporáneo que sigue reproduciéndose.

La segunda ruta analítica en esta categoría señala que la escuela básica, así como los demás niveles educativos en el país, nacieron con la impronta de la clase media urbana que sigue operando; por ello, las escuelas rurales e indígenas son las más pobres para los pobres.

Ahora bien, la categoría epistemología conecta con raza y clase si retomamos la dimensión epistemológica que subyace en la construcción del currículum nacional. De acuerdo con Sánchez Puentes (1984), la dimensión epistemológica de la investigación en ciencias sociales y humanas alude a la lógica o posicionamiento que se asume en torno a la construcción del conocimiento sobre un objeto específico; se refiere a la particular forma en que la investigación trasluce sus coordenadas respecto a la noción misma de conocimiento, de los métodos y procedimientos que se utilizan, así como el entendimiento sobre el sujeto que conoce. Esas coordenadas sellan la producción teórica sobre el objeto.

Mutatis mutandis, la dimensión epistemológica de las políticas curriculares en educación básica 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 epistemológica que subyace. 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 se 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 performen la lógica neopositivista, esto es, la medición del aprendizaje en las pruebas estandarizadas. La propuesta es extender la mirada y cuestionar la estructuralidad de la tesis del déficit de aprendizajes de los alumnos, debatiendo frente a qué referente de alumno los medimos, instalar la telúrica pregunta por lo que se considera capital cultural en un país como el nuestro y establecer la crítica al déficit de los contenidos frente a qué se estima lo básico en las ciencias escolares. En resumen, se busca analizar qué conforma los referentes que dan sentido a la educación básica, su vigencia y valía.

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, esto es, el mestizaje como organizador del referente identitario. Se analizan allí aspectos relacionados a las formas de racismo y discriminación que se suscitaron con el mito del mestizaje como equivalente de lo mexicano (Vasconcelos, 1948).

En el siguiente apartado se aborda un segundo ordenador del referente identitario, concerniente a la categoría de clase, vía la discusión sobre la masificación de la educación primaria en el periodo en estudio y, con ello, las tensiones entre lo rural y lo indígena, así como las complejas relaciones entre la visión y alcance del Estado

educador en cuanto nivelador de las desigualdades económicas a través de la educación primaria.

Finalmente, se abordará un tercer ordenador asociado con el positivismo decimonónico y las formas en que tramó con los dos registros anteriores la noción de lo nacional, pues a manera de supuesto se asume que esta urdimbre selló el carácter y destino del currículum del nivel básico, tanto del siglo xx como del actual xxi, en cuanto dimensión epistemológica del currículum, como se explicó párrafos arriba. Por último, se cerrará el texto con unas reflexiones finales.

Prestar atención a esta tríada 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 currículum puede entenderse como campo de conocimiento, política educativa y práctica pedagógica. En cuanto campo de conocimiento, su desarrollo en América Latina (Díaz Barriga y García, 2014; Orozco, 2018; Morelli, 2016) es relativamente reciente. En México, formalmente, llevamos poco más de cuatro décadas de investigación curricular (Díaz barriga, 2003; 2013), desarrollada principalmente para el nivel de educación superior en sus diferentes dimensiones y planos. Como política educativa, el currículum tiene una data mayor para los distintos niveles educativos, en particular en la educación básica, como se verá más adelante. Y como práctica educativa, se asume, en términos de Furlán (2012), el currículum vivido, como la tensión entre el proyecto pensado y la realidad en la que opera. Furlán afirma que, si se intenta resolver dicha tensión mediante el control del sistema, a través de una estructura de supervisión, tenderá al fracaso porque se opera en el plano de la teoría y la vida de la escuela transcurre sometida a presiones no previsibles en este plano. En contraposición, propone la necesidad de un sistema de compromisos y coparticipación entre los distintos sujetos del currículum como vía para el cambio curricular.

Dicho lo anterior, situaré como plano de estudio las políticas curriculares de la educación básica mexicana entre 1821 y 1921 desde una analítica intercultural. Cabe aclarar que la exposición es una primera aproximación, por lo que la revisión de un siglo se hará a grandes pasos, marcando puntos de inflexión en torno a los tres registros del referente identitario cultural, como se han definido líneas arriba. Veamos ahora las categorías anotadas en este párrafo en cuanto herramientas analíticas.

Respecto a las políticas curriculares, se retoma la definición de García Garduño (2013), cuando señala que éstas son un derivado de las políticas públicas, porque, de acuerdo con 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.

Los intentos por configurar una política curricular para la educación primaria datan de 1813, bajo la denominación de escuela de primeras letras, y son el antecedente primordial del currículum de la educación básica, como la conocemos hoy. En esta ruta arqueológica, es posible advertir una huella, en el sentido de Foucault (1988),¹ en el proceso de configuración del referente identitario cultural.

1 Para Foucault, el *Erfindung* en Nietzsche está ligado a la invención; lo relaciona con el comienzo histórico, la opacidad y circunstancia en tanto condiciones de posibilidad de los prejuicios morales. La intención es alejarse de la idea de origen como algo natural, evolutivo, de la fecha y esencia de los fenómenos. Para afirmar que es una construcción azarosa y, por lo tanto, no existe el comienzo perfecto; al contrario, la tarea de la genealogía como metódica acude a las huellas para “localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona” (Foucault, 1988: 12). Significa reconocer los acontecimientos de la historia del currículum

Por referente identitario cultural se entiende los diferentes discursos que sobredeterminan el sentido de una propuesta curricular. Por sentido se comprende, según 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, etcétera, 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.

Parafraseando su ejemplo, Echeverría (2001) narra cómo una canoa se construye no sólo con fines pragmáticos de transformación del entorno geográfico para la sobrevivencia, sino que responde también al significado simbólico o aspiraciones de un grupo humano de lo que implica cruzar un río, conocer otros espacios; al tiempo que en efecto sirve para pescar, transportarse y demás. Esta imposibilidad de explicar económicamente el sentido del uso de la canoa es lo que Echeverría llamará la dimensión de lo cultural y planteará incluso la posibilidad de que dicha dimensión subordine a lo económico. Cabe aclarar que Echeverría no está hablando desde el paradigma de los *cultural studies* (Hall, 2016), en los que pareciera entonces que la categoría de clase se desdibuja por la de identidad cultural, puesto que Echeverría no renuncia al postulado básico del marxismo en torno a la lucha de clases.

El componente cultural del referente será entonces el sentido o la direccionalidad que los diferentes discursos organizan en torno a la identidad en un movimiento constante, mediado por tensiones o conflictos culturales. Las relaciones entre culturas se asumen como tensiones de sentido, de la direccionalidad de los proyectos curriculares. Como señala De Alba (1991), el currículum es la síntesis de elementos culturales que son transmitidos, resignificados.

de la educación básica, "sus sacudidas, vacilantes victorias, las derrotas mal digeridas que explican los comienzos, los atavismos y las herencias" (Foucault, 1988: 26); su devenir.

Dicha síntesis implica entonces la circulación de relaciones de poder en torno a qué elementos contendrá dicha síntesis, desde el sujeto pedagógico al que va dirigido el currículum, así como los contenidos y métodos que se determinen, asumiendo que son procesos hegemónicos (Laclau, 1996).

De ahí que lo intercultural se asuma como una herramienta de análisis crítico, en el sentido de ubicar las figuras de mundo (Villoro, 1993) y sus creencias básicas en torno al sentido o significado de un proyecto curricular. Para Panikkar (1995), la interculturalidad es la necesidad de posicionarnos de manera crítica desde los márgenes de nuestro mito engoblante y asumir el conflicto que supone la inconmensurabilidad de los sentidos que organizan los diversos mundos. Las relaciones interculturales son entonces luchas que producen nuevos sentidos, asumiendo como principio ético un núcleo consensual básico sobre las condiciones de diálogo e intercambio:

el respeto cultural exige respetar aquellas formas de vida con las que no estamos de acuerdo o que incluso consideramos perniciosas. Podremos tener hasta la obligación de combatir aquellas culturas, pero no podemos elevar la nuestra a paradigma universal para juzgar a las demás (Panikkar, 1995: 61).

En el marco de la lucha por el sentido cultural de las políticas curriculares, la segunda disputa se ubica en la conformación de la identidad; es decir, en interpelar la subjetividad de las IJ, del profesorado, de los padres de familia, de la sociedad misma; en suma, el llamado vínculo currículum-sociedad (De Alba, 2007). La capacidad de interpelación es la posibilidad de asumir las creencias básicas que un proyecto social evoca; es aceptar consciente, pero sobre todo inconscientemente, el juego de lenguaje, en el sentido de Wittgenstein (2009), de dicho proyecto. Con sus resistencias, asunciones, rechazos y transformaciones, el referente identitario constituye la subjetividad. Cuando hablamos del currículum de la educación básica nacional, interesa centrar la mirada en el sentido que lo nacional produce identitariamente: la mexicanidad. Por tanto, hay que rastrear la emergencia de este significante en las políticas curriculares

porque ahí están claves mínimas pero poderosas para entender el curso de las reformas curriculares del presente: ¿cómo se ha resignificado la categoría de lo nacional que nace en el siglo XIX en las reformas curriculares contemporáneas? ¿Reorganizar el referente identitario cultural contribuirá en algo a mejorar la educación básica mexicana?

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 delineada por Max Weber (2003), entendida 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 a 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.

Ahora bien, para el caso que nos ocupa se retoma el trabajo de Salazar en torno a su análisis sobre la conformación del Estado mexicano. Para empezar, el autor se pregunta:

¿Cuándo podemos decir que surgió una entidad con esas características en México? La interrogante es relevante porque, con buenas razones, alguien podría objetar que todas las formas de organización política que han tenido presencia en esta tierra (y, por congruencia, en cualquier otra) han sido una especie de Estado. Pero los atributos propios del Estado moderno que hemos identificado —y, en particular, del Estado constitucional— nos obligan a ubicar la mirada en el México independiente. Los conceptos de soberanía, autonomía y monopolio

legítimo de la fuerza nos obligan a descartar momentos anteriores (Salazar, 2010: 375).

Y después señala:

El principal reto para el Estado mexicano en el siglo XIX fue el de afirmar, alcanzar y garantizar su propia existencia. Con toda evidencia se trataba de un desafío práctico y no de una disyuntiva teórica. Lograr definir los márgenes territoriales de la que sería la entidad estatal, concentrar y monopolizar la fuerza, con una base de legitimidad (cualquiera que ésta fuera), crear un aparato administrativo, etcétera, eran tareas que tenían que materializarse para que, una vez que surgiera el Estado (en el caso de que surgiera), tuviera sentido discutir sobre las modalidades de su organización.

México había sido invadido por tropas francesas, belgas y austriacas, por lo que es imposible sentenciar la existencia de una entidad soberana antes de esa fecha. Si a ello, además, le sumamos la intervención norteamericana de 20 años atrás, la anexión de parte del territorio nacional a Estados Unidos de América y las tendencias separatistas de algunas entidades como Yucatán, tenemos que México no puede considerarse un Estado moderno, con un territorio definido, sino hasta el último tercio del siglo XIX (2010: 377).

En esta circunstancia, el reto de la generación decimonónica fue titánico, e 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.

Con la Constitución de 1917 se podría pensar que se consolidaba la legitimidad mediante el consenso entre las principales fuerzas políticas y sociales del país, pero las contradicciones y vicios fueron un terreno altamente movidizo que en 2020 reemergen con fuerza.

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 nacionalismos étnicos que no necesariamente están ligados al Estado. Ésta es una discusión contemporánea y específica, que debido al recorte temporal de este escrito no se abordará.

La identidad nacional, entonces, se concibe como el sentido de pertenencia, como un grupo de personas que comparten una identidad o cultura y que no necesariamente posee un Estado, pero en nuestro caso sí. A diferencia de la identidad nacional, Vizcaíno señala que el nacionalismo es una práctica que retoma uno o varios elementos de esa identidad para su uso por parte de las élites políticas (registro de clase media) y que es moderno, teniendo su origen en Europa. Un ejemplo claro es que:

en México, la condición racial mestiza [...] se constituyó en un elemento del nacionalismo fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX, pero no antes, y en la actualidad no se puede considerar como un elemento significativo del nacionalismo (Vizcaíno, 2004: 39).

Esta afirmación final es poderosa para nuestro análisis, pues llama la atención sobre la vigencia del mestizaje en los contenidos nacionales del currículum de la educación básica. El supuesto es que, resignificado por el tiempo, el mestizaje sigue operando como forma de nacionalismo cuando ya no hay fuerzas políticas que lo impulsen; al contrario, las formas de identidad contemporánea, a través de los distintos movimientos sociales, reclaman otros discursos para entender la conformación multicultural y plurilingüe del país, como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Si lo nacional del currículum se entiende como lo válido para todos y tiene la configuración hasta ahora referida, entonces la validez y legitimidad de interpelación ya no son vigentes.

Por otro lado, es interesante observar cómo el autor ubica la acción política del nacionalismo en la figura de lo que llama “orador de plaza”, en el sentido de ser transmisor del mensaje, ser el que selecciona los elementos y recursos históricos que, puestos de cierta manera, organiza la posibilidad de interpelación. Si bien para Viz-

caíno (2004) el actor social puede o no ser el Estado, señala que los medios de comunicación o las organizaciones civiles pueden serlo. No sería aventurado, por tanto, afirmar que el currículum nacional de la educación básica contribuye de manera directa o indirecta a esta acción, pues como señala Kohn (1949), la relación entre Estado y nacionalismo no es lineal, sino harto compleja; el nacionalismo en cuanto fuerza ideológica puede derivar del Estado, pero también contribuir a su conformación. En ese vaivén es ubicable el desarrollo del currículum nacional, derivado del Estado al final del siglo XIX y como orador de plaza durante el siglo XX.

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

EL MITO DEL MESTIZAJE

En otros trabajos (Gallardo, 2018; 2017; 2014) he intentado articular los estudios en torno al mestizaje en nuestro país con las implicaciones que esta fórmula identitaria ha tenido en el desarrollo del currículum de la educación básica nacional, y asumirlo, entonces, como la forma específica de racismo que impacta y direcciona los significados en torno a la diversidad étnica, cultural y lingüística en dicho currículum.

El mestizaje, en cuanto 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 el 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 según 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. Así, Navarrete (2004) señala que se establecieron dos cadenas equivalentes en dicha dicotomía: indio-pobre-pasado-mujer *versus* español-rico-futuro-hombre, y la mezcla o mestizaje no consistía en la mera mixtura, sino principalmente en que ésta implicaba la superación, el mejoramiento de la identidad. La raza de bronce, para Vasconcelos (1948), estaba directamente ligada a la raza cósmica o quinta raza, producto de la evolución en su sentido darwiniano. Dicha evolución correspondía al advenimiento del tercer estadio planteado por Comte en su curso de filosofía positiva (1875), el estado de la razón (registro epistemológico), pero para Vasconcelos este estado positivo no es sólo intelectual sino estético, vía el perfeccionamiento genético (diríamos ahora) de la humanidad.

El indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina [...] En el mundo iberoamericano, el problema no se presenta con caracteres tan crudos; tenemos poquísimos negros y la mayor parte de ellos se han ido transformando ya en poblaciones mulatas. El indio es buen puente de mestizaje [...] Por otra parte, y esto es fundamental, el cruce de las distintas razas no va a obedecer a razones de simple proximidad, como sucedía al principio, cuando el colono blanco tomaba mujer indígena o negra porque no había otra a mano. En lo sucesivo, a medida que las condiciones sociales mejoren, el cruce de sangre será cada vez más espontáneo, a tal punto que no estará ya sujeto a la necesidad, sino al gusto; en último caso; a la curiosidad (Vasconcelos, 1948: 20).

El pensamiento posrevolucionario de Vasconcelos muestra con fuerza el mito del mestizaje, pero sin duda, su emergencia es rastreable hasta la llegada de los españoles con la invención de la categoría

indio (Gallardo, 2014) y después en el tránsito del México colonial al independiente.

Las ideas de la Ilustración, en dicho tránsito, calaron hondo tanto en conservadores como en liberales. Lucas Alamán asistió como diputado a las Cortes de Cádiz en 1812 y en dicha Constitución ya se anunciaba que el Estado español debía hacerse cargo de la educación, la cual también debía ser gratuita. El Reglamento General de Instrucción Pública, publicado en 1921 (Tanck, 1979), organizó la educación en tres grandes niveles, mismos que siguen vigentes hasta nuestros días: primeras letras, secundario y profesional; si bien estas legislaciones no tuvieron efecto por la consumación de la Independencia, la continuidad en el pensamiento educativo mexicano es clara.

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 designados para 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 de 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 institutos 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 asignatu-

ras 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 currículum 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. Staples afirma al respecto que:

no cambiaron los maestros ni los libros, de modo que en la práctica resultaba ser casi la misma materia. Pero estaba dado el primer paso, el reconocimiento de que existía una moral que no fuera la católica, que correspondía más bien a la visión de una civilización occidental en la que el bienestar del vecino redundaba en el bienestar de uno, sin pensar en recompensas de vida eterna sino en la solidaridad social (2010: 119).

En esta cita podemos observar cómo la mexicanidad va ganando terreno de la mano de la laicidad, componente que no se aborda en este estudio. Primero para Alamán y Mora, después para Ramírez, Baranda, Sierra y Vasconcelos, la educación primaria apuntalará la unidad nacional y será la encargada de dar forma al carácter mexicano. El currículum nacional, mediante las asignaturas de civismo e historia (Martínez, 1983) en 1861, operó esta máxima y luego, con las materias de instrucción cívica y las clases de moral práctica, se consolidó la reproducción del mestizaje, ya entrado el siglo xx.

Además de los programas de estudio de las asignaturas ya señaladas, se recurrió a rituales como la ceremonia de honores a la ban-

dera todos los lunes, los bailes regionales impulsados por el nacionalismo en las artes, y también se incluyeron las conmemoraciones del Día de la Independencia, de la Revolución, entre otras fechas patrias que siguen vigentes hasta nuestros días.

El mestizaje, que en palabras de Vasconcelos era el destino ineluctable de la nación, selló la gran empresa que supuso la expansión o masificación de la educación primaria; el vínculo currículum-sociedad era claro: con las escuelas rudimentarias y las misiones culturales, el problema indígena debía terminarse como se había planteado desde la colonia. Para muestra, baste con observar la persuasión de Ignacio Ramírez a los promotores culturales a mediados del siglo XIX:

los indígenas nada saben y sólo sirven de labradores o de soldados; los que entre ellos se levantan sobre su clase forman excepciones marcadas. Sus recuerdos están en contradicción con el presente; sus costumbres son humildes; sus necesidades escasas, sus idiomas producen aislamiento [...] para contar con ellos como ciudadanos hemos de comenzar por hacerlos hombres (Ramírez, 1952: 182).

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 mediante 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 narrativa se desarrolló a la luz del paradigma evolucionista darwiniano que después retomó Vasconcelos y que puede expresarse de la siguiente forma: “la raza mestiza es, en el suelo y entorno mexicanos, la mejor adaptada y por tanto la que mejor puede sobrevivir” (Ortega y Camelo, 1996).

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 podría 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 institutos 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 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 institutos 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, que tenían (y siguen teniendo hasta ahora) a su cargo las escuelas de primeras letras del entonces Distrito Federal.

Por otra parte, contabilizó las escuelas por tipo de manutención; las sostenidas por los municipios eran 5 240; el financiamiento por parte de la Iglesia era para 1 17 escuelas y las particulares ascendían a 1 581 (Díaz, 1875: 64). Lo anterior hace afirmar al entonces secretario que el ideal de la Constitución de 1857 seguía su curso.

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 debido al 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 Vizcaino (2004) llamaría nacionalismo, interpeló al México imaginario dejando fuera, económicamente hablando, a 80 por ciento de la población. Es reiterado en los estudios históricos sobre la educación (Tanck, 1979; Staples, 2010) la referencia a la resistencia de las comunidades rurales a aceptar la escuela, aunque poco se dice de las razones de esta actitud. Las escuelas de la ciudad con dinero y las 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 con 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*² y donde sólo 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 (1875: 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*³ 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, se trata del México imaginario.

2 Las cursivas son mías.

3 Las cursivas son mías.

Como su nombre lo indica, la modernización característica del periodo porfirista es el encono de esta división en dos Méxicos. El desarrollo, la industrialización, el tan valorado crecimiento económico fue siempre para el México imaginario, mientras en el México profundo se padecían consecuencias terribles, como el genocidio de los yaquis en Sonora para esclavizarlos y enviarlos a Yucatán, o la guerra de Castas que los mayas padecieron hasta la mitad del siglo xx.

En otro plano, Loyo y Staples documentan un capítulo de la imposición de la modernidad con el siguiente caso:

el famoso debate acerca de la fuerza obtenida por la dieta europea, basada en el trigo, y la debilidad crónica producida por una dieta basada en el maíz no era más que un ejemplo de las investigaciones seudocientíficas que alegaban ser modernas pero que eran, sencillamente, falsas (Loyo y Staples, 2010: 28).

Este ejemplo nos muestra que lo nacional referido al México imaginario opera sobre la síntesis nacionalista en oposición a lo indígena vía el maíz y su superación en lo europeo, cuestión que habla de la imposibilidad de pensar en contenidos escolares de higiene y salud —tan en boga en esos días— que estuvieran ligados a la dieta mesoamericana, entre otros conocimientos y valores de los pueblos originarios que podrían y deberían ser nacionales.

Como es de suponerse, la modernización del país, y por extensión de su sistema educativo, no llegó a las colonias pobres de las ciudades o a las fábricas, los pueblos y rancherías. Para ellos estaban destinadas las escuelas rudimentarias.

En 1888 entró en vigor la Ley de Instrucción Obligatoria, la cual indicaba que la enseñanza elemental era aquella que abarcaba de los 6 a los 12 años de edad. También se abolió el sistema lancasteriano, aunque se admitía como transicional, en el sentido de que hubiera monitores en tanto se instalara un solo profesor para atender a un número más reducido de alumnos; lo anterior se apoyaba en las propuestas de Enrique Rébsamen, las cuales se reafirmaron posteriormente en el Congreso Pedagógico de 1889.

La ley limitaba su ámbito de acción al Distrito Federal y territorios, ya sea para la educación pública o la privada. Este punto es relevante para esta argumentación porque aquí arranca la discusión contemporánea entre centralismo *versus* federalismo y con ello varios tópicos que recrean el referente de lo urbano y la clase para el currículum de la educación básica.

Sin afán exhaustivo, un primer tópico es el financiamiento, que hacia 1875 se consolidaba con 65 por ciento de escuelas primarias de manutención municipal, frente a 19 por ciento de manutención privada (Díaz, 1875: 64). Pero con la llegada de Díaz al poder esta tendencia se revirtió paulatinamente al reducir el presupuesto para las entidades y centralizarlo en el Distrito Federal, sobre todo para la recién creada Escuela Nacional Preparatoria. El segundo tópico (menos estudiado) es el efecto esperado “de llegar el financiamiento necesario”. En ningún momento del siglo que aquí se analiza se puso en duda que debía invertirse en escuelas, métodos y materiales educativos que emularan ineludiblemente a las escuelas que tenía el Distrito Federal, es decir, que contaran con un grupo por edad como la psicología conductista indicaba, un maestro por grupo, con horario matutino, con contenidos científico-positivistas, sólo en español y sobre todo con entornos urbanos en los cuales crecían las 1J de las élites, primero, y luego, con la expansión del sistema, de la burguesía como clase social dominante.

Así lo anhelaba el secretario Joaquín Baranda, cuya meta era llevar la educación “a los niños de las grandes poblaciones o de los villorrios y de las haciendas, al campo, a las tribus indígenas *rezagadas*”⁴ (Loyo y Staples, 2010: 136); por ello propuso la realización de los Congresos Pedagógicos para, entre otros asuntos, uniformar la enseñanza primaria. El movimiento regulatorio que impone Baranda es medular para entender la expansión de la educación primaria, porque ésta será nacionalista y centralista para todos, aunque la mayoría del pueblo no formara parte de los discursos que conformaron el contrato social educativo, que fundó al Estado mexicano después de la Independencia.

4 Las cursivas son mías.

El Porfiriato muestra con mucha fuerza este registro del referente, porque frente a la modernización, la pobreza en el campo y entre la naciente clase obrera se van generando las condiciones para el estallido de la Revolución en 1910; las grandes transformaciones ponen a la sociedad mexicana en situaciones más vulnerables. Frente al crecimiento de la matrícula escolar en el Distrito Federal, el analfabetismo afectaba a 80 por ciento de la población y el índice de asistencia nacional a la escuela era de 41 por cada mil 17 (Loyo y Staples, 2010). El tipo de manutención de las escuelas, hacia el final de este periodo, tendió a revertir la situación que Díaz Covarrubias documentó en 1875.

CUADRO 1

Número de escuelas por tipo de manutención en el Porfiriato

	1878	1910
Escuelas privadas	1 200	2 600
Escuelas públicas	9 200	12 051

Fuente: Loyo y Staples (2010: 140), basado en François-Xavier Guerra (1988: 41).

Según Loyo y Staples (2010), en Chiapas apenas 25 por ciento de los habitantes en edad escolar tenían acceso a la escuela y en Yucatán sólo 7 por ciento. Entonces, que esos estados sean los de menor presupuesto hasta nuestros días (INEE-UNICEF, 2018) está directamente relacionado con el efecto del nacionalismo en modo clasista. Mientras más alejado se esté del referente identitario, mayor exclusión se impondrá.

Lo anterior explica muy bien cómo hasta ahora no se ha planteado un referente distinto de escuela básica con un buen financiamiento, que no responda al referente de lo urbano-mestizo. De tal suerte, las escuelas telesecundarias o multigrado son la versión actualizada de las escuelas rudimentarias del siglo XIX.

Esta situación también explica en la actualidad, por ejemplo, el rechazo de las comunidades mephaa de la Montaña Alta de Guerrero, que se opusieron al establecimiento de telesecundarias y optaron por la modalidad de secundarias técnicas, aunque ya sea en unas y otras, los contenidos sigan siendo urbanos y en español. O el caso

del libro de texto de 2006 de Biología de telesecundaria, donde se indica a los alumnos ir a un rancho cerca de su casa, cuando esa modalidad es mayoritariamente rural. O aquella bizantina discusión en educación indígena, sobre si era pertinente o no que las IJ indígenas estudiaran los semáforos como contenido de educación vial.

En 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 currículum vivido.

POSITIVISMO DECIMONÓNICO Y CURRÍCULUM 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 influida 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, que 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. Al respecto, 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 en ese sentido 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).

Leopoldo Zea (1997) analiza el impacto de la filosofía positivista en la marcha de la conformación del Estado mexicano en las últimas décadas del siglo XIX, lo que permite encontrar la ruta de la tradición curricular de la educación básica mexicana en dicha filosofía y cómo opera en cuanto registro del referente identitario cultural. Para Zea, “el positivismo fue una filosofía utilizada como instrumento por un determinado grupo de mexicanos, de ahí que no pueda separarse al positivismo de una determinada forma de política y de un determinado grupo social” (1997: 34). Esta aclaración es muy importante porque dicha filosofía en sí será abandonada hacia 1910 por la clase que la impulsó, es decir, la burguesía, por lo que puede afirmarse que más que tratarse de una doctrina filosófica se trató de una doctrina política.

También es necesario, para entender el positivismo como referente identitario del currículum nacional, considerar las dos etapas en que Zea clasifica esta doctrina en México: la combativa, representada por José María Luis Mora, y la constructiva, personificada por Gabino Barreda. Para Zea (1997), es claro que la etapa comba-

tiva permitió la formación de la conciencia de clase de la burguesía, señala que estos grupos nacientes en el México independiente adquirirían, con la formación en la Escuela Nacional Preparatoria, la identidad urbana-burguesa que signa al sistema educativo, a través de la tesis del orden y el progreso, aspiraciones que sólo esta filosofía podía aportar en oposición a los humanistas y a la Iglesia como grupos ideológicamente menores.

Recuérdese que Comte articula la noción de objetividad al de evidencia o experiencia en la materialidad de las cosas, lo tangible y por tanto manipulable; lo que, a su vez, hace posible que puedan predecirse los fenómenos. Esta matriz de pensamiento la llevó al plano de lo social, entendido como el orden que subyace a su naturaleza y sólo bajo este orden tiene lugar el progreso porque pueden manipularse y predecirse los fenómenos sociales como la educación; de ahí que bajo esta lógica se hayan elaborado y puesto en marcha las políticas educativas y la racionalidad de los planes de estudio.

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 afromexicanos. 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).

Por su parte, Barreda asegurará que la educación debía ofrecer un “fondo común de verdades” sobre las cuales todo individuo debería actuar; las ciencias positivas se volvieron ciencias escolares que todos deberían aprender en aras del progreso, especialmente aquellos más alejados de este ideal burgués: los indígenas, campesinos y afromexicanos (aunque nunca se mencionen). Puesto así, el positivismo se instaló como la lógica para pensar la educación y, sobre todo, las políticas educativas; dicha lógica situó a la educación como estrategia utilitaria para superar el atraso y unificar hacia una misma finalidad a la sociedad mexicana. Este componente es definitivo para Zea (1997), pues marcará el perfil de la siguiente generación anhelada por Mora: “la tesis expuesta por Barreda no podía conducir sino a la realización de lo que fueron los hombres formados en

semejantes principios: egoístas, descreídos, materialistas y sin ideales” (Zea, 1997: 165).

Tanto Barreda como Justo Sierra llevarán a la acción estos principios en la organización del sistema educativo. Sierra en el año 1905, ya como secretario de Instrucción Pública, pone en marcha estrategias para combatir la inasistencia y el abandono escolar mediante el aumento al financiamiento y la distribución de materiales didácticos y útiles escolares para la educación primaria. Se redacta un mismo plan de estudios con las ciencias positivas que se consideraban más útiles para alcanzar un grado civilizado de las clases pobres, mientras que la secundaria, la preparatoria y la educación superior se vieron favorecidas tanto en presupuestos como en desarrollo intelectual, con Barreda a la cabeza. Sin embargo, en 1911, al aprobarse la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, comienza el quiebre para el positivismo mexicano, pues concreta lo que el Plan de Instrucción Pública propuesto por Guillermo Prieto había planteado unos años atrás.

A diferencia de Barreda, el plan de Prieto consideraba la instrucción y no la educación como tarea del Estado, por ello Barreda critica que se abandone la idea de dotar a los alumnos de las escuelas de primeras letras del “fondo común de verdades”, y pone en perspectiva crítica la experiencia de su grupo político en torno a la posibilidad de expandir la educación pública y gratuita a todo el país. Barreda acepta que tal deseo es inviable a menos que se entienda por toda la república el Distrito Federal, por lo que vaticina el fracaso del nuevo plan. Como puede observarse, lo nacional retorna a la ciudad y, con ella, a lo urbano, lo mestizo y lo burgués.

La profundidad con la que Barreda plantea esta crítica es muy relevante porque advierte el desprecio al positivismo en educación por la nueva generación y con éste la sentencia de que el positivismo ya no es útil a la burguesía:

Barreda nos dice que una educación en la que sólo se ofrecen conocimientos parciales a los educandos es una educación digna tan sólo de una época teológica como es la que se vive. La educación que sólo atiende a la formación de profesionistas es una educación que se asemeja a la de

castas [...] si los individuos nacen predestinados para dedicarse a una determinada profesión de acuerdo con la clase a que pertenezca, será el tipo de educación que se les dé (Zea, 1997: 193).

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 por ciento 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).

En el gobierno de León de la Barra se operó pobremente la nueva ley, pero en el de Francisco I. Madero causó polémica el debate entre educación e instrucción que los positivistas habían ganado antes. Durante los debates en la Constituyente de 1917, se posicionó nuevamente la noción de educación, aunque de manera retórica, sobre todo porque Vasconcelos no era muy cercano a los positivistas, de ahí que se hiciera una mixtura de paradigmas en torno a las finalidades de la educación y, por tanto, del vínculo currículum sociedad.

Y es que se mantuvieron las ideas positivistas en el plan de estudios de la educación primaria, en las misiones culturales, en la federalización educativa y en la castellanización, como formas de orden y progreso del sistema, las cuales siguieron su marcha, amalgamándose a nuevos debates, como los planteados por el humanismo del Ateneo de México, ya entrada la década de los veinte.

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 esos 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, expresados en 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 ontológico-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 por alcanzar.

Por lo tanto, el contrato social pensado y pactado por el México imaginario necesita revisarse. El núcleo consensual del México contemporáneo no puede seguir 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

- Alba, Alicia de (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE-UNAM.
- Alba, Alicia de (1991), *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, México, CESU-UNAM.
- Bobbio, Norberto (1989), *Estado, gobierno y sociedad*, México, FCE.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1989), *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- Campos, Jorge (2003), “Estudio introductorio”, en José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*, México, Facsímil/SEP.
- Comte, Augusto (1875), *Principios de filosofía positiva*, Santiago, Imprenta de la librería del Mercurio.
- Díaz Barriga, Ángel (2003), *La investigación curricular en México: la década de los noventas*, México, COMIE/SEP (Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002).
- Díaz Barriga, Ángel (coord.) (2013), *La investigación curricular en México 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE (Colección Estados del Conocimiento).
- Díaz Barriga, Ángel y José María García Garduño (coords.) (2014), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Díaz Covarrubias, José (1875), *La instrucción pública en México*, México, Imprenta del Gobierno en Palacio.
- Echeverría, Bolívar (2001), *Definición de la cultura*, México, Ítaca/UNAM.
- Foucault, Michel (1988), *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-Textos.
- Furlán, Alfredo (2012), “El currículum pensado y el currículum vivido”, en M. Landesmann (coord.), *El currículum en la globalización. A tres décadas del currículum pensado y el currículum vivido*, México, FES Iztacala/UNAM, pp. 93-118.
- Gallardo, Ana Laura (2018), “Notas en torno a los fundamentos del currículum de la educación básica nacional”, en Patricia Ducoing (coord.), *Educación básica y reforma educativa*, México, IISUE/UNAM, pp. 317-342.

- Gallardo, Ana Laura (2017), “Alodoxia y acción política gubernamental: claves desde las políticas curriculares para la niñez indígena mexicana de educación básica”, en Rita Frangella y Meyre Barbosa (coords.), *Currículo e formação de professores: articulações discursivas*, Curitiba, CVR, pp. 43-60.
- Gallardo, Ana Laura (2014), “Notas conceituais sobre a relação entre justiça curricular e currículo intercultural”, en Alice Casimiro y Alicia de Alba (coords.), *Diálogos curriculares entre Brasil e México*, Río de Janeiro, UERJ, pp. 65-82.
- García Garduño, José María (2013), “Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior”, en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE (Colección Estados de Conocimiento), pp. 55-108.
- Guerra, François-Xavier (2012), *México: del antiguo régimen a la Revolución*, México, FCE.
- Guerra, François-Xavier (1988), *México: Del antiguo régimen a la Revolución*, Tomo I, México, FCE.
- Hall, Stuart (2016), *Cultural studies 1983: a theoretical history*, Durham, Duke University Press.
- INEE-UNICEF (2018), *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, México, INEE-UNICEF.
- Kohn, Hans (1949 [1944]), *Historia del nacionalismo*, México, FCE.
- Laclau, Ernesto (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- Loyo, Engracia (2010), “La educación del pueblo”, en Dorothy Tanck de Estrada, *Historia mínima de la educación en México*, México, Colmex, pp. 154-187.
- Loyo Engracia y Anne Staples (2010), “Fin de siglo y de un régimen”, en Dorothy Tanck de Estrada, *Historia mínima de la educación en México*, México, Colmex, pp. 127-154.
- Martínez Della Rocca, Salvador (1983), *Estado, educación y hegemonía en México*, México, UAG/UAZ/Línea.
- Mora, José María Luis (1837), *Obras sueltas*, t. primero, París, Librería de Rosa.
- Morelli, Silvia (2016), “Lo político en el currículum del siglo XXI”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 12, vol. 1, núm. 11, pp. 29-46.

- Navarrete, Federico (2004), *Las relaciones interétnicas en México*, México, UNAM/Programa Universitario México Nación Multicultural.
- Orozco, Bertha (2018), “El cambio curricular en la facultad de enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFYL-UNAM.
- Ortega y Medina, Juan y Rosa Camelo (eds.) (1996), *En busca de un discurso integrador de la nación*, México, UNAM.
- Panikkar, Raymond (1995), “Filosofía y cultura: una relación problemática”, ponencia inaugural del Primer Congreso Internacional sobre Educación Intercultural, México, UNAM.
- Ramírez, Ignacio (1952), *Obras de Ignacio Ramírez*, t. II, México, Editora Nacional.
- Salazar, Pedro (2010), “El Estado moderno en México”, en Héctor Fix Zamudio y Diego Valadés (coords.), *Formación y perspectiva del Estado en México*, México UNAM/Colnal, pp. 369-388.
- Sánchez Puentes, Ricardo (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.
- Staples, Anne (2010), “El entusiasmo por la Independencia”, en Dorothy Tanck de Estrada, *Historia mínima de la educación en México*, México, Colmex, pp. 97-126.
- Tamayo, Manuel (1997), “El análisis de las políticas públicas”, en Rafael Bañón y Ernesto Carrillo (comps.), *La nueva administración pública*, Madrid, Alianza, pp. 281-312.
- Tanck, Dorothy (1979), “Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México”, *Historia Mexicana*, vol. 29, núm. 1, pp. 3-34, jul., <<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2685/2195>>, consultado el 1 de agosto, 2020.
- Vasconcelos, José (1948 [1925]), *La raza cósmica*, México, Espasa Calpe.
- Villoro, Luis (1993), “Filosofía para un fin de época”, *Nexos*, núm. 185, mayo, pp. 43-50.
- Vizcaíno, Fernando (2004), *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*, México, IIS/UNAM.
- Weber, Max (2003 [1895]), “El Estado nacional y la política económica”, en Weber, *Obras selectas (15 a 41)*.

Wittgenstein, Ludwig (2009 [1945]), *Investigaciones filosóficas*, Madrid, Gredos.

Zea, Leopoldo (1997 [1985]), *El positivismo y la circunstancia mexicana*, México, FCE.

Interculturalidades y currículum en América Latina

Sebastián Plá

INTRODUCCIÓN¹

Cuando el siglo XXI latinoamericano llegó, la interculturalidad en educación se tornó obligatoria. Sea como mandato legal, principio educativo o contenido de los planes y programas de estudio de educación obligatoria, la interculturalidad tiene un lugar indiscutido en los documentos oficiales que rigen los diferentes sistemas educativos desde Ushuaia hasta Tijuana. Su presencia es variada y polisémica. La interculturalidad puede ser una condición irreductible de las sociedades latinoamericanas y globales contemporáneas, por lo que la educación debe responder a ella o, en su caso, puede ser una aspiración a futuro, como parte de sociedades armónicas y respetuosas que se quieren producir por medio de la educación; puede ser una perspectiva pedagógica que rige las formas de enseñanza de todas las asignaturas de la educación obligatoria, una habilidad comunicativa que permite establecer el diálogo entre los diferentes o un valor por aprender; puede ser, además, parte de la emancipación histórica de los pueblos originarios o contenido folclórico de una caricatura mural en una escuela primaria. De la misma manera, los significados de la interculturalidad se mueven indistintamente desde la centralidad de las relaciones entre los diferentes, hasta el respeto aséptico entre

1 Este artículo es parte de una investigación más amplia sobre la enseñanza del conocimiento social en América Latina. Dicha investigación ha recibido el apoyo del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

las distintas culturas dentro y fuera de una nación. Sea como centro o como periferia, no cabe la menor duda de que la interculturalidad es un componente de los sistemas educativos latinoamericanos contemporáneos.

Pero la interculturalidad no llegó sola como una fuerza expansiva que motivó los cambios a la educación de la región. Es parte de una reforma constante, en que los sistemas educativos ampliaron sus años de escolarización obligatoria, produjeron cambios en las condiciones laborales de los docentes y modificaron los diseños curriculares (Tedesco, 2002). Con estas reformas se sedimentaron, en el discurso político educativo, la equidad, la inclusión y la calidad. En el ámbito curricular, se afianzó el constructivismo; las competencias se tornaron esquema de pensamiento cuasi universal, en especial el pensamiento crítico; el aprendizaje comenzó a girar casi exclusivamente en torno a las habilidades lectoras, de escritura y de pensamiento matemático; los derechos humanos, la educación ciudadana, la educación ambiental y las tecnologías de la información se concretizaron en contenidos y asignaturas; la evaluación se estableció como rectora de las relaciones pedagógicas dentro del aula, y, en algunas naciones, la asignatura de religión cobró peligrosamente fuerza. Este proceso histórico ha tejido un nuevo discurso curricular en el que uno de sus hilos es la interculturalidad.

Como todos los diseños curriculares, este tejido prescribe una idea de sujeto educado y de sociedad para el siglo XXI latinoamericano. Mi objetivo aquí es estudiar el lugar que ocupan las interculturalidades (en plural, porque hay varias) en el currículum; es decir, los tipos de relaciones entre culturas diferentes que un sistema educativo considera más valiosas y, por tanto, deben ser aprendidas por los y las educandas. Para alcanzar este objetivo, he limitado mi estudio a la educación media superior o bachillerato.

Sin embargo, dada la cantidad de información que exige el análisis curricular, para el presente trabajo he reducido el estudio a la interrelación de tres aspectos analíticos. En primer lugar, el tipo de diseño curricular y el lenguaje utilizado. Esto permite distinguir con claridad las características comunes que existen entre muchos de los países estudiados, así como entender la interculturalidad en un

contexto educativo más amplio. En segundo lugar, analizo cómo se entiende interculturalidad o, en su caso, cómo se enuncia su aprendizaje. En tercer lugar, trabajo con un contenido específico y común a todos los países: la historia de la conquista y la colonización de América a finales del siglo XVI y a lo largo del siglo XVII. Este tema es central para comprender la interculturalidad prescrita para su enseñanza a las y los jóvenes. Las formas en que se enseña el pasado están condicionadas por ideas de presente y futuro.

Estos tres elementos de análisis me han permitido organizar los currículos de la región en cuatro grupos. Al primero lo denomino monoculturalismo nacional, ya que da continuidad a la negación de la diversidad en las repúblicas latinoamericanas. Es lo que Elliot Eisner (1994) denominó currículum nulo. El segundo grupo es el multiculturalismo liberal (Kincheloe y Steinberg, 2008), representado por diseños curriculares contemporáneos y muy técnicos que dan importancia a la interculturalidad como valor y reconocen la conquista española de América, pero carecen de cuestionamiento alguno a sus consecuencias. El tercer grupo, el funcional crítico, constituye aquellos con avanzada tecnología curricular, pero que a su vez reconocen la conquista y la colonización como acciones de poder, así como sus consecuencias negativas. Finalmente, tenemos el grupo decolonial, cuya posición es una transformación radical de la colonialidad.

Mi texto tiene tres apartados. En el primero, describo qué entiendo por interculturalidad en el currículum. En el segundo apartado presento una *minimalia* metodológica. El tercer apartado es el más amplio y lo divido en cuatro partes, cada uno dedicado a los grupos mencionados arriba. Finalmente, cierro con algunas reflexiones generales sobre el proceso educativo regional que, a pesar de presentar variaciones muy notables, parece tener aspectos comunes. Uno de ellos es la interculturalidad; otro, la tecnología curricular.

INTERCULTURALIDADES EN EL CURRÍCULUM

Para definir educación intercultural en el currículum sigo en primera instancia a Gunther Dietz (2017). Este autor sostiene que hay dos

ejes que atraviesan el concepto que nos ocupa. Por un lado, la interculturalidad descriptiva es una herramienta analítica que fija la atención en las formas en que se efectúan las relaciones entre diferentes grupos en una comunidad. La concepción de cultura en este eje es dinámica e híbrida, y se posiciona en una perspectiva crítica, por lo que busca develar y cambiar las condiciones estructurales que producen la desigualdad dentro de una sociedad. Por otro lado, tenemos la interculturalidad prescriptiva o normativa, que gestiona las relaciones entre grupos diferentes. Su noción de cultura es estática y se centra en modelos fijos de intercambio, como es la aculturación. Su forma de intervenir, sostiene Dietz, es funcional, por lo que crea mecanismos para que los diferentes grupos superen las condiciones de desigualdad en las que viven, sin cuestionar las condiciones estructurales que producen la desigualdad. Este último caso es lo que otras y otros investigadores han llamado interculturalidad funcional (Walsh, 2010) para la reproducción del capitalismo contemporáneo. De esta manera, tenemos una interculturalidad analítica, dinámica y crítica, que promueve la transformación, y otra interculturalidad prescriptiva, fija y funcional, que promueve la afirmación.

Sin embargo, la idea de interculturalidad prescriptiva expuesta por Dietz requiere de puntualizaciones, si la llevamos al ámbito curricular. Un programa de estudio norma, mandata una forma de interculturalidad particular que debe ser enseñada y, sobre todo, aprendida por los y las alumnas. Es la interculturalidad que se considera más valiosa por los diseñadores del currículum y, por lo tanto, debe ser transmitida de una generación a otra. En este sentido, toda interculturalidad expresada en los programas de estudio es prescriptiva, sea en Honduras, en Chile o en Bolivia. En primera instancia, lo que define a la interculturalidad como prescripción no es la concepción flexible o rígida de cultura, o su pretensión de reproducir o modificar las condiciones estructurales de desigualdad en una sociedad, sino su carácter obligatorio. Ahora bien, vale la pena aclarar que esto no niega la distinción hecha por Dietz (2017) y otros (Walsh, 2010), sino que, si se analizan desde una perspectiva educativa, las interculturalidades funcional y crítica son susceptibles de ser transformadas en interculturalidad obligatoria dentro de la escuela. Lo

que mostraré es que en los diseños curriculares las interculturalidades son más bien paradójicas, por lo que al mismo tiempo pueden fomentar una idea flexible que analice las relaciones entre culturas y ser prescriptivas. En otras palabras, una visión crítica puede fijarse como correcta, única y legítima para guiar los procesos de escolarización.

Dado que la interculturalidad en los currículos de educación media superior latinoamericanos retoman perspectivas y lenguajes diversos, utilizo interculturalidades como concepto paraguas. Bajo esta sombrilla, se incluyen conceptos como multiculturalismo, pluralismo cultural y diversidad cultural y étnica. Por último, me parece oportuno señalar que esta definición de interculturalidad responde con bastante exactitud al referente empírico. Aunque hay matices, por lo general los programas de estudio utilizan interculturalidad, multiculturalismo y diversidad cultural de manera indistinta, de ahí que me parezca mejor hablar de interculturalidad curricular o en el currículum. Mi intención no es identificar las debilidades conceptuales o teóricas de los planes de estudio, sino comprender el tipo de relaciones culturales que se prescriben en los programas de estudio. Esto se puede observar si vemos la interculturalidad en el conjunto de las reformas curriculares y no sólo en el uso exacto o inexacto del término, según la teoría y la investigación educativa y antropológica.

MINIMALIA METODOLÓGICA

Lo que se presenta en este capítulo es un avance de una investigación comparativa más amplia sobre el ciudadano o ciudadana promedio o ciudadana o ciudadana educada que prescriben los diseños curriculares para la educación obligatoria en América Latina, con especial atención al conocimiento social enseñado en bachillerato. Es un estudio pedagógico, cualitativo y de carácter interpretativo. En la base de dicha metodología se encuentra la lectura en profundidad y la capacidad de establecer relaciones entre los diseños curriculares con dimensiones más amplias de lo educativo, pero también de lo político, lo económico, lo filosófico, lo cultural, lo histórico y lo

epistemológico. Sin embargo, para este capítulo me limito a estudiar la dimensión curricular de lo educativo; es decir, la organización de saberes que se consideran lo suficientemente valiosos como para ser enseñados a los jóvenes.

El referente empírico son los diseños curriculares para la educación media en las 13 naciones que tienen el nivel de escolarización como obligatorio.² La selección de planes de estudio se limitó al bachillerato general, publicados en la segunda década del siglo XXI, con excepción de Uruguay, dado que la tendencia regional se dirige hacia la generalización del nivel por sobre su especialización (Kamens y Benavot, 2007). Hoy día, predomina el bachillerato general. De las asignaturas, se seleccionaron aquellas con contenido social: estudios o ciencias sociales, filosofía y formación ciudadana, arte y literatura. A pesar de estos límites, el corpus documental resultante es enorme, por lo que aquí sólo presento una mirada general a los primeros datos obtenidos.

Definido el corpus documental, inicié un proceso de codificación relativamente similar a la teoría fundamentada (Flick, 2009). Distinguí más de 500 códigos que fueron reorganizados en lo que se podría llamar nueve rubros y tres dimensiones. Las tres grandes dimensiones son ciudadanía, trabajo y persona. La interculturalidad tiene que ver con una forma de estar juntos, de ciudadanía.

Para analizar la interculturalidad en el currículum como un elemento común a la ciudadanía enseñada en la educación media latinoamericana, hice un cruce entre tres niveles de análisis: el currículum de educación media superior, los usos de la interculturalidad dentro del currículum y los contenidos sociales relacionados con la interculturalidad.

El concepto de currículum y el campo de estudio curricular, hoy expandido en casi todos los planes y programas de estudio de América Latina, tiene un origen estadounidense y ha sido trabajado desde múltiples perspectivas: desde la centralidad del niño, en cuanto

2 La obligatoriedad de la escolarización media superior en América Latina fue así: Venezuela, en 1999, Chile y Perú, en 2003, Argentina, en 2006, Ecuador, en 2008, Bolivia, Brasil y Uruguay, en 2009, República Dominicana y Paraguay, en 2010, Honduras y Costa Rica, en 2011, y México, en 2012 (Siteal, 2019: 3).

disciplina que estudia cómo gestionar de manera científica la escuela, como canon cultural o como espacio de disputa ideológica, entre otros. En América Latina hay estudios muy relevantes. Un buen estado del conocimiento sobre estos estudios en la región puede verse en el libro de Díaz Barriga y García (2014). Citar todas las investigaciones relevantes aquí sería abrumador. Con relación al tema de mi estudio, hay pocas investigaciones comparativas que incluyan conocimientos sociales en América Latina. Sin duda, las investigaciones de Cristian Cox son las más relevantes (2014; Cox, Lira y Gazmurri, 2009), pero este autor evalúa la calidad de los contenidos. En mi caso, yo no pretendo evaluar nada, ni siquiera discutir la coherencia teórica y técnica de los currículos, sino leerlos como proyectos culturales que prescriben prácticas y valores sobre las relaciones entre los diferentes que deben predominar dentro de una nación.

De manera operativa, defino aquí currículum como un texto compuesto por nociones epistemológicas, de género, de etnia, de edad y de sociedad que representa, en buena medida, un proyecto cultural de una nación o, por lo menos, de la administración política que lo redactó. En cuanto texto, el formato que se presenta es tan importante como lo que dice. En este trabajo sólo me refiero, dentro de la idea del currículum, a los planes y programas de estudio.

El segundo elemento es la interculturalidad curricular, que ya describí en el apartado anterior. El tercer elemento de análisis son los contenidos de enseñanza. A pesar de que los nuevos planes de estudio tienden cada vez más a reducir o desaparecer la información, los acontecimientos históricos no son tan fáciles de omitir. Bajo el supuesto de que la enseñanza de un contenido social da elementos para entender las interculturalidades en el currículum, estudié la forma narrativa del proceso histórico fundacional de la colonialidad compuesto por la conquista, la colonización y la evangelización de América en los siglos XVI y XVII. Las formas en que se enseña el pasado representa con bastante nitidez la sociedad que el diseño curricular tiene en mente (Plá, 2016; 2019).

A partir de estos tres elementos, establecí cuatro grupos o formas de narraciones históricas interculturales en los diseños curriculares latinoamericanos. No son modelos de interculturalidad o

grupos inamovibles. En realidad, la definición de estos grupos se encuentra todavía en un proceso analítico, por lo que aquí presento las primeras aproximaciones.

INTERCULTURALIDADES EN EL CURRÍCULUM

En este apartado me extiendo en las características particulares de los cuatro tipos de interculturalidades analizadas en los diseños curriculares de los 13 países estudiados aquí: Honduras, República Dominicana, Uruguay, Costa Rica, Chile, Perú, México, Paraguay, Brasil, Ecuador, Argentina, Bolivia y Venezuela. La información recabada es inmensa y no poseo el espacio para exponerla de manera completa. Por esta razón, me limitaré a describir de manera general cada grupo y la interrelación entre los tres elementos de análisis.

Monoculturalismo nacional

El primer grupo tiene como eje común la ausencia relativa de interculturalidad. Aquí podemos ubicar a Honduras, República Dominicana y Uruguay. Cada uno de ellos tiene particularidades nacionales que, como veremos, responde a historias diferentes pero que terminan por tener una visión relativamente similar entre ellos, en lo referente a la diversidad cultural y al periodo colonial. Una omisión importante vinculada con la interculturalidad y el proceso de colonialidad que comparten entre los tres diseños curriculares es que no abordan ni analizan con los jóvenes el proceso de evangelización durante el siglo XVI.

La historia curricular uruguaya tiene un comportamiento diferente de Honduras y República Dominicana, pero también del resto de los países de la región. Mientras que los programas de estudio analizados fueron publicados en la segunda década del siglo XXI, los programas uruguayos son de inicios de siglo. Los programas de estudio responden al academicismo occidental que ha conformado

la identidad del sistema educativo uruguayo a lo largo de su historia (INEED, 2015).

En Uruguay, la organización curricular es totalmente fragmentaria. No hay intención alguna de conjuntar las diferentes asignaturas en la formación general de los estudiantes. De larga tradición disciplinar en los liceos y de una identidad imaginada nacional basada en la homogeneidad racial, la educación ciudadana, los temas contemporáneos, como la desigualdad de género y el racismo, o visiones transversales sobre la educación ambiental y la interculturalidad, brillan por su ausencia. La literatura es la reproducción del canon occidental. La enseñanza de la historia, en el tronco común para educación media, es una historia contemporánea eurocéntrica. La filosofía, que es obligatoria en los tres grados, es la historia del pensamiento occidental, donde la diferencia se entiende como relativismo cultural (Consejo de Educación Secundaria, Uruguay, 2006). La única asignatura que menciona la interculturalidad es el inglés, ya que pretende desarrollar en los estudiantes competencias culturales. En resumen, el currículum para educación media superior uruguayo simplemente niega la existencia de la diversidad cultural. Tomando en cuenta esto, bien podría categorizar a Uruguay como un tipo curricular aparte, el de la reproducción de un canon.

República Dominicana y Honduras tienen diseños curriculares característicos del siglo XXI latinoamericano. Son currículos basados en competencias. Ambas naciones pretenden que sus egresados se reconozcan “como parte de la comunidad nacional y global, y se pregunta con conciencia histórica sobre la calidad de la convivencia y el respeto en el medio social, económico, político y cultural, en función de lo cual asume en libertad un compromiso ciudadano, participativo y transformador, con sentido de justicia, responsabilidad y solidaridad” (Ministerio de Educación, República Dominicana, 2017: 65), y se comprometan “con los valores universales fundados en la dignidad de la persona, expresados en las declaraciones internacionales de los derechos humanos, y desarrollar el respeto al pluralismo de las valoraciones según las culturas” (Secretaría de Educación, Honduras, 2014: 7). Sin embargo, en ambos casos la diversidad cultural, la interculturalidad o el pluralismo cultural se refieren a lo exterior,

a lo otro. Por eso la diversidad cultural aparece en los indicadores de logro (Ministerio de Educación, República Dominicana, 2017: 396) de la asignatura de lengua extranjera (Secretaría de Educación, Honduras, 2014: 40) para el primer caso, y se conjuga con la promoción de “valores éticos, morales, sociales, culturales y espirituales de carácter universal” (Ministerio de Educación, República Dominicana, 2017: 66), para el segundo.

En las narrativas curriculares sobre los procesos de colonización, la etapa colonial y la historia indígena, se reproduce la exclusión general de la interculturalidad como conocimiento, actitud o práctica valiosa que debe ser enseñada a los jóvenes. Sin embargo, ambas naciones toman caminos distintos. Mientras que República Dominicana incluye en sus relatos históricos escolares breves descripciones sobre el poblamiento de la isla antes de la llegada de los españoles, sus resistencias ante los invasores españoles desaparecen del resto del discurso. En cuanto a los afrodescendientes, el currículo dominicano los menciona para narrar la matanza de haitianos en 1937 perpetrada por el dictador Rafael Trujillo, con la intención dual de vilipendiar mercedamente al tirano y oponerse a la categorización del haitiano como enemigo de la identidad dominicana.

Por su parte, Honduras comparte con República Dominicana una idea de identidad nacional en la que los pueblos indígenas ofrecen elementos folclóricos para una noción monolítica de identidad. Los estudiantes deben estudiar los aportes de las culturas indígenas y de los españoles a la identidad hondureña, como componentes básicos de un sincretismo cultural y racial implícito. También, se enuncian contenidos dedicados a las civilizaciones indígenas, se menciona la resistencia indígena frente a la colonización, y en especial del cacique Lempira. La narración histórica en el currículo hondureño mantiene la idea monocultural, que narra una continuidad identitaria producida por la unión entre lo indígena y lo español, narración tan cara al siglo xx latinoamericano. Sin embargo, es necesario mencionar que Honduras dedica la última unidad del espacio curricular, denominado Antropología, a los pueblos indígenas del país. Dicha unidad, titulada “Pueblos étnicos de Honduras” (Secretaría de Educación, Honduras, 2014: 623), incluye contenidos como los conoci-

mientos indígenas, la ubicación de las etnias en un mapa e identifica las diferentes lenguas. Este armado curricular mantiene lo indígena como un exterior dentro de la identidad hondureña, algo que está ahí, pero con lo que no se interactúa; algo que se mira en la vitrina de un museo antropológico.

Si bien Honduras, República Dominicana y Uruguay tienen diseños curriculares distintos, comparten sin embargo la exclusión de la diversidad cultural y las interacciones entre culturas. Para ellos, la diversidad cultural es parte de una unidad mayor, en este caso la identidad nacional, o simplemente es relativismo.

Multiculturalismo liberal

En este grupo incluyo los diseños curriculares de Costa Rica, Chile, Perú, México y Paraguay. Son currículos que se pretenden holísticos. Un ejemplo nítido de la redacción curricular de este grupo puede advertirse en las siguientes líneas peruanas:

En ese sentido, el Currículo Nacional de la Educación Básica prioriza los valores y la educación ciudadana de los estudiantes para poner en ejercicio sus derechos y deberes, así como el desarrollo de competencias que les permitan responder a las demandas de nuestro tiempo apuntando al desarrollo sostenible, asociadas al manejo del inglés, la educación para el trabajo y las TIC, además de apostar por una formación integral que fortalezca los aprendizajes vinculados al arte y la cultura, la educación física para la salud, en una perspectiva intercultural, ambiental e inclusiva que respeta las características de los estudiantes, sus intereses y aptitudes (Ministerio de Educación, Perú, 2016: 8).

Aunque con diferencias significativas en las formas de presentar sus programas de estudio, los cinco países incluidos aquí consideran la interculturalidad como algo que hay que valorar y no necesariamente como una forma de actuar y vivir. También, sus diseños presentan currículos por aprendizajes esperados, por lo que en muchos casos reducen los contenidos a un conjunto de acciones cognitivas

que tienen que aprender los y las estudiantes, por lo que ocultan cuidadosamente las narraciones históricas. Pero sea que la interculturalidad se presenta en forma de inclusión educativa, de contenido transversal o como característica de las sociedades contemporáneas que hay que valorar, no es algo que produce conflicto o algo que ha generado relaciones de poder y colonialidad. La interculturalidad se entiende como parte de un proceso histórico que, a pesar de sus dificultades, fue y ha sido positivo. Es un diálogo armónico multicultural.

Los programas de estudio en este segundo grupo presentan características del diseño curricular del siglo XXI latinoamericano fáciles de identificar. Todos se organizan alrededor de los aprendizajes, temas ambientales, nuevas tecnologías, pensamiento crítico y habilidades de pensamiento; dan un fuerte peso a la evaluación y, por lo general, entretejen la interculturalidad con los derechos humanos. Cuatro de los países de este grupo, con excepción de Paraguay, tienen diseños curriculares muy técnicos, basados en la organización científica del tiempo escolar y, por tanto, son profusamente esquemáticos, progresivos y, a pesar de vender flexibilidad, son fijos. Esto implica una reducción *de facto* de la agencia docente para el trabajo en el aula. Paraguay es un poco menos directivo, pues sus programas de estudios son lineamientos generales. Sin embargo, dicho país conserva en el bachillerato, aunque no en educación básica, cierta fragmentación disciplinar.

En su propuesta de *Educación para una nueva ciudadanía*, Costa Rica entiende la interculturalidad “como una herramienta para lograr el respeto a diversidad étnica y cultural existente en el mundo” (Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, 2016: 170). En Estudios Sociales para el nivel diversificado se dedica una unidad de aprendizaje a las convergencias y divergencias del mundo globalizado. Esta idea también es expuesta para la asignatura de lengua extranjera, que es el inglés. El programa de Estudios Sociales, por su parte, nos cuenta una historia de la humanidad (y de Costa Rica) desde una perspectiva eurocéntrica, pero con apariciones constantes de otras partes del mundo, especialmente África en el siglo XIX y los procesos de decolonización del siglo XX. En la historia nacional

están presentes los grupos indígenas y afrodescendientes, principalmente en la conquista, la colonia y en el siglo xx, destacando su resistencia a la colonización y su aporte a la identidad nacional, pero su presencia se diluye en la Costa Rica contemporánea. Sin embargo, la interculturalidad es parte del rechazo explícito a toda forma de discriminación y racismo, con temas como la crítica a las ideas de supremacía racial del imperialismo europeo decimonónico y contra los genocidios y limpiezas étnicas del siglo xx. Tomando en cuenta lo anterior, la narración histórica en la escuela costarricense no rompe plenamente con el eurocentrismo, pero amplía la historia y la geografía a muchos otros espacios y tiempos diferentes del europeo y rechaza toda discriminación, sin cuestionar a fondo las relaciones étnicas de Costa Rica.

El caso paraguayo es paradójico. Al mismo tiempo que toda su educación es bilingüe, español-guaraní, los contenidos sociales en el área de ciencias sociales del plan común para bachillerato son básicamente monoculturales y eurocéntricos. El currículum reconoce el carácter pluriétnico y pluricultural del país, pero sus lineamientos describen una historia eurocéntrica, sin presencia indígena alguna. Sólo en la asignatura de antropología se toca un poco el colonialismo, el neocolonialismo y la necesidad de que los jóvenes caractericen la pluralidad étnica del país. El programa de historia es lineal, por lo que los contenidos referentes a la conquista y la colonización se abordan en el ciclo anterior (educación básica). En séptimo grado se describen los grupos guaraníes para después extenderse con perspectiva criolla en el periodo colonial. De nuevo, la idea de resistencia indígena aparece. Posterior a la Guerra Guaranítica, es decir, de indios evangelizados, no hay más historia indígena (Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay, 2014b). En Formación Ética y Ciudadana de noveno grado, los indígenas son considerados como otros, junto a los migrantes y a los discapacitados (Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay, 2014a).

La interculturalidad peruana se define como enfoque transversal. Como tal, se le incluye en los fundamentos curriculares. Sin embargo, si se leen las tablas con los niveles de logro de las 31 competencias que todo alumno y alumna deben poseer al concluir su es-

colarización obligatoria, la interculturalidad pierde potencia, como si hacerla enfoque transversal fuera una buena manera de diluir sus implicaciones educativas. De esta manera, la interculturalidad aparece como diálogo en los contenidos y en los niveles de desempeño de la asignatura de castellano como segunda lengua, es decir, no se considera relevante para la población en general, sino exclusivamente para los grupos indígenas. La segunda característica de la interculturalidad en el currículum de Perú es la de dar a conocer diferentes aspectos de la cultura indígena, como las manifestaciones artísticas y el estudio de la región andina precolombina, pero en ningún momento se presenta el problema de la conquista y la colonización. Un ejemplo de lo anterior es cuando prescriben que los y las estudiantes deben argumentar “que la percepción del tiempo depende de la perspectiva de los grupos culturales, tanto en el pasado como en el presente” (Ministerio de Educación, Perú, 2016: 46), pero nunca se cuestionan las relaciones de poder presentes en la imposición de una articulación temporal sobre otra. No deja de llamar la atención que la conquista española en el siglo XVI no se mencione como tal. Simplemente desaparece entre niveles de logro de competencia. Esto tiene que ver con lo que llamé la historia del liberalismo multicultural (Plá, 2019), que centrada en el desarrollo cognitivo menosprecia las narraciones sobre el pasado, en especial aquellas vinculadas con el colonialismo europeo.

Chile es otro ejemplo de currículum de siglo XXI. Con una presentación pulcra y colorida, el currículum chileno para la educación media pretende formar en las habilidades del siglo XXI, donde la interculturalidad es algo que se valora como instrumento para favorecer el diálogo horizontal entre las personas (Ministerio de Educación, Chile, 2019: 21). A lo largo del currículum, se reconoce la existencia de la diversidad cultural y la importancia de su valoración en la sociedad democrática, incluso de los saberes indígenas, en especial en medicina (Ministerio de Educación, Chile, 2019: 51). Pero las narraciones históricas y el trabajo sobre las relaciones de poder que existen entre las culturas dentro del territorio chileno no existen. No se enseña nada sobre conquista, colonización o imperialismo y sus efectos culturales. Parte de esto se debe a que la narración histórica

del ciclo anterior propugnaba por una interpretación del pasado en la que, tras el choque de culturas en el siglo XVI, éstas terminaron confluyendo en lo que hoy es América. Para el programa de estudio, la conquista y la evangelización forzaron un debate en el siglo XVII sobre lo legítimo o la dominación de un pueblo sobre otro, lo que sentó las bases para los derechos humanos contemporáneos (Ministerio de Educación, Chile, 2015: 197). Finalmente, también se abordan los efectos positivos y negativos del desarrollo de la urbanización y del ferrocarril en la Araucanía decimonónica, destacando el confinamiento de los mapuches en reducciones.

Por su parte, en los programas de estudio mexicanos de 2017, la interculturalidad ocupa un lugar significativo. Se reconoce el carácter pluricultural de la nación y se observa la multiculturalidad como una característica de las sociedades contemporáneas (Secretaría de Educación Pública, México, 2017: 404). Por eso, una competencia genérica que aparece una y otra vez a lo largo del plan de estudios es mantener “una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales” (Secretaría de Educación Pública, México, 2017). Es una especie de contenido transversal. Para el caso específico de la conquista, la colonización y las relaciones de poder que existen entre las diferentes culturas, tanto en el ámbito nacional como internacional, México reproduce la historia del Estado mexicano en la que todos tenemos raíces mesoamericanas (Secretaría de Educación Pública, México, 2017: 388) y en la que la conquista trajo un nuevo orden social y cultural. Dicho orden es resultado de la conjunción de dos culturas; es la historia del mestizaje. Esta posición tiene matices, pues el programa de estudio reconoce las diferentes apreciaciones sobre la conquista y, en un aprendizaje de difícil interpretación, los y las estudiantes reconocerán “la violencia de la Conquista, pero también la evangelización como una justificación de la misma” (Secretaría de Educación Pública, México, 2017: 415). Conquistados, evangelizados y diluidos por el mestizaje, los indígenas y la diversidad cultural desaparecen de la historia nacional hasta que, molestos por las “contradicciones económicas y sociales” existentes en Chiapas (Secretaría de Educación Pública, México, 2017: 422), se rebelan en 1994.

Los cinco países analizados en este apartado comparten una narración histórica en la que reconocen la conquista y la colonización, pero no plantean los efectos de la colonización y la violencia producida sobre los pueblos indígenas y los afrodescendientes. Es una interculturalidad curricular que se propone reconocer la diferencia, pero sin plantear ni reflexionar sobre las relaciones de poder que existen entre culturas.

Funcional crítica

Este tercer grupo tiene una contradicción constitutiva. Los diseños curriculares de Brasil y Ecuador poseen una similitud notable: presentan contenidos interculturales e interpretaciones históricas que se aproximan a posicionamientos decoloniales, o por lo menos a una interculturalidad crítica que cuestiona las relaciones de poder y los procesos de discriminación que produce, pero lo hacen en un formato muy evolucionado de tecnología curricular. Es una interculturalidad crítica propuesta por un modelo curricular más propio de la interculturalidad funcional.

Ecuador es el ejemplo más paradigmático de la reforma curricular a la educación media superior en América Latina, pues conjunta con bastante coherencia una potente tecnología curricular heredera de la administración científica del currículum, ubica como contenido transversal para la formación ciudadana y del trabajador a la interculturalidad, es una competencia cognitiva y basa sus principios de justicia social en acciones potencialmente transformativas para las relaciones étnicas dentro del país (Plá, 2016). En otras palabras, el diseño curricular ecuatoriano parece provenir de dos fuentes básicas para la interculturalidad: por un lado, la proveniente de los movimientos indígenas y el reconocimiento de su identidad y sus derechos, plasmados en la constitución de 2008 y, por otro, de la tecnología curricular estadounidense que se extendió por América Latina, primero en los años sesenta y setenta de la mano de la Alianza por el Progreso y, en una segunda ola, junto a las reformas educativas de los años noventa del siglo xx (Díaz Barriga y García, 2014).

El resultado es un programa que promueve una interculturalidad transformativa tejida en un discurso afirmativo, global y hegemónico. Es uno de los currículos más prescriptivos entre los analizados aquí, en el que la dimensión prescriptiva se entiende como el nivel de control sobre las decisiones del docente en el aula que se pretende ejercer desde la administración central. En términos coloquiales, se trata de un currículum a prueba de docentes.

Estas contradicciones se pueden advertir, por ejemplo, en el aprendizaje “Objetivo General Ciencias Naturales 9. Comprender y valorar los saberes ancestrales y la historia del desarrollo científico, tecnológico y cultural, considerando la acción que éstos ejercen en la vida personal y social” (Ministerio de Educación, Ecuador, 2016: 165) para ciencias naturales, en el que falta cualquier destreza con criterios de desempeño por evaluar con relación a saberes ancestrales:

Objetivo General Ciencias Sociales 7. La interculturalidad como alfabetización política. Adoptar una actitud crítica frente a la desigualdad socioeconómica y toda forma de discriminación, y de respeto ante la diversidad, por medio de la contextualización histórica de los procesos sociales y su desnaturalización, para promover una sociedad plural, justa y solidaria (Ministerio de Educación, Ecuador, 2016: 353).

El currículum ecuatoriano reconoce los saberes ancestrales, las relaciones de poder entre culturas como consecuencia de la conquista y aborda problemas de racismo y diversidad cultural en el Ecuador contemporáneo. Esto es loable, pero en la práctica, el currículum ecuatoriano es engorroso, muy difícil de leer y casi imposible de llevarse a cabo en las aulas, pero apto para crear exámenes a gran escala.

Brasil es muy similar a Ecuador, aunque es menos directivo en sus diseños curriculares federales. Sus bases curriculares comunes contemplan como una de sus 10 competencias básicas:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as

relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Ministério da Educação, Brasil, 2018: 6).

Aunque aquí la interculturalidad es puesta como una condición irreductible de las sociedades contemporáneas, en varios momentos se proponen aprendizajes relacionados con ella que rompen en buena medida con el eurocentrismo:

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (Ministério da Educação, Brasil, 2018: 572).

Sin embargo, la forma de las directrices curriculares reduce notablemente la narración histórica. Asimismo, en la enseñanza media, el área de las humanidades desaparece como parte de la tecnología curricular contemporánea. No obstante, en la educación básica sí se conservan ciertos contenidos históricos en los que se reconocen la conquista, los procesos de dominación (Ministério da Educação, Brasil, 2018: 422), y se mencionan las condiciones de los afrobrasileños y de los indígenas en la actualidad.

La fuerte carga de tecnología curricular en el grupo funcional crítico hace a su interculturalidad contradictoria y diferente entre sí. Mientras Ecuador es más crítico en cuanto contenidos y más vertical en sus formas de control, Brasil diluyó los contenidos críticos sobre interculturalidad, pero abre más posibilidades al docente para trabajar sobre ella.

Decolonialidad

El último grupo está compuesto por Argentina, Bolivia y Venezuela. Como en todos los casos anteriores, hay semejanzas y diferencias entre ellos. Mientras la interculturalidad propuesta por Bolivia es muy detallada en los contenidos, las estrategias didácticas y los momentos de su enseñanza, Argentina tiene lineamientos federales muy generales expresados a través de sus Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Venezuela está en un punto medio. Sin embargo, los tres países prescriben contenidos críticos sobre la interculturalidad, reconociendo la diversidad cultural y proponiendo, cada uno a su manera, formas de decolonización. La presencia de la tradición tyleriana en el diseño curricular no tiene cabida en estos tres países.

En los NAP para Ciencias Sociales del Bachillerato General Orientado diseñados bajo el kirchnerismo, el gobierno argentino establece una interculturalidad que favorezca “la valoración y el respeto de la diversidad lingüística, étnica, de género y de cosmovisiones” y “el abordaje de acontecimientos y procesos sociales desde un enfoque contextual y procesual, considerando la perspectiva de género y la interculturalidad” (Ministerio de Educación, Argentina, 2012a: 13). En filosofía, hay un eje dedicado a estudiar el “concepto de colonialidad como una categoría del pensamiento crítico latinoamericano que cuestiona los saberes, modos de pensar, prácticas, valores e instituciones heredados de la modernidad” (Ministerio de Educación, Argentina, 2012b: 15). En historia, el ciclo orientado sólo enseña historia contemporánea argentina. En ciclos anteriores se propone un tema sobre conquista y colonización, enfatizando las consecuencias negativas sobre los indígenas, pero por lo general, no constituyen una narrativa concreta sobre la conquista, la colonización y en especial sobre los indígenas en la Argentina contemporánea.

Quizá el caso más paradigmático de la interculturalidad decolonial sea Bolivia. Tras la publicación de la ley Sañini-Pérez en 2010, el diseño curricular tiene una perspectiva indígena. Esto hace que se separe del resto de los diseños curriculares analizados aquí. En los programas de estudio para la Secundaria Comunitaria, la interculturalidad es componente de la sociedad boliviana, es una forma de

comprensión entre los diferentes, es futuro por aspirar, es un derecho y también una perspectiva pedagógica. Los ejemplos son tantos que es difícil seleccionarlos. Por eso, sólo comentaré el área de Cosmos y pensamiento. Ahí se prescribe, entre muchos contenidos, fortalecer:

La espiritualidad, los valores y la ética sociocomunitaria, las identidades intra e interculturales, la conciencia de la plurinacionalidad de las y los estudiantes, a partir del estudio de las cosmovisiones, los pensamientos filosóficos y las manifestaciones de espiritualidad y religiosidad de las naciones indígenas originarias campesinas y comunidades interculturales, en diálogo con el mundo, desarrollando el pensamiento crítico, reflexivo y dialógico, para Vivir Bien con la Madre Tierra y el Cosmos (Ministerio de Educación, Bolivia, 2014: 317).

Visto desde una perspectiva regional, sin lugar a duda, estos contenidos son innovadores. Son otra perspectiva de la interculturalidad. Al mismo tiempo, representa un fenómeno del siglo XXI que todavía requiere más investigación: el aumento de la enseñanza religiosa en la educación obligatoria (Rivas, 2015). En este tenor, la evangelización durante los siglos XVI y XVII es abordada en el área de Ciencias Sociales como un momento para potenciar “la espiritualidad comunitaria, analizando críticamente el rol de la iglesia católica en la evangelización de los pueblos en el proceso de colonización” (Ministerio de Educación, Bolivia, 2014: 92). En general, los contenidos históricos sobre conquista y colonización son profusos, pues deben ser decolonizados y resignificados para combatir las narraciones racistas históricas monoculturales del nacionalismo boliviano del siglo XX.

Por último, Venezuela tiene una perspectiva crítica en un currículum menos directivo con los docentes que Bolivia, ya que se expresa por medio de lineamientos generales denominados, a la manera de la pedagogía crítica, “temas generadores”. Un ejemplo de la interculturalidad decolonial puede leerse en el siguiente párrafo:

Somos multiétnicos y pluriculturales. En esta área de formación se podrán apreciar las manifestaciones artísticas que nos identifican como

cultura y como pueblo soberano. Por otro lado, la tarea de la educación en, por y para las artes y el patrimonio, propicia y reconoce los valores artísticos, estéticos y los comportamientos expresivos y creativos de nuestros y nuestras estudiantes, con libertad y con una lectura crítica del mundo que permita tener conciencia de los mecanismos de opresión cultural, imposiciones y hegemonías culturales desde la colonización, el neocolonialismo y el capitalismo. El área de Arte y Patrimonio permite espacios de práctica de nuestros valores culturales, que nos identifican como nación multiétnica y pluricultural, libre y soberana (Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela, 2017: 9).

En la cita anterior, se acumula la interculturalidad crítica como requisito para la emancipación y lucha contra la opresión, y narra una visión de la colonización como conquista y como perpetuación de la hegemonía cultural, ya que tiene continuidad en el neocolonialismo y en el capitalismo contemporáneo. La interculturalidad (multiétnica y pluricultural) es necesaria para la soberanía y la libertad. En concordancia con esta posición, los temas generadores del área “Historia, geografía y ciudadanía” abordan contenidos relacionados con la conquista y la colonización, descritos como “Orígenes de nuestra multiétnicidad y pluriculturalidad: colonización de nuestros territorios, nuestras mentes y nuestro espíritu” y “Genocidio en tiempos de la conquista de Nuestramérica. La trata de esclavizados” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela, 2017: 122). Para tercer año, se reconocen los saberes afrovenezolanos y en cuarto año se enseña “Conquista y colonización: Con la espada y la Cruz. La economía colonial. La explotación de nuestras tierras y de nuestros seres humanos” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela, 2017: 113).

REFLEXIONES FINALES

Las descripciones curriculares realizadas en el presente capítulo permiten hacer algunas generalizaciones. Primera: la interculturalidad está presente a lo largo del continente. Segunda: a pesar de resisten-

cias curriculares que mantienen una idea monolítica de identidad nacional, hay una tendencia hacia el reconocimiento de la diversidad cultural como características culturales de las naciones. Tercera: el hecho de que no existe una única manera de entender la interculturalidad hace pensar en diferentes formas en que las interculturalidades son establecidas en los currículos de la región. Cuarta: especialistas en diseño curricular locales han sido capaces de producir un discurso educativo relativamente homogéneo a lo largo de la región en el que la interculturalidad es una de las piezas claves del discurso. Estas capacidades nacionales, es decir, la intervención de especialistas educativos (Dussel, 2006), producen la paradoja de prescribir la interculturalidad de manera homogénea, contraria a todo principio de interculturalidad transformativa y flexible. Quinta: el ciudadano y la ciudadana latinoamericana imaginada por los diseños curriculares de la segunda mitad del siglo XXI son, entre otras cosas, un o una ciudadana intercultural.

El análisis de la interrelación entre diseño curricular, interculturalidad y contenidos de enseñanza relacionados con la interculturalidad también muestra diferencias importantes en la región. De ahí la necesidad de agruparlos en conjuntos diferentes. Las principales diferencias que traté de demostrar son las siguientes. Primera: aquellas naciones que incluyen la palabra interculturalidad o que reconocen la existencia de la diversidad cultural, pero sus programas de estudio omiten contenidos o aprendizajes relacionados con ella. Segunda, las naciones que incluyen la interculturalidad como un componente de la sociedad contemporánea, pero sin modificar el hilo histórico del mestizaje nacional. Aquí la tecnología curricular sirve como encuadre técnico que oculta todo aquello que implique conflicto en la noción de interculturalidad. Tercera, las estructuras curriculares técnicas pueden ser llenadas con contenidos críticos. El resultado es una interculturalidad crítica controlada por la gestión funcional de la diferencia. Cuarta, la posición decolonial. Su objetivo es utilizar la interculturalidad como herramienta para desmantelar las viejas estructuras racistas que imperan en las sociedades latinoamericanas.

Definir cuál es mejor y cuál es peor entre las interculturalidades curriculares o en el currículum no es la intención de mi análisis. Sin embargo, para cerrar, quiero dejar claras mis preferencias, muchas de ellas derivadas de mi propia experiencia vital y de mis elecciones teóricas y políticas. Para mí, la inclusión de la interculturalidad en el currículum es, de manera general, positiva. Obliga a los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje a tener presente el tema. También considero que la presencia de temas como la conquista, la colonización y la evangelización, además de las historias de las minorías nacionales a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI son importantes, siempre y cuando se cuestione su legitimidad y se ofrezca información objetiva sobre los procesos de colonialidad que todavía perduran. Pero también creo que los currículos muy prescriptivos (entendido el nivel de prescripción como el mayor o menor control sobre la práctica docente), como el peruano, el mexicano, el ecuatoriano o el boliviano, se oponen a la propia idea de educación intercultural, en la que los profesores y las profesoras tengan la libertad de trabajarla en sus aulas, sin preocuparse por la infinidad de indicadores que evaluarán a sus estudiantes y a su propio quehacer docente. Con base en esto, pienso que las NAP argentinas son un ejemplo digno de ser estudiado y, en cierta medida, replicado. Por supuesto, esto sólo hace referencia al plan y programa de estudio y no a todas las demás etapas del proceso educativo o de la interculturalidad en las prácticas de escolarización. En resumen, considero que la potencialidad intercultural de un currículum debe considerar los diferentes saberes, criticar la historia de dominación, reflexionar sobre cómo el racismo es parte de nuestra cotidianidad y debe dejar mucho espacio para que la interculturalidad se manifieste, se aprenda y se viva libremente en las aulas.

REFERENCIAS

Consejo de Educación Secundaria, Uruguay (2006), *Filosofía 3. Reformulación 2006*, Montevideo, CES.

- Cox, Cristian (2014), *Educación ciudadana en América Latina. Prioridades de los currículos escolares*, Génova, Unesco.
- Cox, Cristian, Robinson Lira y Renato Gazmurri (2009), “Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica”, en Simón Schwartzman y Cristian Cox, *Políticas educacionales y cohesión social en América Latina*, Santiago de Chile y Sao Paulo, Uqbar Editores/Elsevier, pp. 231-288.
- Díaz Barriga, Ángel y José María García Garduño (2014), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, Buenos Aires, Miño Dávila/Universidad de Tlaxcala.
- Dietz, Gunther (2017), “Interculturalidad: una aproximación antropológica”, *Perfiles Educativos*, núm. 156, abril-junio, pp. 192-207.
- Dussel, Inés (2006), “Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina”, ponencia presentada en la Segunda Reunión del PRELAC, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- Eisner, Elliot (1994), *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, Nueva York, MacMillan College.
- Flick, Uwe (2009), *An introduction to qualitative research*, Londres, Sage.
- INEED (2015), *Continuidad y cambio en el currículum: los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*, Montevideo, INEED.
- Kamens, David y Aaron Benavot (2007), “World models of secondary education, 1960-2000”, en Aaron Benavot, Cecilia Braslavsky y Nhung Truong, *School knowledge in comparative and historical perspective: Changing curricula in primary and secondary education*, Dordrecht, Springer, pp. 135-155.
- Kincheloe, Joe y Shirley Steinberg (2008), *Changing multiculturalism*, Berkshire, Open University Press.
- Ministério da Educação, Brasil (2018), Base nacional comum curricular, Brasilia, <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>, consultado el 28 de enero, 2020.
- Ministerio de Educación, Argentina (2012a), Núcleos de aprendizajes prioritarios. Ciencias Sociales, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Argentina (2012b), Núcleos de aprendizajes prioritarios. Filosofía. Formación Ética y Ciudadana, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación, Bolivia (2014), Educación secundaria comunitaria productiva. Programas de estudio. Primero a sexto año de escolaridad, La Paz, Ministerio de Educación, <<https://urhh.minedu.gob.bo>>, consultado el 12 de diciembre, 2019.
- Ministerio de Educación, Chile (2019), Bases curriculares, 3° y 4° medio, Santiago, Ministerio de Educación, <https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf>, consultado el 15 de enero, 2020.
- Ministerio de Educación, Chile (2015), Bases curriculares, 7° y 8° básico, 1° y 2° medio, Santiago, Ministerio de Educación, <<https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>>, consultado el 15 de enero, 2020.
- Ministerio de Educación Pública, Costa Rica (2016), Programas de estudio de Estudios Sociales. Tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada, San José, Ministerio de Educación Pública, <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/esociales3ciclo_diversificada.pdf>, consultado el 18 de enero, 2020.
- Ministerio de Educación, Ecuador (2016), Bachillerato General Unificado, Quito, Ministerio de Educación, <<https://educarplus.com/2018/06/curriculos-del-ministerio-de-educacion-por-areas-2017-2018.html>>, consultado el 2 de diciembre, 2019.
- Ministerio de Educación, Perú (2016), Programa curricular de educación secundaria, Lima, Ministerio de Educación, <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>>, consultado el 3 de diciembre, 2019.
- Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay (2014a), Programa de estudio. Formación Ética y Ciudadana. Noveno grado, Asunción, Ministerio de Educación y Cultura, <https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/146>, consultado el 18 de enero, 2020.
- Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay (2014b), Programa de estudio. Historia y Geografía. Noveno grado, Asunción, Ministerio de Educación y Cultura, <https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/1467>, consultado el 18 de enero, 2020.

- Ministerio de Educación, República Dominicana (2017), Diseño curricular nivel secundario. Modalidad académica. Segundo ciclo, Santo Domingo, Ministerio de Educación, <<http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/10/An9x-secundaria-segundo-ciclo-modalidad-academicapdf.pdf>>, consultado el 17 de diciembre, 2019.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela (2017), Proceso de cambio curricular en educación media, Caracas, Ministerio del Poder Popular para la Educación, <[http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Formacion%20Tecnica/PROCESO%20DE%20CAMBIO%20CURRICULAR%20\(PRIMERA%20VERSION\)\(1\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Formacion%20Tecnica/PROCESO%20DE%20CAMBIO%20CURRICULAR%20(PRIMERA%20VERSION)(1).pdf)>, consultado el 20 de enero, 2020.
- Plá, Sebastián (2019), “Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum”, *Ensinó Em Revista*, núm. especial, pp. 958-984.
- Plá, Sebastián (2016), “Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 71, pp. 53-77.
- Rivas, Axel (2015), *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC.
- Secretaría de Educación, Honduras (2014), Plan de estudios y programas curriculares. Bachillerato en Ciencias y Humanidades (BCH), Tegucigalpa, Secretaría de Educación, <<https://www.se.gob.hn/educacion-media-plan-programas/2/>>, consultado el 11 de enero, 2020.
- Secretaría de Educación Pública, México (2017), Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común. Educación Media Superior, México, SEP, <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>>, consultado el 11 de enero, 2020.
- Siteal (2019), *Nivel secundario. Nivel básico*, Buenos Aires, UNESCO-IIPE.
- Tedesco, Juan Carlos (2002), “Problemas y tendencias de reforma en América Latina”, en Germán Rama (ed.), *Alternativas de reforma de la educación secundaria*, Washington, D. C., BID, pp. 151-156.
- Walsh, Catherine (2010), “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en Catherine Walsh, Jorge Viaña Uzieda y Luis Tapia, *Construyendo interculturalidad crítica*, pp. 75-96.

CUARTA PARTE. INTERCULTURALIDAD
Y EDUCACIÓN SUPERIOR

José Manuel Del Val Blanco

En este texto se expondrán algunas reflexiones derivadas de nuestra experiencia acerca de los retos que enfrenta el denominado *diálogo de saberes*, como una filosofía emergente en el marco de la puesta en marcha de medidas que procuran interculturalizar la educación superior impartida por los Estados, donde la diversidad cultural es una condición inherente. En este caso, se toma en cuenta nuestra labor en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Las luchas contemporáneas de los pueblos indígenas han enfatizado el campo de la reproducción cultural y, muy específicamente, los proyectos de formación y educación propios, los cuales se consideran estratégicos para garantizar, en el marco de las actuales condiciones globales, complejas y contradictorias, su reconocimiento jurídico y político, su reproducción como pueblos y el florecimiento y expansión de sus culturas.

Durante las últimas dos décadas, el sistema universitario nacional ha desarrollado algunas propuestas encaminadas a una reformulación profunda de los paradigmas sociopedagógicos vigentes, que contemplen la construcción de nuevos programas, planes y sistemas de educación pública más incluyentes y democráticos, y que a su vez brinden una respuesta más clara a las demandas y reivindicaciones de los pueblos originarios. Sin embargo, los interrogantes para los cuerpos académicos y especialistas en educación e interculturalidad (quienes han sido los encargados de diseñar, planificar e implementar los programas y currículos académicos) aún evidencian notorias

insuficiencias para enfrentar el reto de construcción de modelos adecuados, orientados a integrar la pertinencia cultural de los pueblos indígenas en los cursos y programas educativos.

El desarrollo de la reflexión decolonizadora y sus consecuencias en todos sus órdenes: la crítica, las instituciones, las políticas y programas, requieren todavía de combates arduos y permanentes frente a este orden y estructura colonial, racista y eurocéntrica, que implícita y de manera radical trasciende su voluntad homogeneizadora que da sustento al pensamiento neoliberal del capitalismo contemporáneo.

La idea de modernidad y progreso, y la “idea de la vida”, han sido construidas e impuestas por la sociedad occidental durante los últimos cinco siglos, lo cual aparece entonces como el principal obstáculo para el impulso al reconocimiento y la legitimidad de la pluralidad intrínseca de toda sociedad y al desarrollo de estrategias de construcción de relaciones de interculturalidad equitativas, que garanticen el desarrollo de un nuevo proyecto civilizatorio, que transforme las relaciones sociales en las sociedades nacionales y el mundo global contemporáneo.

Históricamente, el saber ha tenido un carácter colonial, pues la matriz cultural europea (Occidente) ha organizado de tal manera la producción y reproducción del conocimiento sobre el mundo, de acuerdo con un único modo de percibirlo y explicarlo: el denominado método científico. En América, precisamente, el desarrollo y la aplicación de las “políticas civilizatorias”, destinadas a la asimilación de las poblaciones originarias, tuvieron un efecto devastador en los sistemas de conocimiento locales, lo que llevó a la desvaloración, deslegitimación y sistemática negación de las lenguas, saberes y subjetividades que venían desarrollándose por las civilizaciones del Abya Yala. Esto se enmarca en un indudable proyecto de carácter e intención etnocida.

Sin embargo, en México y en el resto de América Latina, se han empezado a crear y desarrollar universidades propias de los pueblos indígenas, así como programas de carácter antropológico y pedagógico, a partir de la instauración de nuevas instituciones de

“educación superior”; entre éstas “universidades indígenas” o “universidades interculturales”, y de otros modelos, como áreas o departamentos universitarios, abordando el paradigma de la *interculturalidad*, aunque de manera laxa, como puente, modelo de relación y de comunicación entre distintas sociedades y sistemas de conocimiento de diferentes culturas. Este tipo de universidades aparecen también en el marco de un proceso mayor, de carácter *glocal*, como lo define Boaventura de Sousa Santos (2007), el cual da inicio a una crítica profunda de la severa crisis en la que se desenvuelven las universidades públicas y, en respuesta, propone lúcidamente la desmercantilización, decolonización y democratización del conocimiento y la educación en la era neoliberal.

A nadie escapa la dimensión del reto que supone desarrollar estas estrategias que requieren, sin duda alguna, no sólo de científicos sociales críticos y comprometidos, sino de manera más urgente — como condición indispensable para la consolidación de una masa crítica de profesionistas y pensadores indígenas— la construcción conjunta de la interculturalidad equitativa, así como los presupuestos básicos que deben instalarse y desarrollarse mínimamente para dotar de sentido a estos procesos y estar en condiciones de evaluar resultados.

Sin embargo, gran parte de las respuestas institucionales no han repercutido en experiencias compartidas con los propios pueblos ni en estrategias que fortalezcan el desarrollo de competencias para alumnos, cuerpos docentes y de investigación. No obstante, es necesario construir y consolidar socialmente los consensos sobre la necesidad de interculturalizar las universidades públicas; para el caso de la UNAM, se requiere dilucidar a qué modelo educativo deberán responder las distintas iniciativas, los programas, los proyectos y las acciones que se implementen. Esto, en el entendido de que no se concibe la interculturalidad como un conjunto de dominios “exportables” o “importables”, sino como procesos efectivamente verificables que expresan relaciones armónicas o, por el contrario, asimetrías, hegemonías y subalternidades sobre las cuales, naturalmente, es posible y necesario influir.

No se trata de importaciones de una exterioridad intercultural que “genera la reflexión”, sino de procesos fundados en las singularidades culturales de los numerosos y diversos pueblos originarios que habitan en el territorio nacional. Estos pueblos se encuentran inmersos en un proceso de reconstrucción de una imagen propia —por lo menos en el nivel de sus dirigentes intelectuales—, no asignada ni impuesta desde el exterior. Sería un error pensar la autonomía y los proyectos de las comunidades indígenas solamente en términos jurídicos o políticos, y desdeñar, postergar o secundarizar las cuestiones relativas a los saberes y a los fundamentos epistémicos de éstos; en el entendido de que tampoco las instancias académicas (así sea con participación de los indígenas) monopolicen las temáticas que, como parte de las luchas indígenas y de los sectores subalternos, se han ido abriendo paso, no pocas veces dolorosamente, en las últimas décadas.

Al lado de la reflexión epistemológica —pero anudada fuertemente a ella— está planteada la cuestión de la sistematización de los saberes indígenas como herramientas pedagógicas y formativas que se supone constituyen un elemento nodal de las propuestas educativas interculturales. Invocada desde los más diversos escenarios, la “cultura indígena” es valorada en ocasiones con argumentos más ideológicos que científicos, en una suerte de metafísica vulgar que la invoca como fundamento del “ser mexicano”. Mientras afuera, y afortunadamente, tiene lugar la continuidad, venciendo numerosos obstáculos, de las formas locales o tradicionales de transmisión de los conocimientos en los ámbitos comunitarios o familiares, se trate de saberes ambientales o médicos (eso que con cierta ligereza se ha llamado “educación informal”), alimenticios o éticos, ceremoniales o laborales.

Se alude con frecuencia a la necesidad de que los especialistas de las comunidades puedan tener acceso a las estructuras educativas, superando la calidad de informantes, pero poco se hace para que esos conocimientos se conviertan en “material curricular” para cualquier nivel de educación. Las numerosas etnografías —que constituyen el sustrato documental más importante del saber indígena, expresado por las formalizaciones etnológicas fuera del ámbito

de la comunidad— no han dado paso a sistematizaciones cuyo objetivo mayor fuera el de formar nuevas generaciones con elementos temáticos, mecanismos pedagógicos y actores indígenas.

Las *realidades multiculturales* requieren, entonces —y de allí el papel relevante de las universidades—, del diálogo y la colaboración interdisciplinaria en materia de construcción y reflexión epistemológica, de la profundización en los diálogos de saberes, de modelos de investigación, de estrategias docentes y formación profesional, así como del desarrollo de las pedagogías y tecnologías emergentes, y de la elaboración de nuevos marcos jurídicos que los sustenten, en especial cuando constituyen las bases para nuevas políticas públicas. La contribución universitaria a la identificación de sectores y líneas estratégicas permeadas por la interculturalidad, y al desarrollo de modelos que puedan ser asumidos por sectores sociales específicos o aplicados institucionalmente, debe constituir una de las mayores preocupaciones para los actores del proceso educativo.

En este sentido, es necesario considerar el denominado “diálogo de saberes” como un proceso que, a decir de Merçon *et al.* (2014: 30), supone al menos dos transiciones cruciales en un terreno asociativo entre la epistemología y la política. La primera se refiere al saber en plural, lo cual problematiza la exclusividad de la ciencia occidental como productora de conocimientos legítimos; mientras que la segunda transición se refiere a la noción de diálogo, aludiendo al paso de la asimilación y destrucción de saberes (epistemicidio) hacia procesos de inclusión, multilateralidad y construcción de nuevos acuerdos y saberes. Ambos procesos se deben considerar bajo la premisa de buscar una “justicia epistémica”.

La apelación al llamado “diálogo de saberes” implica prestar atención también a un conjunto de factores que, en muchos casos, se sitúan en el centro mismo de las preocupaciones antropológicas en diversos periodos y en no menos diversos autores. La mención de *El pensamiento salvaje* de Claude Lévi-Strauss constituye una referencia obligada cuando se trata de aludir a esos conocimientos y técnicas de los pueblos que, de la antigüedad hasta el presente, plantean, de cara a la ciencia, lo que él propuso llamar “la paradoja neolítica”, porque:

es en el neolítico cuando se conforma el dominio, por parte del hombre, de las grandes artes de la civilización: cerámica, tejido, agricultura y domesticación de animales. Nadie, hoy en día, se atrevería a explicar estas inmensas conquistas mediante la acumulación fortuita de una serie de hallazgos realizados al azar, o revelados por el espectáculo pasivamente registrado de algunos fenómenos naturales. Cada una de estas técnicas supone siglos de observación activa y metódica, de hipótesis atrevidas y controladas, para rechazarlas o para comprobarlas por intermedio de experiencias incansablemente repetidas (1964: 31).

Bastaría simplemente con mencionar los numerosos “casos” de diversos autores que Lévi-Strauss menciona en el capítulo “La ciencia de lo concreto”, para advertir cómo las ciencias antropológicas prepararon el terreno que hizo posible la preocupación de numerosos investigadores, en todo el mundo, por encontrar los mecanismos que permitieran entablar “el diálogo con los otros”, a propósito de sus saberes.

Sin embargo, no puede soslayarse el temor de asumir la complejidad que supone el reconocimiento de la diversidad de principios ontológicos que preceden las particularidades epistemológicas y metodológicas de todo orden.

Lo anterior constituye una cuestión primordial en el orden del conocimiento y de las relaciones (casi siempre asimétricas) entre los portadores de esos saberes y las estructuras educativas institucionales. Obliga a atender el peso concedido a conceptos y doxografías que se han constituido como parámetros para juzgar “el saber del otro”, la “cientificidad de los saberes populares, tradicionales o indígenas”, o su adscripción en los “sistemas de creencias”; la cantidad y naturaleza de sus “recursos” en la esfera de “los patrimonios culturales tangibles e intangibles”, las posibilidades de “aprovechamiento de esos recursos para el desarrollo sustentable” y “las necesidades de formalización de los conocimientos locales para la integración en los modelos curriculares”. Esta enumeración no puede ser ajena —antes al contrario— al hecho de que “saberes” constituye una expresión que busca darle un cierto estatus a los conocimientos populares, tradicionales o indígenas, omitiendo eufemísticamen-

te —y no sin cierta razón— aplicarles el adjetivo de “científicos”, y negando *de facto* la diversidad ontológica, asunto que asomaba desde hace varias décadas, cuando comenzaron a abrirse paso las llamadas “etnociencias”.¹ Rodeado de un halo en el que alternan los ideogramas, el deseo de justicia y la mala conciencia, el paternalismo y las ideas de la redención como formas de respuesta a aquello que irónicamente Lévi-Strauss llamó los argumentos que afirmaban “la indigencia intelectual de los salvajes”, el diálogo de saberes —si se aceptan los postulados que lo sustentan— constituye un desafío para los currículums universitarios. Y ello, en razón de que numerosas voces plantean su incorporación a planes y programas educativos formales, proceso de inclusión que —también según algunos autores indígenas y no indígenas— debería considerar el escuchar directamente “las voces de los actores”, sean estos campesinos, médicos tradicionales, artesanos, etcétera.

Instalado el tema en los ámbitos académicos, despuntan al menos dos grandes problemáticas cuyo tratamiento no es posible eludir.² La primera de éstas se refiere a los acuerdos o disensos en los planteles académicos en cuanto a la valoración de esos saberes, de las herramientas para analizarlos y las estrategias que se deberían to-

1 “En los años recientes, a estos saberes se los ha denominado de diversas formas: sabiduría popular (Chamorro, 1983), ciencia indígena (Cardona, 1985), ciencias nativas (Cardona, 1985), conocimiento campesino (Toledo, 1994), o sistemas de saberes indígenas y campesinos (Argueta, 1997; Leff, Argueta, Boege y Porto, 2002) y saberes locales. En otras latitudes se les ha llamado conocimiento popular y ciencia del pueblo (Fals Borda, 1981; 1987) o sistemas de conocimiento tradicional; en la literatura anglosajona se los denomina *local and indigenous knowledge systems* (UNESCO, 2005), *non western knowledge*. Los saberes relativos al medio ambiente: *traditional ecological knowledge* (Johnson, 1992) y los relativos a la salud y medicina tradicional, *traditional medicine*, notablemente homogéneo después de la adopción de dicho nombre por la OMS. Recientemente, Descola y Palsson los han llamado epistemologías locales” (Argueta, 2011: 499-500).

2 En realidad, el número y calidad de los problemas es mucho mayor, máxime cuando se observa que los debates al *interior* de la antropología muestran los signos inequívocos de una crisis. Sin ir más lejos, se ha dicho con respecto al surgimiento de la antropología posmoderna: “A despecho de la naturalidad con la que los posmodernos asumen su propia transición en el relevo de las modas, la polémica que se ha desarrollado en torno del movimiento es una de las más tensas y delicadas de la historia disciplinar” (Reynoso, 1991: 11). El vínculo con la educación no hace sino incrementar la necesidad de despejar conceptualmente el campo de la crítica y de la construcción de las teorías de la interculturalidad respecto de la temática de los saberes.

mar en cuenta en caso de relaciones institucionales.³ La experiencia en otros campos muestra que antes —o al mismo tiempo— de que se establezcan mecanismos para el diálogo de saberes como iniciativa de los sectores académicos, es necesario conocer si existe unanimidad en los equipos de científicos y docentes institucionales, especialmente entre los “intermediarios” y “expertos” de los discursos interculturales. “Se supone que estos nuevos y viejos intermediarios, indígenas y no indígenas, gubernamentales y no gubernamentales, pueden y deben entablar un diálogo que propicie el intercambio de sus respectivos saberes comunitarios y escolares, institucionales y ‘movimentales’” (Dietz y Mateos, 2011).⁴ La realidad, sin embargo, es pródiga en obstáculos instaurados, e incomprensiones profundas, que impiden los avances sustantivos.

La segunda problemática se refiere al ámbito, o ámbitos, donde puede instaurarse el diálogo de saberes, considerando que se trata —en este caso— de responder desde las instituciones de educación superior, sean éstas definidas como interculturales o no. Al respecto, en nuestro caso, el PUIC impulsa un conjunto de iniciativas concretadas en la producción editorial, la difusión, la gestión y el apoyo a proyectos, propuestas o reclamos de los pueblos indígenas y afroamericanos. Por ejemplo, en el campo de la sistematización de los saberes y recursos terapéuticos tradicionales e indígenas, hemos desarrollado, solicitado y asumido la construcción de corpus específicos para estas tareas de reconstrucción.

Hago un listado de las principales obras; ocupa un lugar importante la *Biblioteca digital de la medicina tradicional mexicana* y un conjunto de publicaciones sobre conocimientos tradicionales, indígenas o populares:⁵

- 3 Esta cuestión es ampliamente discutida en Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar (2012: 15-38).
- 4 Véase Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés (2011). En especial el cap. 5 y, dentro de él, 5.6 “¿Diálogo de saberes? Desafíos epistemológicos para los nuevos campos de transferencia” (pp. 116-121) y 8. “¿Cómo dialogar entre saberes? Conclusiones y perspectivas” (pp. 157-173).
- 5 Naturalmente, existe una abundante bibliografía reciente que ha sido publicada en distintas editoriales, como es el caso de los trabajos de Ignacio Ortiz Castro (2008a y 2008b).

- 1) Arturo Argueta Villamar (2008), *Los saberes p'urhépecha. Los animales y el diálogo con la naturaleza*.
- 2) Alberto Betancourt Posada y José Efraín Cruz Marín (2009), *Del saber indígena al saber transnacional*.
- 3) Roberto Campos Navarro (2017), *Doña Rosita Ascencio, curandera purépecha*.
- 4) César Carrillo Trueba (2006), *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*.
- 5) Floriberto Díaz (2007), *Floriberto Díaz, escrito*.
- 6) Zuanilda Mendoza González (2008), *De lo biomédico a lo popular. El proceso salud/enfermedad/atención en San Juan Copala, Oaxaca*.
- 7) Manuel Ríos Morales (2012), *Béné wha lhall, Béné lo Ya'a. Identidad y etnicidad en la Sierra Norte Zapoteca*.
- 8) Heriberto Ruiz Ponce (2017), *Resistencia epistémica. Intelligentsia e identidad política en el proyecto descolonial ñuu savi*.
- 9) UNAM (2004), *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas* (de Guerrero, Michoacán, Chiapas y el Totonacapan veracruzano).

Así, para la construcción del diálogo de saberes es necesario considerar también los siguientes aspectos:

1. No se trata de sumar discursos sino de crear nuevos discursos: “no se trata de discursos armados, sino sobre la composición progresiva de algo que no está armado. En este sentido, se requiere ser sensibles a la llegada de nuevas entidades” (Milos y Wolff, 2015).
2. Se necesita una competencia lingüística sociocultural: “el interlocutor debe saber las normas socioculturales del grupo con el cual está comunicado, para que su producción sea adecuada” (Yahia, 2013: 92). Según Lusebrink (en Yahia, 2013: 95), la competencia intercultural ocurre cuando el hablante es capaz de decodificar los enunciados en la lengua meta y se comunica por excelencia con los miembros de la cultura meta. Y la define como habilidad de encontrar un equilibrio entre modelos de culturas diferentes.
3. Se requiere ir más allá de la interdisciplina, lo que “implica que la comprensión y la intervención social sobre la naturaleza que rebasa

el campo privilegiado de las ciencias y de la racionalidad dominante para pensar la sustentabilidad desde el encuentro de seres constituidos por saberes, [...] abriendo la puerta de la historia desde la relación ética del Ser con lo Otro” (Leff, 2004: 2-3).

4. El diálogo de saberes supone el reconocimiento de derechos diversos: “remite a la justicia hacia el otro: justicia que no se disuelve ni se resuelve en un campo unitario de derechos humanos, sino en el derecho a tener derechos diversos de seres diferenciados por su cultura” (Leff, 2004: 12).
5. Se requiere reconocer la pluralidad de saberes, y para ello es necesario “problematizar la exclusividad de la ciencia como productora de conocimientos legítimos, y la apertura a la pluralidad de saberes y formas de saber”; además de “pasar [...] de la asimilación, sustitución o destrucción de saberes (epistemicidio) a los procesos de escucha e inclusión, negociación multilateral, generación de acuerdos y construcción de nuevos saberes. En ambos casos, el concepto de diálogo de saberes se ofrece como un marco amplio y en permanente creación” (Merçon *et al.*, 2014: 30).
6. El diálogo de saberes está en un proceso de construcción: “produce lo absolutamente nuevo en la fusión de elementos [...] donde las propiedades [de lo nuevo] no están contenidas en sus elementos originarios [...] la producción de sentido y de lo real [...] surge de las sinergias de la pluralidad y la diversidad (Leff, 2004: 14).

A MANERA DE CONCLUSIONES

Sin duda alguna, la profundidad de los cambios que actualmente se exigen a los Estados y a las sociedades latinoamericanas están sometidos a una intensa presión y debate cupular, sin interlocución social suficiente y libre. Desgraciadamente, las señales de las reformas que cotidianamente van estableciéndose no auguran cambios sustantivos en la relación de los pueblos indígenas y el Estado nacional; por el contrario, las propuestas de reforma pueden implicar la vulneración definitiva de los derechos de los pueblos indígenas hasta lograr su

extinción como culturas y cometer explícitamente un etnocidio tipificado en la legislación internacional.

La diversidad cultural ha sido reducida exclusivamente a las características étnicas, pretendiendo resolverla mediante una generación de modelos de derechos segmentados y restringidos, y no como una nueva generación de derechos culturales reconocidos para la totalidad de los miembros de una sociedad, lo cual permitiría una discusión y construcción mucho más profunda y seria en la búsqueda del desarrollo equitativo en los procesos de la interculturalidad de las diferentes identidades, en cada momento y circunstancia, a partir del reconocimiento de lo que denomino la ciudadanía cultural como derecho de todas las colectividades.

Hoy en día, las sociedades latinoamericanas tienen una tarea pendiente: articularse, empoderarse y servir de contrapeso a las instituciones ejecutivas, legislativas y de justicia, para democratizar los Estados y restarles poder a los gobiernos centrales. En otras palabras, para construir paulatinamente una ciudadanía responsable, espacios crecientes de autonomía, de poder y decisión. En el campo de la educación, las políticas públicas tienen que considerar, por un lado, las condiciones estructurales de desigualdad que afectan los más diversos aspectos de la vida social y material indígenas; por otro, las fallas del modelo teórico sobre el que se sustenta la educación.

Subrayo lo anterior porque la interculturalidad, el diálogo e intercambio de saberes culturales no ha sido una constante ni ha estado en el horizonte programático de nuestros sistemas educativos, lo que permitiría la inclusión verdadera de los indígenas y sus conocimientos propios en las universidades.

REFERENCIAS

Argueta Villamar, Arturo (2011), “El diálogo de saberes, una utopía realista”, en Arturo Argueta Villamar, Eduardo Corona-M. y Paul Hersch Martínez (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, Cuernavaca, CRIM, pp. 499-500.

- Argueta Villamar, Arturo (2008), *Los saberes p'urhépecha. Los animales y el diálogo con la naturaleza*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/PUMC-UNAM, PNUMA.
- Argueta Villamar, Arturo (1997), “Epistemología e historia de las etnociencias: la construcción de las etnociencias de la naturaleza y el desarrollo de los saberes bioecológicos de los pueblos indígenas”, tesis de maestría en Biología, México, Facultad de Ciencias-UNAM.
- Betancourt Posada, Alberto y José Efraín Cruz Marín (2009), *Del saber indígena al saber trasnacional*, México, PUMC-UNAM.
- Campos Navarro, Roberto (2017), *Doña Rosita Ascencio, curandera purépecha*, México, Artes de México, PUIC-UNAM, IIA-UNAM.
- Cardona, Giorgio (1985), *La foresta di piume. Manuale di etnoscienza*, Roma, Laterza.
- Carrillo Trueba, César (2006), *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*, México, PUMC-UNAM.
- Chamorro, Arturo (1983), “Instrumentos musicales en las fuentes pictográficas del mundo p'urhépecha”, en Arturo Chamorro (edit.), *Sabiduría popular*, Michoacán, Colmich.
- Díaz, Floriberto (2007), *Floriberto Díaz, escrito*, México, PUMC-UNAM.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Fals Borda, Orlando (1987), *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*, Bogotá, Carlos Valencia.
- Fals Borda, Orlando (1981), “La ciencia del pueblo”, en Francisco Vío Grossi, Vera Gianotten y Ton de Wit (edits.), *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*, Lima, Mosca Azul.
- Johnson, Martha (1992), *Lore. Capturing traditional environmental knowledge*, Ottawa, Dene Cultural Institute/International Development Research Centre.
- Leff, Enrique (2004), “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable”, *Polis*,

núm. 7, <<http://journals.openedition.org/polis/6232>>, consultado el 18 de enero, 2020.

- Leff, Enrique, Arturo Argueta, Eckart Boege y Carlos Porto Gonzalvez (2002), “Más allá del desarrollo sostenible: La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad. Una visión desde América Latina”, en Enrique Leff, Exequiel Ezcurra, Irene Pisanty y Patricia Lankao (comps.), *La transición hacia el desarrollo sustentable. Las perspectivas de América Latina y El Caribe*, México, INE-Semarnat/UAM/PNUMA.
- Lévi-Strauss, Claude (1964 [1962]), *El pensamiento salvaje*, México, FCE.
- Mendoza González, Zuanilda (2008), *De lo biomédico a lo popular. El proceso salud/enfermedad/atención en San Juan Copala, Oaxaca*, México, PUMC-UNAM.
- Merçon, Juliana, Andrés Camou-Guerrero, Cristina Núñez Madrazo y Miguel Ángel Escalona Aguilar (2014), “¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos”, *Decisión*, mayo-agosto, pp. 29-33.
- Milos, Diego y Matías Wolff (2015), “Bruno Latour, sociólogo y antropólogo francés: ‘El capitalismo nunca será subvertido, será aspirado hacia abajo’”, *The Clinic*, <<https://www.theclinic.cl/2015/02/04/bruno-latour-sociologo-y-antropologo-frances-el-capitalismo-nunca-sera-subvertido-sera-aspirado-hacia-abajo/>>, consultado el 20 de febrero, 2020.
- Ortiz Castro, Ignacio (2008a), *Acercamiento a la filosofía y la ética del mundo mixteco*, Oaxaca, Conaculta.
- Ortiz Castro, Ignacio (2008b), “Cultura y empresa: categorías ético-filosóficas para una propuesta empresarial en la Mixteca y Latinoamérica”, *Temas de Ciencia y Tecnología*, vol. 12, núm. 34, pp. 15-24.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar (2012), “El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural”, en Verónica Ruiz y Gloria Lara (coords.), *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*, México, ANUIES, pp. 15-38.

- Reynoso, Carlos (comp.) (1991), “Introducción”, en Clifford Geertz, James Clifford y *et al.*, *El surgimiento de la antropología posmoderna*, México, Gedisa, p. 11.
- Ríos Morales, Manuel (2012), *Béné wha lhall, Béné lo Ya’a. Identidad y etnicidad en la Sierra Norte Zapoteca*, México, PUMC-UNAM.
- Ruiz Ponce, Heriberto (2017), *Resistencia epistémica. Intelligentsia e identidad política en el proyecto descolonial ñuu savi*, México, UABJO/PUIC-UNAM.
- Sousa Santos, Boaventura de (2007), *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Bolivia, CIDES-UMSA/ASDI.
- Toledo, Víctor (1994), “La apropiación campesina de la naturaleza: un análisis etnoecológico”, tesis de doctorado en Biología, México, Facultad de Ciencias-UNAM.
- UNAM (2004), *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas* (de Guerrero, Michoacán, Chiapas y el Totonacapan veracruzano), UNAM en Línea/Nación Multicultural/Secretaría de Pueblos y Culturas Indígenas.
- UNESCO (2005), “Local and indigenous knowledge systems”, <<http://portal.unesco.org>>, consultado el 18 de enero, 2020.
- Yahia, Amina (2013) “Problemas de interculturalidad”, en José Sánchez González (ed.), *Actas del IV taller «ELE e interculturalidad» Instituto Cervantes de Orán*, Orán, Instituto Cervantes, <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/14_yahia.pdf>, consultado el 18 de enero, 2020.

Los saberes indígenas en la educación superior: entre ausencias y emergencias

Gunther Dietz

INTRODUCCIÓN

En México y en otros países latinoamericanos están surgiendo iniciativas educativas pioneras que podrían transformar o reinventar por completo la universidad, esa institución de educación superior de origen alto-medieval europeo que hace cinco siglos “migró” con la colonización española y portuguesa a nuestro continente. La universidad latinoamericana por supuesto que ha procurado cambiar y adaptarse al nuevo contexto, primero a las nuevas exigencias de las burguesías nacionales de la Independencia y luego a las demandas de educación superior formuladas por estratos sociales hasta entonces excluidos de la universidad. Aun así, y ya en el siglo XXI, la universidad mantiene la aspiración de albergar y cultivar el canon del saber, de transmitir este canon de generación en generación, en algunas disciplinas y comunidades académicas, con objetivos más profesionalizantes que en otras.

En esta tradición entre monástica, aristocrática y burguesa, la universidad latinoamericana ha acabado aislándose de los “saberes otros”, de los conocimientos y de las epistemologías de aquellos pueblos y comunidades que constituyen las sociedades contemporáneas en su diversidad y, a la vez, en su desigualdad. A partir de las reivindicaciones de las jóvenes generaciones pertenecientes a pueblos originarios y a comunidades afrodescendientes, la universidad, desde hace apenas una década, comienza a reconocer que requiere

albergar estas diversidades también en su interior. Primero, con programas de becas de acceso y de acción afirmativa, se procura diversificar la composición social, cultural y lingüística del estudiantado y, posteriormente, del profesorado universitario, para luego revisar qué tipo de saber es hoy en día pertinente, qué tipo de programa de estudios es hoy útil para profesionalizar a jóvenes que recurren a la universidad para completar sus aspiraciones de escolarización (Dietz y Mateos, 2019b).

Surgen así nuevos programas educativos, incluso nuevos tipos de universidades —como las así denominadas universidades indígenas, comunitarias o interculturales— y novedosas colaboraciones entre la educación superior y actores de la sociedad civil que conforman su entorno.

El presente capítulo ofrece una reflexión acerca de la situación actual de la exclusión de los saberes indígenas, del “no-lugar” de las epistemologías indígenas en la universidad contemporánea, así como de las transformaciones institucionales, pedagógicas y epistemológicas que serán necesarias para abrir la universidad a los saberes propios de los pueblos y de las comunidades que componen nuestra sociedad. Finalmente, abordo, como ejemplo empírico, el caso de la Universidad Veracruzana (UV) y de sus primeros pasos hacia la interculturalización y la diversificación de la educación superior veracruzana, para concluir con algunos retos futuros.

UNA MIRADA INTERCULTURAL A LOS SABERES INDÍGENAS

Entiendo por epistemologías indígenas, de forma genérica —y necesariamente algo generalizada—, las prácticas, formas y modalidades de generación, transmisión, aplicación y validación de saberes por parte de actores indígenas. Estas epistemologías propias reflejan necesariamente ontologías que difieren de los cánones occidentales del saber, por lo cual implican formas específicas de definir las relaciones entre entes vivos y no vivos, entre unas especies y otras, entre “naturaleza” y “cultura”, así como entre *techné* como saber-hacer y *episteme* como saber-saber (Esteva, 2019).

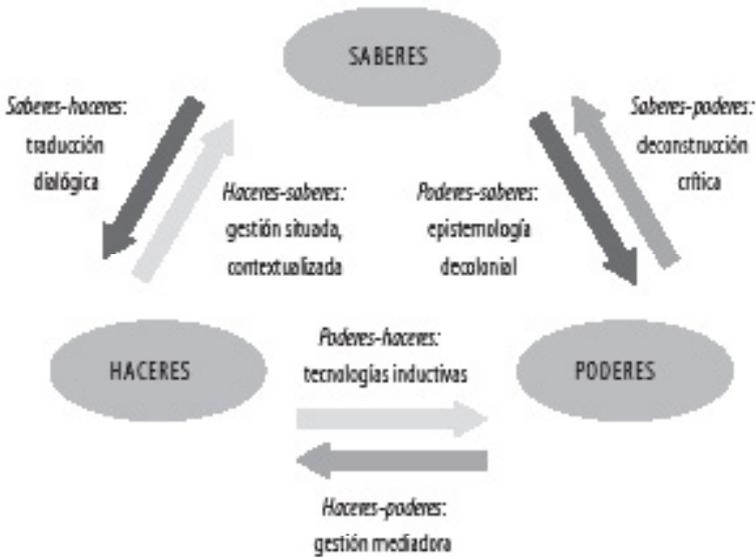
En este sentido, por sus orígenes no-occidentales, pero también por la larga historia de su exclusión, colonización e invisibilización a lo largo del proceso de expansión y dominación europeas, los saberes indígenas no han logrado mantener una autonomía completa en cuanto a los arriba mencionados procesos epistemológicos de generación, transmisión, aplicación y validación de saberes. Al contrario, han sido jerarquizados y estigmatizados como conocimientos “empíricos”, ilegítimos y no científicos por parte de quienes mantienen el monopolio occidental del saber legítimo, *i.e.* las universidades y otras instituciones educativas formales (Dietz, 2019).

Como consecuencia, para ubicar las epistemologías indígenas es necesario pensarlas desde un enfoque intercultural, lo cual implica identificarlas en permanente tensión y subordinación no solamente a saberes hegemónicos, sino igualmente a haceres y poderes vinculados a la epistemología dominante, escolarizada. Por ello, postulo la necesidad de superar un discurso abstracto sobre “saberes” y “diálogos de saberes” como tales, para contextualizar estos saberes siempre en su correspondiente constelación y relación de fuerzas con otros saberes, haceres y poderes (Dietz y Mateos, 2013; Mateos, Dietz y Mendoza, 2016). Retomo, por tanto, desde una perspectiva intercultural, la noción más concreta y situada de “saberes-haceres” (Chamoux, 1987; Díaz, 2001), pero la relaciono igualmente con los respectivos poderes, que son capacidades de hablar, de escuchar, de legitimar y de validar conocimientos (véase figura 1).

Siguiendo la concatenación de saberes, haceres y poderes que expresa la figura 1, denomino “saberes-saberes” a aquellos conocimientos académicos y pedagógico-áulicos que en la tradición escolar institucionalizada de origen occidental se caracterizan por su abstracción y descontextualización (Bernstein, 1990). Frente a éstos, los “saberes-haceres” son conocimientos prácticos, validados empíricamente mediante su aplicación cotidiana. A ambos tipos de saberes se une la dimensión de los “poderes-saberes”, de la implicación política que necesariamente adquiere la apropiación y resignificación de saberes por determinados actores académicos o comunitarios.

FIGURA 1

Saberes, haceres y poderes



Fuente: Dietz y Mateos, 2013.

Enlazando y combinando sistemáticamente estos ejes, surge una serie de tipos de saberes-haceres-poderes que pueden conformar un punto de partida para determinar la presencia o ausencia de estas constelaciones epistémicas en la educación superior contemporánea (figura 1; Dietz y Mateos, 2013; Mateos, Dietz y Mendoza, 2016):

- Los saberes-haceres están enfocados en la capacidad teórico-práctica de aplicar conocimientos de origen diverso y de traducir de forma dialógica y potencialmente simétrica entre diferentes horizontes de saberes provenientes de distintivas praxis culturales;
- los haceres-saberes abarcan las habilidades que una educación o formación significativa y pertinente genera para gestionar iniciativas y conocimientos locales de forma situada y contextualizada;
- los saberes-poderes son aquellos que empoderan a los actores en su capacidad de analizar y deconstruir de forma crítica los discursos hegemónicos y las estructuras de poder;

- los poderes-saberes son aquellas competencias interculturales que parten de epistemes subalternas que logran superar la colonialidad del saber y del poder imperantes;
- los haceres-poderes incluyen todas aquellas capacidades prácticas de gestionar y mediar entre diferentes constelaciones de poder a partir de los saberes cotidianos y de la praxis cultural específica de los actores implicados;
- y, por último, los poderes-haceres se refieren a aquellas “tecnologías inductivas” que apoyan la apropiación local de saberes-haceres más generales en un contexto específico de ejercicio de poder.

EL NO-LUGAR DE LAS EPISTEMOLOGÍAS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde este intento de definición y tipologización, queda claro que actualmente las epistemologías indígenas no existen en la educación superior. ¿Por qué están ausentes estas epistemologías en ese nivel educativo? Históricamente, cuando en México nace la educación superior occidental, con la creación de los primeros colegios en Pátzcuaro y en Tlatelolco, evidentemente había una gran presencia indígena, cuya nobleza se formaba precisamente en estas pioneras instituciones de educación superior. Estaban presentes no solamente los actores indígenas, sino también sus lenguas, saberes y epistemologías. El Códice Florentino, obra coordinada por Bernardino de Sahagún, como un gran proyecto de síntesis cultural nahua y de traducción intercultural de epistemologías nahuas a epistemologías grecolatinas y renacentistas, no hubiera sido posible sin la presencia explícita de las epistemologías no-occidentales en la educación superior.

Sin embargo, después de inicios de la colonia y durante los aproximadamente 200 años posteriores de colonización del virreinato y otros casi 200 años de vida republicana, se impuso un epistemicidio académico. Activamente se ha producido dicha ausencia; como enfatiza Boaventura de Sousa Santos (2006), las ausencias no son “no datos”, sino datos muy importantes, activamente generados y supri-

midos como ausentes. En este sentido, lo indígena ha sido excluido activamente de la academia: estudiantes de origen indígena han sido relegados, silenciados o ninguneados; docentes no han sido contratados o sólo se les ha contratado cuando ocultaban su identidad. Los saberes han sido rechazados y los métodos de enseñanza-aprendizaje que se mantienen en las comunidades han sido descartados de la academia. Así tipifica De Sousa Santos lo que denomina epistemicidio:

The cognitive experience of the world is extremely diverse and the absolute priority given to modern science entailed a massive epistemicide (the destruction of rival knowledges deemed to be non-scientific) that now calls for reparation [...] there is no global social justice without global cognitive justice (Guilherme y Dietz, 2017: 8).

Como resultado de este proceso de “destrucción de conocimientos rivales”, en gran parte de las universidades de cuño europeo que conocemos hoy, los conocimientos y saberes no occidentales, no académicos, legos, campesinos o populares, siguen siendo excluidos activamente. En el caso de los saberes indígenas, éstos a lo sumo son incluidos anecdóticamente, son folclorizados en el peor de los casos, etnografiados en el mejor de los casos; son objetivados, pero siempre son extraídos de sus contextos de origen.

Con saberes tan descontextualizados y mutilados epistemológicamente no se puede dialogar —no se dialoga, sino que se los estudia, se los abre, se los escudriña, se publica acerca de ellos, siempre en ausencia de sus generadores y portadoras de saberes: no están los sabios ni las sabias, no están los sabedores y menos las lenguas en las que ellos se podrían expresar.

Lo anterior tiene consecuencias epistemológicas, pero también ontológicas, como se mencionaba arriba. Es imprescindible concebir los llamados saberes indígenas siempre como parte de las lenguas, como parte de las culturas de los pueblos; no hay saberes que estén flotando en un vacío indeterminado, “conservados” en una determinada facultad o en un determinado instituto, sino que son parte de pueblos y comunidades, forman parte de territorios concretos, específicos y delimitados.

Este epistemicidio, que históricamente inicia en los siglos XVI y XVII, pero que culmina en la universidad napoleónica decimonónica y en su concepción positivista del conocimiento empírico, no solamente expropia y excluye a sabios y sabias indígenas. A la vez, mutila el saber académico, ya que acaba generando a académicos y académicas monoculturales, monolingües y monoepistémicos que son incapaces de dialogar. Desde entonces, en las universidades monologamos; creemos dialogar, pero monologamos en nuestras disciplinas, en nuestras facultades, en nuestras carreras. Hemos llegado a fragmentar a tal grado nuestros saberes que apenas nos entendemos entre distintas subdisciplinas de un mismo campo del saber académico (Dietz, 2019).

Simultáneamente, hemos llegado a descontextualizar completamente los saberes académicos; transmitimos saberes-saberes en abstracto y sin vínculo alguno con saberes-haceres vivenciales, prácticos. Y, como resultado, no tenemos respuestas como academia a la crisis civilizatoria que estamos viviendo... y entonces es cuando por fin nos acordamos de los saberes indígenas, comunitarios, vivenciales, de todos aquellos saberes que habíamos excluido y de los que nos habíamos privado activamente.

HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL: REINVENTAR LA UNIVERSIDAD

Reconociendo lenta y paulatinamente estas ausencias, desde los años noventa del siglo pasado, aproximadamente, existe un impulso por diversificar e interculturalizar la educación superior, para abrirla de nuevo hacia los saberes y las epistemologías indígenas. Daniel Mato ha compilado un amplio y rico abanico de experiencias latinoamericanas al respecto (Mato 2009; 2011; 2018), a partir de las cuales logra elaborar toda una tipología, una clasificación de estas medidas universitarias.

Éstas varían desde primeras acciones que despliegan las instituciones de educación superior (IES) para visibilizar su estudiantado indígena o para diversificar su matrícula estudiantil hacia población

indígena, afrodescendiente o rural, con el fin de contratar a profesorado hablante de lenguas originarias, hasta elaborar programas, planes de estudio y currículos completamente nuevos que trascienden las fronteras, tanto entre disciplinas como entre culturas académicas y comunitarias. Entre ambos polos opuestos de estas medidas, Mato identifica igualmente nuevas formas de definir la relación entre docencia, investigación y vinculación, sobre todo a partir de colaboraciones y alianzas entre universidades y organizaciones indígenas o afrodescendientes (Mato, 2009). Uno de los principales retos identificado a lo largo de estos procesos de interculturalización universitaria (Dietz y Mateos, 2013) consiste en la inclusión y el aprovechamiento de la diversidad lingüística. Al inicio, programas como los de la Fundación Ford y luego de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), promueven la visibilización y cuantificación de esta diversidad a través de cuestionarios socioculturales, de estadísticas oficiales diferenciadas y, en algunos casos, también de cuotas de acción afirmativa para colectivos subrepresentados en la universidad. Sin embargo, a menudo, estudiantes que fueron beneficiarias o beneficiarios de estas medidas luego cuestionan para qué ser visibilizados, para qué ser contabilizados, si sus saberes de origen, sus cánones culturales y sus lenguas maternas no son consideradas en el currículum universitario (Mateos, Mendoza y Dietz, 2013; Vargas y Dietz, 2017).

Hasta la fecha, son poquísimas las experiencias de IES que no solamente “cuentan” a sus estudiantes indígenas, sino que ofrecen exámenes de acceso en sus respectivas lenguas maternas, uno de los muchos derechos lingüísticos vigentes en México, pero que incumple la universidad. La gran mayoría de las universidades carece de instrumentos para medir habilidades lingüísticas y comunicativas en lenguas no hegemónicas, y tampoco invierte en contrataciones de personal académico cualificado para protagonizar estas innovaciones necesarias.

Con ello, la universidad (latinoamericana y mexicana) constituye el último eslabón de un sistema educativo destinado a discriminar, ningunear, excluir y suprimir la diversidad lingüística, cultural y étnica que caracteriza a la sociedad que dicha universidad pretende

atender. En países como México, donde desde la Revolución Mexicana se ha desarrollado e implementado una educación indígena formal, escolarizada y pública, ésta se ha convertido en un subsistema segregado para comunidades rurales e indígenas, en el cual se utiliza y aprovecha la lengua materna únicamente en la educación inicial y primaria con el objetivo de castellanizar indirectamente a la población escolar. Hasta la fecha, *de facto*, en muchos contextos de este subsistema se utiliza la lengua materna como un “trampolín” para la castellanización, por lo cual las lenguas indígenas desaparecen en el nivel de educación secundaria y media superior. “Aprende castellano para olvidar la lengua materna” sigue siendo el lema inoficial, pero sumamente eficaz, de la escuela indigenista. Ello provoca un lingüicidio (Moreno, 2016), corolario del epistemicidio académico arriba detallado y expresión de un profundamente arraigado menosprecio lingüístico frente a las lenguas originarias del país.

Este lingüicidio expresa la persistencia en nuestras instituciones educativas de un *habitus* monolingüe y monocultural (Gogolin, 1994), un *habitus* que en plena época de globalización, internacionalización académica y movilidad transnacional pretende mantener la ficción de que el recurrir a una sola lengua —la dominante en cada contexto, casi siempre una lengua de imposición y origen imperial— para los procesos de enseñanza-aprendizaje es lo “normal” y que el plurilingüismo es lo “anormal”, cuando sabemos que debería ser exactamente al revés.

Por último, si las IES logran aprovechar la diversidad lingüística como un recurso académico y pedagógico para todo el estudiantado y profesorado, y no como un estigma que únicamente “clasifica” y tipifica estadísticamente a sus poblaciones “anormales”, entonces podrán y tendrán que repensar profundamente su oferta educativa y los programas y planes de estudio que se ofrecen —programas que, en muchos casos, reflejan únicamente anhelos disciplinarios de origen decimonónico y no problemáticas que resolver en el siglo XXI. Surgen así nuevas IES pensadas desde un enfoque intercultural y desde contextos educativos y comunitarios muy concretos. En la arriba mencionada tipología que propone Mato, él identifica como programa o medida de mayor envergadura e impacto lo que denomina

“instituciones interculturales de educación superior” (IIES). Se trata de universidades interculturales que nacen con una fuerte vocación contextual, regional y rural y que, por ello, en la mayoría de los casos, insertan sus sedes en regiones históricamente desatendidas por la educación superior occidental, siempre centrada en lo urbano, en lo ciudadano y con un fuerte sesgo hacia las clases medias y altas de capitales de estado o nacionales (Mato, 2009; Dietz, 2017).¹

Ahora bien, en el caso de las IIES, ¿en qué medida se trata de reinventar la universidad? En primer lugar, cuando re-contextualizamos y re-vinculamos la universidad con su entorno, nos damos cuenta de que gran parte de los saberes contextuales están en ámbitos rurales, semirurales o urbanos. En este sentido, hay que ruralizar la universidad; el sesgo urbano-céntrico de la educación superior fue un reflejo histórico del papel protagónico que en un determinado periodo jugó la burguesía urbana frente a la aristocracia rural en Europa. La formación de los hijos —varones— de la burguesía urbana e ilustrada, sin embargo, ha dejado desde hace mucho de ser la única justificación para mantener la falsa y simplista ecuación de universidad igual a ciudad.

En segundo lugar, hará falta repensar y reinventar planes de estudio que sean localmente, territorialmente pertinentes. Requerimos programas educativos que ya no entiendan el saber como algo enciclopédico, que está ubicado en el aula o en el libro de texto, en el manual, y que se transmite mediante asignaturas o materias presenciales y estandarizadas desde una oferta más o menos fija llamada “plan de estudios”. Se requieren procesos de aprendizaje flexibles, no estandarizados, que promuevan saberes-haceres contextualizados mediante procesos inductivos, no deductivos, de diálogo e intercambio entre diferentes fuentes de saberes.

La decimonónica noción sumativa de los saberes, que supuestamente preparaba y calificaba para un empleo fijo, industrial o burocrático de por vida —que en nuestras realidades latinoameri-

1 Para conocer el estado del conocimiento sobre las universidades interculturales mexicanas, véase Didou Aupetit (2018), Dietz y Mateos (2019a), Erdősová (2011), González, Rosado-May y Dietz (2017), Mateos y Dietz (2013) y Rojas y González (2016).

canas jamás existió para la gran mayoría de la población—, ya no sirve. Por lo tanto, necesitamos mallas curriculares metodológicas, de cómo dialogar con otros saberes, cómo enlazar saberes, cómo traducir entre unos y otros.

Necesitamos planes de estudio que proporcionen herramientas a las y los jóvenes en sus contextos para que puedan volverse traductores dialogantes de saberes, y eso implica igualmente que ya no necesitamos mantener una noción sumativa de las funciones sustantivas, que separa docencia, investigación y extensión universitaria. Al contrario, las nuevas IES contextualizadas requieren procesos de docencia que, a la vez, constituyan investigaciones y que tengan vinculación local o regional, procesos de investigación vinculados con las necesidades de las comunidades que desemboquen en nuevas formas de docencia.

Para ello, hay que reinventar e hibridizar viejas dicotomías caducas: lo áulico *versus* lo extra-áulico, lo teórico *versus* lo práctico, lo presencial *versus* lo virtual. Las nuevas prácticas de docencia-investigación-vinculación se concretan en formas novedosas de gestión de aprendizajes, que van más allá de la enciclopedia, tanto como del papel tradicional del y de la docente universitarios.

En el proceso de reinención de la universidad del siglo XXI también necesitamos reorientar y redefinir cómo entendemos los distintos niveles de estudio. Muchas universidades ya están superando el excesivo y casi único énfasis en la licenciatura, un nivel educativo pensado para un estudiante ficticio en la mayoría de los casos —un estudiante imaginado como varón, urbano, de clase media, de dedicación a tiempo completo a sus estudios, sin ocupaciones o compromisos adicionales, etcétera. Reconociendo por fin la realidad muy diversa, pero también muy desigual de las juventudes contemporáneas, hace falta superar este énfasis en un solo programa y nivel educativo, para ofrecer un abanico de niveles de pregrado y posgrado internamente complementarios y escalables, de formación inicial tanto como de formación continua, de dedicación a tiempo parcial, pensando en madres y padres de familia, en trabajadoras y trabajadores, en personas de la tercera edad que quieren seguir formándose, en quienes migran, etcétera.

Otra característica clave de las emergentes universidades contextualizadas es la centralidad de su vinculación local y regional. Las academias universitarias enseñan y aprenden junto con sus comunidades de entorno, no a espaldas de las mismas, como ha sido usual hasta la fecha. Esto implica el reto de no pensar los aprendizajes como únicamente enfocados a estudiantes individualizados, fragmentados y desvinculados; las y los estudiantes nos aportan redes de parentesco y de paisanaje, nos proporcionan vínculos comunitarios que escasamente aprovechan las IES. Por ello, como universidades contextualizadas, hay que aprender a aprender junto con comunidades, no solamente con individuos.

EXPERIENCIAS NEGATIVAS Y POSITIVAS EN LA UV²

Al igual que todas las demás universidades públicas “convencionales” del país, la UV, una IES pública estatal ubicada en Veracruz, en el sureste mexicano, acusa un *habitus* monolingüe y un sesgo monocultural en el sentido de que priman la cultura occidental y su noción de ciencia como las únicas válidas para sus cánones de conocimientos, sus disciplinas académicas y sus respectivos planes de estudio. Tanto en las ciencias e ingenierías como en las humanidades de esta IES, aún se parte de la idea de que los saberes son transmitidos, validados y aplicados desde la universidad hacia la sociedad, desde el saber teórico y abstracto generado en la “torre de marfil” hacia su aplicación práctica fuera de la misma.

Hasta la fecha, los saberes y conocimientos que culturas no-académicas —las muy diversas culturas populares, indígenas y campesinas de Veracruz (García y Romero, 2009)— han ido generando durante milenarios procesos de saberes-haceres experienciales, en la mayoría de las facultades no son reconocidos por el conocimiento universitario. Hasta ahora, las y los sabios comunitarios no pueden

2 Retomo, en este apartado, algunas experiencias ya adelantadas en Dietz y Mateos (2019b), a partir de investigaciones reportadas en Dietz (2012), Dietz y Mateos (2020), Mateos (2015) y Mateos, Dietz y Mendoza (2016).

“impartir cátedra” en la universidad porque sus saberes y sus respectivas validaciones no son consideradas legítimas por la universidad monocultural.

Aparte de su carácter monocultural, la UV —nuevamente, no es la excepción, sino la regla en la educación superior mexicana— también es monolingüe en el sentido de que tiende a legitimar no la diversidad lingüística realmente existente en el estado de Veracruz, sino únicamente el castellano como lengua académica. Entre los casi ocho millones de habitantes de Veracruz, 16.2 por ciento hablan alguna de las 13 lenguas nacionales presentes en el estado —las principales lenguas indígenas de Veracruz son náhuatl, tutunaku (totonaco), núnthaha’yi (popoluca), diidzaj (zapoteco), ñahñü (otomí), teenek (huasteco), hamasipijni (tepehua) y tsa jujmí (chinanteco). Aunque la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, vigente en México desde 2003, otorga a las y los estudiantes, así como a las y los académicos hablantes de lenguas nacionales diferentes al castellano, el derecho de dirigirse a sus autoridades, colegas, administrativos o administrativas en sus lenguas maternas, tanto en la docencia como en la investigación, en los procesos administrativos y en los exámenes finales, la UV incumple la legislación al no contratar suficiente personal cualificado para que todas y todos puedan ejercer sus derechos lingüísticos.

¿Cómo se expresa este incumplimiento de los derechos indígenas, esta discriminación hacia los pueblos originarios de la región en el día a día de la UV? La gran mayoría de jóvenes indígenas ni siquiera logra matricularse en la institución, ya que se aplica un examen estandarizado en castellano (y con un breve apartado en inglés) que mide de forma cuantitativa y homogénea los conocimientos académicos que las egresadas y egresados de la educación media sepan reproducir en media mañana a través de un test de opciones múltiples, algo en lo cual los bachilleratos urbanos y clasemedieros preparan y entrenan a sus estudiantes con anterioridad. Es obvio que las y los jóvenes de origen rural, de extracción popular, hablantes de una lengua materna distinta al castellano y egresadas y egresados a menudo de “telebachilleratos” mal equipados, precarios, descontextualizados y en ocasiones de baja calidad académica, no pueden competir.

El número escaso de jóvenes indígenas que aún así logran ingresar a la UV —se estima que solamente 3 por ciento de los más de 60 000 estudiantes de la UV se autoidentifican como indígenas— se encuentran con una institución que apenas cuenta con docentes hablantes de lenguas originarias, que excluye las lenguas, los saberes y las cosmovisiones de sus pueblos de origen del conocimiento académico y que sólo excepcionalmente y en algunas pocas carreras acude a estas lenguas, saberes y cosmovisiones indígenas, pero no como medios de comunicación y transmisión académica, sino, a lo sumo, como objetos de estudio.

Ante tal peso de lo occidental, de lo monolingüe y monocultural, una alta proporción de jóvenes ni siquiera se atreven a mencionar que hablan otra lengua aparte del castellano, que son portadoras o portadores de otras cosmovisiones o que poseen y podrían aportar otros saberes agronómicos, nutricionales, medicinales, jurídicos, organizacionales y espirituales a las carreras que se encuentran estudiando. Al silenciar sus saberes, sus culturas y sus lenguas para no seguir sufriendo del racismo y de la discriminación que ya han experimentado en los niveles anteriores de su proceso de escolarización castellanizante y eurocéntrica, las y los jóvenes indígenas acaban siendo percibidos por sus pares y sobre todo por sus docentes como “calladitos”, “dóciles” y algo pasivos. Este silencio, este silenciamiento acerca de la diversidad realmente existente en la universidad es una de las principales expresiones del racismo y de la discriminación vividas.

Sin embargo, en los últimos años, desde la propia universidad, primero estudiantes y docentes procedentes de, o comprometidas y comprometidos con los pueblos y comunidades, posteriormente, y a veces de forma lenta y “a regañadientes”, la propia administración universitaria ha comenzado a percibir, tematizar y reaccionar ante el problema de la invisibilización o subrepresentación de las lenguas y culturas indígenas de Veracruz en “su” universidad pública. Al respecto, dos han sido los proyectos que se han desplegado en la UV.

En primer lugar, y originalmente en el marco de la iniciativa Pathways to Higher Education (Senderos a la Educación Superior) de la Fundación Ford y en colaboración con la ANUIES, se creó, en

2002, una Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UNAPEI), que ofrecía tutorías específicas, acompañamiento académico y medidas compensatorias para estudiantes autoidentificados como indígenas en el *campus* urbano que la UV mantiene en Xalapa, la capital de Veracruz. Esta iniciativa fue pionera para la universidad, ya que por primera vez explicitó, visibilizó y acompañó a estudiantes indígenas en la UV. Sin embargo, se trató de un programa escasamente institucionalizado, sin fondos propios de la universidad y limitado únicamente a uno de los cuatro planteles urbanos regionalizados de la UV. Fue un proyecto que desapareció apenas terminó el apoyo financiero otorgado por la Fundación Ford.

La segunda iniciativa tuvo mayor éxito, ya que comprometía a largo plazo a la UV en su conjunto. En 2005, primero como proyecto piloto, una especie de programa experimental, pero desde 2007 como una dirección académica y a partir de 2013 ya completamente institucionalizada, nació en la UV la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Aprovechando la política pública federal de crear las ya mencionadas universidades interculturales como un esfuerzo de conjugar la ampliación de la cobertura de la educación superior hacia las regiones indígenas de México, con la apertura de carreras universitarias pertinentes para estas regiones en términos lingüísticos, culturales y étnicos, en Veracruz un conjunto de actores procedentes de la UV, de la política educativa estatal y de organizaciones de profesionales indígenas de Veracruz, decidió no crear una universidad intercultural nueva, que acabaría dependiendo de las autoridades educativas federales y estatales (Mateos, 2011).

Como alternativa a este modelo seguido en otros estados del país, se optó por abrir en la propia UV —y aprovechando la autonomía universitaria hace muy poco obtenida por esta institución— la UVI, como parte integral de la universidad preexistente. Desde entonces, y después de haber egresado más de 600 jóvenes en las cuatro principales regiones indígenas del estado, se ha ido consolidando como un programa que logra, por lo menos, enfrentar la histórica y estructural discriminación que sufren los pueblos originarios con relación al acceso a la educación superior.

Hoy, a 15 años de su creación, la UVI es reconocida dentro y fuera del país como un programa académico puntero en el esfuerzo de ofrecer una educación superior culturalmente pertinente y regionalmente arraigada. Desde sus inicios, se prefirió establecer sedes regionales de la UVI en las zonas más desfavorecidas y marginadas del estado, que —como legado colonial y poscolonial— son, a la vez, las regiones con mayor presencia indígena. Por ello, y tras realizar un diagnóstico regional que aplicó de forma combinada criterios etnolingüísticos y socioeconómicos, se eligieron cuatro regiones y dentro de las mismas cuatro comunidades indígenas en las que se establecerían las nuevas sedes de la UVI en las regiones de la Huasteca, del Totonacapan, de las Grandes Montañas y de las Selvas.

Tras una primera fase experimental con dos licenciaturas, desde 2007 se imparte una licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, que forma a los jóvenes de cada una de las cuatro regiones en la gestión de proyectos e iniciativas locales. Se trata de un programa oficial y formalmente reconocido de licenciatura que se subdivide en ocho semestres y que responde a los requisitos de interdisciplinariedad, multimodalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la UV en su conjunto. Los estudiantes escogen no asignaturas clásicas, sino “experiencias educativas” agrupadas por áreas de formación (básica-propedeútica, disciplinaria, terminal y de elección libre). Estas experiencias educativas generan itinerarios formativos llamados “orientaciones”; no son especializaciones curriculares de tipo disciplinario, sino, más bien, campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos destinados a profesionalizar al gestor o gestora intercultural del futuro inmediato: comunicación, sustentabilidad, lenguas, derechos y salud.

Sea cual sea la orientación elegida, los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción. Partiendo de un eje metodológico impartido por módulos, y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de evaluación participativa, desde el primer semestre el

alumnado comienza a realizar actividades gestoras o investigativas en su comunidad de origen.

Desde la creación de esta licenciatura de la UVI, se han abierto otros programas académicos de grado, posgrado y formación continua: una licenciatura en derecho con enfoque de pluralismo jurídico, una maestría en lengua y cultura náhuatl, diplomados en salud intercultural, así como en educación intercultural, y próximamente nuevas licenciaturas en agroecología y en artes regionales.

Simultáneamente, la propia UV ha desarrollado una investigación etnográfica y colaborativa que, desde 2007, ha estudiado y acompañado a docentes, estudiantes, egresadas y egresados de la misma universidad, para analizar los novedosos procesos de gestión intercultural, de intercambios y diálogos de saberes que comenzaban a surgir tanto en el trabajo áulico de las sedes como en las prácticas de campo, el servicio social en la comunidad y las posteriores iniciativas laborales y comunitarias de los y las gestoras egresados (Martí y Dietz, 2014; Dietz y Mateos, 2019b). Adicionalmente, la UVI ha generado, por medio de sus docentes-investigadoras e investigadores, una cultura de investigación vinculada propia que le permite conjugar las funciones sustanciales de la docencia, la investigación y la vinculación de forma innovadora, colaborativa y regionalmente pertinente (Figuroa, Bernal y Hernández, 2014).

Al tratarse de un programa impartido no en los planteles urbanos, sino en las propias regiones indígenas de Veracruz, para el caso de las cuatro sedes de la UVI, la UV se ha visto obligada a descen- trarse, desurbanizarse y ruralizarse en sus contenidos curriculares, en sus métodos de enseñanza y aprendizaje, en sus formas de definir los trabajos de campo, de titular a sus estudiantes y de vincularse de manera muy directa y permanente con las comunidades y sus respectivas autoridades locales, civiles, agrarias y religiosas. Esto ha implicado un gran desafío, en primer lugar, para los actores clave de la UVI, docentes-investigadoras e investigadores sumamente comprometidas y comprometidos que provienen de las mismas regiones o que emigran hacia éstas para incorporarse a la UVI. El perfil de las y los docentes de la UVI es muy variado; hay profesionistas académicas y académicos indígenas y no indígenas, colegas con larga

experiencia en organizaciones no gubernamentales o en el servicio público gubernamental municipal, estatal o federal, y cada vez más egresadas y egresados de la propia UVI que, tras culminar algún posgrado, se incorporan como docentes-investigadores e investigadoras, como mediadores y mediadoras pedagógicos o como gestores y gestoras de vinculación a su propia universidad de origen.

La creación de la UVI también ha desafiado la percepción que la UV en su conjunto tenía de las regiones rurales e indígenas de su entorno; antes de la creación de la UVI, la universidad convencional y eurocéntrica percibía estas regiones indígenas como zonas marginadas y subdesarrolladas y, a lo sumo, como objeto de proyectos de “extensión universitaria” de tipo asistencialista, pero nunca como portadoras de saberes. Con el éxito y el reconocimiento nacional e internacional que ha ido obteniendo la UVI, la UV —sus docentes, algunas de sus facultades y de forma muy decidida sus autoridades rectorales— comienza a “tomarse en serio” la experiencia UVI: se diseñan e imparten nuevas carreras y planes de estudio entre docentes de facultades y docentes de la UVI, se reforma el área de formación básica común de la UV mediante la introducción de experiencias educativas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística y la equidad de género (materias que tematizan el racismo, el sexismo y las diversas formas de discriminación existentes en la universidad), pero también se inicia un proceso de “normalización lingüística” que procura equiparar hasta ahora tres lenguas nacionales —náhuatl, tutunaku y núnthah’yi— al tratamiento que en la UV y en sus centros de idiomas reciben las lenguas extranjeras.

UNA REFLEXIÓN METODOLÓGICA FINAL

Parte del legado eurocéntrico que aquí estamos problematizando es la noción de la universalidad de los derechos humanos forjados en un determinado tiempo y espacio —la Francia revolucionaria y republicana—, y luego difundidos e impuestos por procesos coloniales y neocoloniales, con estrecha colaboración de las hegemónicas ciencias sociales occidentales (Dietz, 2019). Para poder dialogar con

otros saberes hará falta reformular nociones de derechos a partir de lo que Gustavo Lins Ribeiro denomina la elaboración de un “discurso fraterno global”:

Para que un discurso fraterno global sea efectivo en el mundo contemporáneo, es necesario: a) renunciar a cualquier pretensión de ser la única solución universalmente válida; b) anunciar y denunciar sus propios preconceptos; c) adentrarse en diálogos complejos con diversas cosmopolíticas que se formulan en el mismo campo semántico global, con el objetivo de d) encontrar las equivalencias existentes al interior de diversas formulaciones, volverlas explícitas y mantenerlas en relaciones conscientes para evitar que alguna formulación sea escogida como representante de toda la humanidad. En un mundo global, entramos en una era de declaraciones pos-universales. En un mundo global, cualquier declaración universal está condenada a ser contestada inmediatamente. Lo único universal posible es el proceso de negociación democrática y el mantenimiento en tensión de los equivalentes (2018: 77).

Esto requiere de otras nuevas metodologías y formas de entender el quehacer académico. Frente a la tradición extractivista, dualista y monocultural de la universidad hegemónica, un imperante giro colaborativo redefine la generación de conocimiento como un quehacer necesariamente dialógico, plural y recíproco entre diversos tipos de sabedoras y sabedores: actores académicos, actores comunitarios y sus respectivos sabios y sabias, organizaciones de la sociedad civil, empresas de iniciativa privada y entidades gubernamentales de diversos niveles (Dietz, 2019). En nuestras universidades, interculturales o no, contextualizadas o no, la investigación colaborativa (Leyva, Burguete y Speed, 2008; Leyva *et al.*, 2015) “predica y practica” una forma de generar conocimientos a partir del intercambio continuo, recíproco y lo más horizontal posible entre estos diversos actores. Por consiguiente, la colaboración no se limita a un encuentro puntual “en el campo”, sino que abarca el proceso de investigación en su conjunto, desde la formulación del problema por investigar hasta la

coteorización y la negociación sobre qué resultados publicar, de qué forma, para qué público (Sartorello, 2016).

En este sentido, a lo largo de varios proyectos llevados a cabo bajo esta perspectiva colaborativa junto con escuelas, universidades, movimientos sociales y comunidades indígenas, hemos podido poner en práctica un tipo de investigación dialógica que parte siempre del reconocimiento de lo que hemos llamado una “doble reflexividad” (Dietz, 2012), que en la reinención de la universidad puede aportar pautas metodológicas: para poder generar diálogos acerca de los objetivos comunes de un proyecto colaborativo, todos los y las partícipes parten del reconocimiento de que la reflexividad no es un monopolio de aquellos y aquellas que nos dedicamos profesionalmente a la academia. Todos los actores son, a la vez, fuente de reflexividad y principio de diversidad; como consecuencia, todas y todos los partícipes tienen que abrirse a los “otros”, a sus discursos y significados, a sus visiones y percepciones, a sus memorias y olvidos, para conocerlos tanto como para cuestionarlos y, con ello, cuestionarse sus propios modelos, anhelos y utopías culturales, vivenciales y también espirituales.

La doble reflexividad, que se refiere a la capacidad de percibir al otro tanto como a uno mismo, como cultural y situacionalmente condicionados, desemboca, por tanto, en el reconocimiento de la capacidad de dialogar por encima y a través de las limitaciones culturales, lingüísticas y epistémicas propias. Éste es el punto de partida de lo que De Sousa Santos (1997) denomina una “hermenéutica diatópica”, un procedimiento de contraste interpretativo y reflexivo de aquello que es culturalmente incompleto, pero potencialmente dialógico con el “otro”:

La hermenéutica diatópica se basa en la idea de que los *topoi* de una cultura individual son tan incompletos como la cultura en que se producen, no importa lo fuertes que sean. Tal incompletitud no es visible desde adentro de la propia cultura, puesto que la aspiración a la totalidad induce a tomar la parte como el todo. El objetivo de la hermenéutica diatópica no es, por tanto, alcanzar la completitud —puesto que éste es un objetivo imposible de alcanzar— sino, por el contrario,

elevar lo máximo posible la conciencia de la incompletitud recíproca, involucrándose en un diálogo con un pie en cada cultura. Aquí reside su carácter diatópico (De Sousa Santos, 1997: 10-11).

Hermenéuticas dialógicas y diatópicas como las aquí propuestas ofrecen alternativas epistemológicas al carácter monológico de la universidad contemporánea. Como he intentado ilustrar con algunos ejemplos veracruzanos, evidentemente persisten grandes desigualdades epistémicas en la universidad, pero en el caso de la UV, a lo largo de estos escasos 15 años, los principales actores universitarios han podido comenzar a percibir que la exclusión y el racismo oculto, subyacente, pero omnipresente que la universidad ejerce histórica y estructuralmente contra los pueblos originarios, sus jóvenes, sus lenguas, sus saberes y sus cosmovisiones, no solamente afecta y discrimina a estas y estos jóvenes en sus aspiraciones vivenciales y profesionales.

Experiencias novedosas como la de la UVI muestran hasta qué grado esta persistencia de exclusiones epistemológicas y ontológicas de saberes indígenas igualmente daña y empobrece profundamente a toda la comunidad universitaria. La universidad se automutila, se priva de saberes, de lenguas y de experiencias milenarias que la sociedad mexicana y latinoamericana requiere urgentemente. Son experiencias que necesitamos como sociedades y como universidades para generar interaprendizajes localmente arraigados y nuevos diálogos de saberes, para recuperar la convivencia pacífica y enfrentar conjuntamente los grandes desafíos ambientales, sociales y civilizatorios del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Bernstein, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- Chamoux, Marie-Noëlle (1987), *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, México, CIESAS.

- Díaz Tepepa, María Guadalupe (2001), *Técnica y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, México, Plaza y Valdés/Colegio de Puebla.
- Didou Aupetit, Sylvie (2018), “La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 187, pp. 93-109.
- Dietz, Gunther (2019), “Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas”, en Stefano Sartorello (coord.), *Diálogo y conflicto interepistémicos para la construcción de una casa común*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 95-132.
- Dietz, Gunther (2017), “Introducción: las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas”, en Floriberto González González, Francisco J. Rosado-May y Gunther Dietz (eds.), *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales. Chilpancingo, Guerrero*, México, Trinchera.
- Dietz, Gunther (2012), “Diversity regimes beyond multiculturalism? A reflexive ethnography of intercultural higher education in Veracruz, Mexico”, *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, vol. 7, núm. 2, pp. 173-200.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2020), “Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana”, *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 15, núm. 2 [en prensa].
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2019a), “Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 25, núm. 49, pp. 163-190.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2019b), “¿El racismo como problema, la interculturalidad como solución? El caso de la Universidad Veracruzana en México”, *Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior*, Serie Apuntes Núm. 2, Buenos Aires, Universidad de Tres de Febrero.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2013), *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos na-*

cionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos, México, SEP-CGEIB.

- Erdősóvá, Zuzana (2011), “La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple: una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano”, *Cuadernos Interculturales*, vol. 11, núm. 21, pp. 59-84.
- Esteva, Gustavo (2019), “El camino hacia el diálogo de vivires”, en Stefano Sartorello (coord.), *Diálogo y conflicto interepistémicos para la construcción de una casa común*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 133-168.
- Figuroa Saavedra, Miguel, Daisy Bernal Lorenzo y José Álvaro Hernández Martínez (2014), “La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 43, núm. 171, pp. 67-92.
- García Valencia, Enrique Hugo e Iván A. Romero Redondo (coords.) (2009), *Los pueblos indígenas de Veracruz: atlas etnográfico*, México, INAH.
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster /Nueva York, Waxmann.
- González González, Floriberto, Francisco Javier Rosado-May y Gunther Dietz (eds.) (2017), *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales*, Chilpancingo, Trinchera/UAG/El Colegio de Guerrero.
- Guilherme, Manuela y Gunther Dietz (2017), “Interview to Boaventura de Sousa Santos”, *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 16 núm. 1, pp. 17-27.
- Leyva, Xóchitl, Araceli Burguete y Shanon Speed (coords.) (2008), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina: hacia la investigación de co-labor*, Quito/ México, FLACSO/CIESAS.
- Leyva, Xóchitl, Jorge Alonso, Rosalva Aída Hernández, Arturo Escobar, Axel Köhler, Aura Cumes, Rafael Sandoval, Shannon Speed, Mario Blaser, Esteban Krotz, Susana Piñacué, Héctor Nahuelpán, Morina Macleod, Juan López Intzín, Jaqolb’e Lucrecia, Ximena García, Mariano Báez, Graciela Bolaños, Eduardo Restrepo, María Bertely, Abelardo Ramos, Sergio Mendizábal, Laura Mateos, Gunther Dietz, Juan Ricardo Aparicio, Joanne Rappaport, María Patricia Pérez,

- Jenny Pearce, Luis Guillermo Vasco, Charles R. Hale, Ángela Ixkic Bastian, José Antonio Flores, Lina Rosa Berrío, María José Araya, Sabine Masson, Virginia Vargas, Hanna Laako, Mariana Mora, Gilberto Valdés, María Isabel Casas, Michal Osterweil, João Pacheco De Oliveira, Dana E. Powell, Rocío Salcido, Marcio D’Olne Campos, Mónica Gallegos, Mercedes Olivera, Rodrigo Montoya, Sylvia Marcos, María Lugones y Walter Mignolo (2015), *Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras*, San Cristóbal de las Casas, Cooperativa Retos.
- Lins Ribeiro, Gustavo (2018), “Diversidade cultural enquanto discurso global”, en Antonio Carlos de Souza Lima, Luis Felipe dos Santos Carvalho y Gustavo Lins Ribeiro (orgs.), *Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina*, Río de Janeiro, Associação Brasileira de Antropologia y Contra Capa, pp. 43-83.
- Martí, Salvador y Gunther Dietz (eds.) (2014), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*, Barcelona, Bellaterra.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2015), “La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 37, núm. 2, pp. 65-81.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2011), *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*, México/Quito, Abya-Yala.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz (2013), “Universidades interculturales en México”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, COMIE/ANUIES, pp. 349-381.
- Mateos Cortés, Laura Selene, Gunther Dietz y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (2016), “¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21 núm. 70, pp. 809-835.
- Mateos Cortés, Laura Selene, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Gunther Dietz (2013), “Diversidad e interculturalidad en la educación su-

- perior convencional”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, COMIE/ANUIES, pp. 307-347.
- Mato, Daniel (2018), “Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo”, *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 6, núm. 2, pp. 41-65.
- Mato, Daniel (2011), “Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos”, *Revista Andaluza de Antropología*, núm. 1, pp. 63-85.
- Mato, Daniel (ed.) (2009), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO/IESALC.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016), *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*, Madrid, Alianza.
- Rojas Cortés, Angélica y Érica González Apodaca (2016), “El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México”, *LiminaR*, vol. 14, núm. 19, pp. 73-91.
- Sartorello, Stefano Claudio (2016), *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas*, México/Quito, Abya-Yala.
- Sousa Santos, Boaventura de (2006), “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes”, en Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, Clacso.
- Sousa Santos, Boaventura de (1997), “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”, *Análisis Político*, núm. 31, pp. 3-16.
- Vargas-Garduño, Lourdes y Gunther Dietz (eds.) (2017), *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales: voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz*, México/Quito, Abya-Yala.

Rompiendo barreras. Tensiones y trayectorias laborales de los egresados de la primera universidad intercultural en México

Marion Lloyd

El trato era discriminatorio. Nos decía: “ustedes son brujos, son chamanes, curanderos”. Todos mis compañeros pasaron por esa situación. Nos hace falta mucho esa identidad profesional; por ejemplo, yo no hace mucho la encontré. Me decían “la que soba”, pero soy licenciada.¹

Queremos vivir en este mundo globalizado, participar en condiciones iguales por la educación [...] ya hemos esperado más de 500 años y no estamos dispuestos a seguir esperando.²

INTRODUCCIÓN

La fundación de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) en 2003 marcó un hito en las políticas de educación superior en México. La universidad fue la primera institución de un nuevo subsistema público que daría prioridad a los estudiantes indígenas, grupo que históricamente había sido excluido o gravemente subrepresentado en las universidades del país. Para principios del siglo XXI, se estimaba que los indígenas conformaban apenas 1 por ciento de la matrícula terciaria, a pesar de representar más de 10 por ciento de los jóvenes de edad universitaria; a su vez, los que sí lo graban llegar a la universidad fueron los hijos de padres que habían migrado a las ciudades (Schmelkes, 2008; 2009). Casi dos décadas después, hay 11 universidades interculturales (UI) reconocidas por

1 Entrevista con Ana María, egresada de la primera generación de la carrera de Salud Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México.

2 Palabras de líderes mazahua al entonces candidato a la presidencia, Vicente Fox Quesada, durante la visita de éste a San Felipe del Progreso, Estado de México, en 2000 (Celote, s/f: 10, citado en Barquín, 2015: 307-308).

la Secretaría de Educación Pública (SEP), que atienden a más de 15 mil estudiantes (SEP, 2019), una mayoría perteneciente a comunidades indígenas y con altos niveles de marginación (Salmerón, 2019). Además, existe una docena de proyectos alternativos de educación superior intercultural que no cuentan con apoyo oficial.³

La creación de un nuevo modelo de universidad en México buscaba responder a las demandas de las comunidades indígenas por una educación culturalmente pertinente y cerca de sus lugares de origen (Dietz, 2009). Tales exigencias cobraron mayor urgencia a raíz del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994, que captó la atención del mundo sobre las condiciones deplorables que sufrían —y sufren— los más de 12 000 000 de indígenas en el país. El gobierno mexicano respondió con un conjunto de reformas legales en materia de derechos indígenas, que garantizó, por lo menos en papel, el acceso a una educación de calidad y con enfoque intercultural para los grupos originarios. Entre los cambios legales más relevantes fueron las reformas a los artículos 1, 2, 8 y 115 de la Constitución federal —la llamada “ley indígena”—, que introducían el carácter pluricultural de México y “la responsabilidad de la federación y de los estados de garantizar una educación pertinente (en contenidos y lenguas) en todos los niveles” (Olivera, 2019: 29-30). A raíz de esta reforma, en 2003, se aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos, que mandaba la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali); dicha institución tiene entre sus objetivos “promover el fortalecimiento, la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio” (Inali, 2010: 1).

En 2001, el entonces presidente Vicente Fox Quesada creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), dentro de la SEP, para coordinar la nueva política de educación intercultural en México. La nueva instancia sería la encargada de diseñar, junto con especialistas y representantes de las comunidades indígenas, un nuevo subsistema de universidades interculturales en

3 Para un resumen de los distintos tipos de instituciones de educación superior interculturales en México, véase Dietz y Mateos (2019).

el país (Salmerón, 2019). En los próximos años, se establecieron instituciones en los estados de Chiapas, Tabasco, Veracruz,⁴ Puebla, Michoacán, Quintana Roo, Guerrero, San Luis Potosí⁵ e Hidalgo, en ese orden; además, en 2005, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM),⁶ una institución creada en 2001 por académicos del estado de Sinaloa, se incorporó al subsistema de las UI bajo la tutela de la CGEIB.

El modelo de las universidades interculturales representa una novedad curricular y epistemológica en México, aunque tiene sus antecedentes en otras partes de América Latina⁷ y el mundo (Mato, 2015). Las instituciones ofrecen carreras novedosas, como Comunicación Intercultural, Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Salud Intercultural, que buscan atender las necesidades y demandas —culturales, políticas y económicas— de las comunidades indígenas y rurales. Algunas también ofrecen carreras “tradicionales”, como Derecho y Contabilidad, entre otras, en el afán de proveer una diversidad de oportunidades laborales para sus egresados. Todas cuentan con currículos con fuerte orientación intercultural, incluyendo la enseñanza de los idiomas originarios durante toda la carrera, además del inglés. El modelo tiene tres metas principales: fomentar la preservación de las culturas y lenguas de los 68 pueblos originarios del país; contribuir al desarrollo de las comunidades indígenas, y formar egresados competitivos en el mercado laboral y que funjan como líderes y emprendedores en sus comunidades de origen (Casillas y Santini, 2009). Según el documento en que está fundamentado el subsistema, “Universidades interculturales: modelo educativo”, se busca “promover la formación de profesionales comprometidos

4 La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) es la única de las universidades interculturales que forma parte de otra institución de educación superior, la Universidad Veracruzana.

5 La Universidad Intercultural de San Luis Potosí se formó a través de la unión de dos proyectos existentes de educación superior indígena en el estado.

6 La UAIM surgió de una iniciativa del Departamento de Etnografía de la Universidad del Occidente, e inicialmente no contaba con apoyos del gobierno federal.

7 Para el caso mexicano, la CGEIB tomó inspiración de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) (Mato, 2014), institución que fue fundada en 1992 y que actualmente cuenta con una matrícula de más de 7 000 estudiantes, entre afronicaragüenses (creoles y garifunas), indígenas y mestizos (URACCAN, 2020).

con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas del país” (Casillas y Santini, 2009: 149).

Por la novedad del modelo, se ha realizado un gran número de estudios sobre las universidades interculturales. A grandes rasgos, éstos 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 Meza, 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; González Ortiz, 2017), 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.⁸ 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. Es decir, ¿en qué medida las universidades interculturales cumplen con sus propios propósitos de formar profesionistas comprometidos con el desarrollo de las comunidades y culturas indígenas?

Este capítulo busca contribuir al conocimiento sobre los efectos de la política de las universidades interculturales, mediante las visiones de sus egresados y de otros actores institucionales. Se presentan los resultados de un estudio cualitativo en la UIEM, la pionera de estas instituciones en el país. Esta universidad tiene su sede principal en San Felipe del Progreso, un municipio agrícola en el noroeste del estado. En 2015, San Felipe tenía una población de 134 000 personas, de las cuales 59 por ciento eran indígenas (mayormente mazahuas) y apenas 15 por ciento contaba con estudios de nivel medio superior o superior, según la encuesta intercensal (INPI, 2017). Ac-

8 Una excepción son los trabajos de Méndez (2011) y Mateos (2017) en la UIEM, y de Hernández Loeza (2017) en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, sobre grupos reducidos de egresados.

tualmente, la universidad cuenta con una matrícula de más de 1 300 estudiantes en seis carreras (SEP, 2019).

El estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre los egresados de las universidades interculturales en México. Incluye el análisis de datos institucionales sobre el subsistema en su conjunto y estudios cuantitativos y cualitativos aplicados a los egresados y otros actores de las dos UI de mayor trayectoria: la UIEM y la UAIM, esta última con sede en Sinaloa. En este capítulo, presento los resultados de entrevistas semiestructuradas e investigación participante con los egresados y directores de las tres carreras con mayor demanda en la UIEM: Salud Intercultural, Enfermería (con enfoque intercultural) y Desarrollo Sustentable. Sostengo que las carreras escogidas para el estudio son representativas del modelo intercultural en su conjunto, por su novedad curricular y fuerte enfoque comunitario. A su vez, la UIEM ha marcado las pautas del nuevo subsistema, y las voces de sus egresados permiten vislumbrar los retos, tensiones y logros del nuevo modelo de educación superior en el país.

El análisis parte de un marco teórico crítico que ve a la educación superior como un *campo en disputa* (Ordorika, 2003), en el que distintos grupos compiten por un bien escaso. A su vez, desde los postulados de la teoría decolonial, 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.

En el discurso, el diseño de las universidades interculturales buscaba romper con las políticas indigenistas y asimilacionistas que habían predominado en la educación de México durante más de un siglo (Olivera, 2019). Se trataba, en pocas palabras, de una apuesta contrahegemónica. La realidad, sin embargo, es más compleja. La puesta en práctica de la educación superior intercultural (ESI) se ha

caracterizado por múltiples conflictos y tensiones —lo que Hernández Loaeza (2017) denomina “fricciones epistémicas”—, debido, en gran medida, a los deficientes apoyos por parte de los gobiernos federal y estatales (González, 2017) y a la falta de claridad sobre el modelo. A su vez, se han registrado importantes logros, que van más allá de la ampliación de oportunidades para estudiantes indígenas en diversos estados. En ese sentido, cabe enfatizar la reivindicación de la cultura y la identidad indígenas por parte de los estudiantes, que puede tener un impacto tanto en la autoestima de los egresados como en la configuración de una nueva clase de *profesionistas e intelectuales indígenas* en el país (Schmelkes, 2008; Mateos, Dietz y Mendoza, 2016).

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 de la 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: 181).

El capítulo se organiza en tres apartados temáticos. En el primero, se relata los orígenes y el desarrollo de la UIEM, prestando particular atención a los debates políticos en torno al modelo. En la segunda sección se revisa el estado actual de la UIEM, con datos sobre la matrícula, los profesores, el presupuesto y la oferta educativa, entre otros. Después, se pasa al núcleo del capítulo: los resultados de las entrevistas con los egresados y directores de las tres carreras estudiadas. Se hace hincapié en las percepciones, experiencias y trayectorias laborales de los egresados, así como en la visión de los encargados de dichas carreras. Por último, se ofrecen algunas reflexiones finales sobre los retos y tensiones que enfrenta el modelo de la educación superior intercultural en México, así como algunos de sus principales logros.

Los orígenes de esta universidad, y del subsistema de universidades interculturales en general, se remontan a las elecciones presidenciales de 2000, cuando quedó derrotado el Partido Revolucionario Institucional por primera vez en 71 años. El ganador fue Vicente Fox Quesada, un ex ejecutivo de Coca-Cola y miembro del conservador Partido Acción Nacional (PAN). Fox entró con un estilo gerencial y conciliador, prometiendo respuestas rápidas a problemas históricos. Entre ellos, se comprometió a resolver el conflicto de 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 1996⁹ (Martínez, 2011).

En realidad, la “ley indígena” de 2001 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 Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (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 por ciento (Barquín, 2015).

La idea de crear universidades para indígenas no fue algo nuevo, aunque nunca había recibido el apoyo de los gobiernos anteriores. La propuesta surgió por primera vez en 1975, durante el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, en Janitzio, Michoacán.

9 Dichos acuerdos fueron firmados en febrero de 1996 en el pueblo de San Andrés Larráinzar, Chiapas, por representantes de los zapatistas y el gobierno federal, como resultado del proceso de pacificación llevado a cabo por la Comisión para la Concordia y la Pacificación (Cocopa).

Dos años después, se retomó la idea en el “Pacto del Valle Matlatzinca”, documento que reunió las principales demandas del movimiento indígena del Estado de México (González Ortiz, 2017). Los Consejos Supremos de los pueblos mazahua, otomí, tlahuica y matlatzinca —cuatro de las cinco etnias representadas en el estado— “se comprometieron a luchar por una educación bilingüe y bicultural en los diferentes niveles educativos y por el reconocimiento oficial de los idiomas indígenas” (Congreso de México, 2015). En el mismo pacto, se buscaba que en la zona de San Felipe del Progreso se creara una universidad indígena (Barquín, 2015). También en la década de los setenta, se hizo la petición al entonces gobernador del estado, Carlos Hank González, pero no se obtuvo respuesta (Barquín, 2015).

Fue hasta principios de este siglo que se reunieron las condiciones políticas para impulsar el proyecto. En 2000, un candidato del PAN a la presidencia municipal de San Felipe del Progreso invitó a Vicente Fox, en ese entonces en plena campaña presidencial, a visitar el municipio. Miembros de la comunidad mazahua aprovecharon la oportunidad para pedir a Fox la creación de una universidad indígena en la cabecera municipal, en caso de ser electo presidente. Para ello, prepararon la siguiente declaración:

Queremos vivir en este mundo globalizado, participar en condiciones iguales por la educación [...] ya hemos esperado más de quinientos años y no estamos dispuestos a seguir esperando. Demandamos precio justo para nuestro maíz, mejores salarios para todos los trabajadores; solicitamos una universidad pública regional para que se eduquen nuestros hijos, y en ella se haga investigación y difusión de nuestra cultura (Celote, s/f: 10, citado en Barquín, 2015: 307-308).

Según relata Barquín (2015: 308), “allí mismo, Fox se comprometió a crear una oficina de asuntos indígenas y crear la universidad”. No obstante, la propuesta de establecer una “universidad indígena” finalmente no se concretó, sino que se optaría por el modelo intercultural, que se consideraba como más en sintonía con los tiempos (y las recomendaciones de los organismos internacionales). Se-

gún 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, 2008: 5).

Para algunos críticos, la decisión de elegir 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 UAIM, institución que nació antes de la creación de la CGEIB. A cambio de recibir fondos federales, la institución adoptó una serie de reformas curriculares e incluso cambió su nombre al de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (Guerra y Meza, 2009). Sin embargo, representantes indígenas y egresados de la institución protestaron ante 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 (Jáuregui, 2018; Suprema Corte de la Nación, 2019).

NACIMIENTO DE LA UIEM

El proyecto de creación de esta universidad surgió en 2000, a partir de una iniciativa del Patronato por la Creación de la Universidad Pública Mazahua, organización formada por distintos miembros de la comunidad de San Felipe del Progreso (Celote, 2013). Entre los invi-

tados a proponer ideas para el nuevo proyecto estuvieron presentes expertos en educación intercultural de distintos niveles del sistema educativo, artistas y periodistas —tanto mazahuas como no mazahuas— (Celote, 2013: 23). Pero fue hasta la creación de la CGEIB que el proyecto contó con apoyo gubernamental.

La decisión de ubicar la universidad en San Felipe fue algo controvertido, ya que, por el acuerdo de creación del subsistema, sólo puede haber una universidad intercultural en cada estado. Si bien los mazahuas representan el grupo indígena más numeroso (52 por ciento), también hay una fuerte presencia de otomíes (47 por ciento) en el estado, además de comunidades más pequeñas de nahuas (3 por ciento) matlazincas (0.6) y tlahuicas (0.4 por ciento, respectivamente) (Barquín, 2015). No obstante, finalmente fue la comunidad mazahua, con su larga historia acumulada de activismo político, que prevaleció en la disputa por la universidad.

En julio de 2002, se organizó un foro en la capital del estado, donde participaron profesionales, poetas, artistas, investigadores, profesores, rectores, representantes de las etnias del estado y funcionarios de los gobiernos estatal y federal. Tales reuniones darían pie a la creación de la UIEM. El diseño del modelo también contó con un estudio de factibilidad, en el que se analizaba la oferta y demanda de carreras en la región, y las necesidades de empleo (Casillas y Santini, 2009).

Se acordó que, para poder asegurar la solidez financiera del proyecto, inicialmente el gobierno federal apoyaría con 80 por ciento del presupuesto de la institución y el gobierno estatal con el restante, para después transitar a un gasto compartido en partes iguales. Las demás UI creadas después de la UIEM funcionan bajo un esquema de cofinanciamiento federal y estatal, en el que cada una contribuye con 50 por ciento. Las instituciones se constituyeron bajo la figura jurídica de “organismo público descentralizado del Estado”, situación que permite considerable injerencia por parte del gobierno estatal en turno; incluso, es el gobernador quien nombra al rector de la universidad (Dietz y Mateos, 2019).

El 10 de diciembre de 2003 se decretó la creación de la nueva universidad, que empezaría a operar en edificios provisionales en

septiembre de 2004. De los primeros 270 estudiantes, 70 por ciento fueron mujeres y 88 por ciento indígenas (mayormente mazahuas) (Herrera, 2004; Lloyd, 2004). La UIEM inició con tres carreras —Comunicación Intercultural, Lengua y Cultura, y Desarrollo Sustentable—, y todos empezaron con dos semestres de tronco común con acento en la enseñanza o reforzamiento de la lengua indígena, español e inglés, el razonamiento científico y la informática. Se planteó la meta de aumentar la matrícula a 2 700 estudiantes, con un máximo de 80 por ciento proveniente de comunidades indígenas y los demás mestizos, con tal de preservar el carácter intercultural de la institución (Lloyd, 2004).

La declaración de propósitos de la UIEM describe el tipo de egresados que busca formar, además del énfasis que pone en fomentar el arraigo hacia las comunidades de origen.

La misión de la naciente institución educativa es formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas indígenas, de modo que al término de sus estudios no emigren, sino que ejerzan su profesión en beneficio de sus comunidades (UIEM, 2020).

En 2006, después de varios años de negociaciones con ejidatarios locales, se adquirieron 10.5 hectáreas de terrenos para la construcción del *campus* principal de la universidad, y fue hasta principios de 2008 que se pudo empezar a impartir clases en las nuevas instalaciones (Celote, 2013). Llama la atención el diseño de los edificios, que incorpora distintas cosmovisiones indígenas. Por ejemplo, el primer edificio construido tiene la forma de Quetzalcóatl, la serpiente emplumada, que es una de las figuras más veneradas de la cultura mazahua, al igual que de otras culturas indígenas de México. Otro edificio se construyó en forma de caracol, con aulas circulares que buscan simbolizar la centralidad del alumno y la horizontalidad del proceso educativo —dos de los ejes del modelo intercultural.

En los siguientes años, se expandió el *campus* y se amplió la oferta de licenciaturas, con la incorporación de Arte y Diseño, Salud

Intercultural y Enfermería Intercultural. En 2014, se construyó una Clínica de Salud Intercultural en el plantel principal, que sirve el doble propósito de formar a los alumnos de las dos carreras médicas y proveer servicios de bajo costo a la población aledaña. A su vez, en 2015, se abrió una segunda sede en el municipio de Tepetlixpa, a 70 km al sureste de la Ciudad de México, donde se ofrecen las carreras de Salud Intercultural y Desarrollo Sustentable.

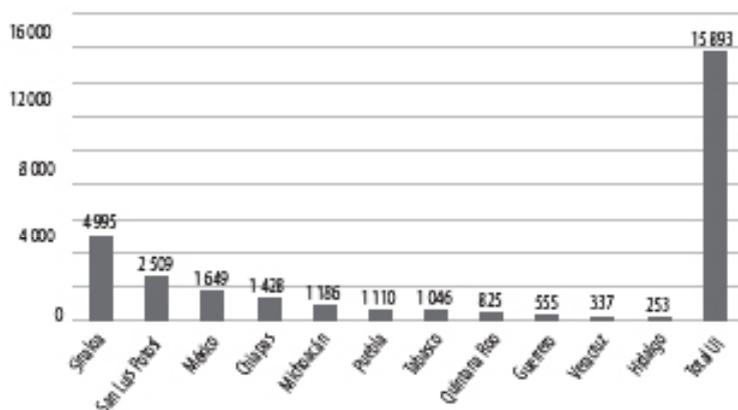
ESTADO ACTUAL DE LA UIEM

En el ciclo escolar 2019-2020, esta universidad contaba con una matrícula total de 1 644 estudiantes, cifra que la colocaba como la tercera más grande de las universidades interculturales (véase la gráfica 1). Hasta 73 por ciento de los alumnos provenían de comunidades indígenas y 67 por ciento fueron mujeres (SEP, 2019).

Actualmente, la universidad ofrece seis licenciaturas: Salud Intercultural, Enfermería (con enfoque intercultural), Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural y Arte y Diseño. Además, a partir de 2019 ofrece una maestría en Gestión de la Innovación Rural Sustentable. Como ya se mencionó, las carreras que conforman el enfoque de este capítulo son las de mayor demanda en la institución. En el ciclo escolar 2018-2019, Salud Intercultural contaba con 490 estudiantes (122 hombres y 368 mujeres); Enfermería con 429 (103 hombres y 326 mujeres), y Desarrollo Sustentable con 282 (127 y 155, respectivamente) (ANUIES, 2021). Esta última carrera es la más antigua de las tres y la única con una relativa paridad en el número de hombres y mujeres. También contaba con el mayor número de egresados para el ciclo 2018-2019: 49 (27 mujeres y 22 hombres); mientras tanto, Salud Intercultural reportó 27 egresados (23 mujeres y cuatro hombres), y Enfermería aún no contaba con egresados, ya que el programa apenas empezó en 2013 (SEP, 2019).

GRÁFICA 1

Matrícula de las universidades interculturales (2019-2020)



Fuente: ANUIES (2021), Anuarios Estadísticos de Educación Superior, ciclo 2019-2020.

Resalta el predominio de mujeres dentro de la UIEM, quienes representaban 69 por ciento de la matrícula en licenciatura, un porcentaje aun mayor que el promedio en las UI en general, que fue de 57 por ciento (ANUIES, 2021). Tal situación sigue la tendencia internacional hacia la feminización de la matrícula en educación superior (Bilton, 2018). Sin embargo, en el caso de las UI, hay otros factores explicativos. Por ejemplo, en muchas comunidades indígenas hay una resistencia a que las mujeres estudien fuera de la comunidad; como resultado, para muchas mujeres indígenas las universidades interculturales representan la única oportunidad para acceder a la educación superior.¹⁰ En la UIEM, el perfil de las carreras también influye en la composición por sexo, con la mayor proporción de mujeres inscrita en la carrera de Enfermería, profesión que, si bien ha cambiado su perfil en años recientes, aún sigue siendo altamente feminizada.

Para fines del análisis presentado en este capítulo, se entrevistó a siete egresados de Desarrollo Sustentable, cinco egresados de Salud

10 Entrevista con una funcionaria del Departamento de Vinculación de la UIEM, 3 de diciembre, 2018.

Intercultural y dos de Enfermería, además de los directores de las tres carreras y algunos estudiantes. En todos los casos, excepto el del rector de la UIEM, sustituí los nombres de los entrevistados con seudónimos para proteger su privacidad. Las entrevistas se realizaron en 2019, durante los encuentros con egresados que organiza periódicamente la institución, ya que es difícil contactarlos una vez que salen de la institución. A su vez, se realizó observación participante en los foros con los egresados de las carreras de Salud Intercultural y Enfermería, que sirvieron como insumos para el análisis.

De las tres carreras, Desarrollo Sustentable es la única que forma parte de la oferta inicial de las UI. Según la descripción de la propia universidad, su currículum va orientado a “formar profesionistas solidarios y comprometidos con el desarrollo sustentable de sus comunidades y del país que influyan positivamente en la toma de decisiones y acciones que impacten a las esferas biológica, económica, social y cultural” (UIEM, 2020).

Salud Intercultural, en cambio, surgió varios años después y sus fundadores incorporaron una interpretación más amplia de la interculturalidad, como un diálogo de saberes entre todas las culturas; es decir, no sólo la intersección entre las culturas indígenas mexicanas y la cultural mestiza dominante en el país. En la carrera se enseñan técnicas provenientes de tres tradiciones de medicina: “tradicional mexicana, tradicional oriental, que han demostrado su efectividad a través de los siglos; además de medicina psicosomática y alópata; considerando al ser humano en plenitud biológica, psicológica, social, cultural y espiritual” (UIEM, 2020). En la práctica, los estudiantes aprenden técnicas “alternativas” como las limpias, los baños de temascal, la acupuntura, los masajes terapéuticos y uso de hierbas medicinales, entre otras.

Cabe resaltar que los promotores originales de Salud Intercultural enfrentaron resistencias por parte de la CGEIB y en otros ámbitos debido a la amplitud del currículum y la incorporación de otras tradiciones no mexicanas; sin embargo, la carrera fue ganando aceptación y después fue incorporada a la oferta de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco y a la nueva Universidad y Ba-

chillerato Intercultural Yaqui, que está en proceso de construcción en el estado de Sonora (Wong, 2020).

En el caso de la última de las tres carreras perfiladas en este capítulo, ésta originalmente llevaba el nombre de Enfermería Intercultural. Sin embargo, ante la falta de esa categoría dentro del registro de profesiones del gobierno federal —lo que complicaba los esfuerzos de los egresados por conseguir trabajo en el sector salud gubernamental—, la universidad se vio en la necesidad de actuar. Según relata Pablo, egresado de Enfermería, en 2016 “se decidió quitarle el apellido” a la carrera “y la verdad, fue una ventaja”. Actualmente, se llama “Enfermería (con enfoque intercultural)”, un cambio sutil pero simbólicamente significativo.

Por otro lado, la carrera ha conservado su espíritu original al incorporar el enfoque holístico hacia la salud, como parte central de su misión. Según la página de internet de la UIEM, la carrera en Enfermería busca:

formar profesionales en enfermería intercultural altamente competentes para los distintos niveles de atención a la salud, empleando cuidados de salud tradicional, alternativos y convencionales con ética, humildad, responsabilidad y respeto para el cuidado integral a la salud del individuo, familia y la comunidad (UIEM, 2020).

Cabe agregar, sin embargo, que el cambio de nombre es ejemplo de los retos que enfrentan las universidades interculturales en compaginar su proyecto alternativo con las demandas y requisitos del mercado laboral. Como veremos más adelante, la estrategia adoptada por la institución también revela los estigmas en torno a lo intercultural dentro de ciertos sectores de la población, debido al desconocimiento del modelo y al racismo persistente en México.

PERCEPCIONES Y TRAYECTORIAS LABORALES DE LOS EGRESADOS

Antes de empezar con el análisis de las experiencias y percepciones de los egresados, es necesario caracterizar a la población estudiantil

til de la UIEM; tales rasgos, que son comunes a los alumnos de otras UI, necesariamente inciden en sus trayectorias laborales, una vez fuera de la institución. Una mayoría de los alumnos son de la primera generación en sus familias en acceder a la educación superior. En general, sus padres cuentan con un nivel promedio de escolaridad primaria o secundaria completada y trabajan en sectores precarios: como trabajadores agrícolas, propietarios de pequeños negocios o, en el caso de las madres, como empleadas domésticas en Toluca (la capital del estado, distante a 80 kilómetros de la UIEM) o aún más lejos, en la Ciudad de México.

Por su parte, la mayoría de los alumnos de la UIEM proviene de escuelas públicas, con una trayectoria escolar que incluye primarias indígenas o multigrado, telesecundarias y preparatorias técnicas; es decir, instituciones con un nivel académico muy por debajo al de las escuelas públicas o privadas de las áreas urbanas (Schmelkes, 2008). Tal falta de preparación académica, así como el bajo nivel de capital cultural de sus padres, tiene importantes implicaciones en su desempeño escolar, una vez que ingresen a la UIEM.

Última opción

Ya es un lugar común decir que, para una mayoría de los estudiantes, la UIEM representó la última o única opción para asistir a la universidad. Muchos de los alumnos cuentan que ingresaron después de “fracasar” en sus intentos por entrar a las universidades públicas de mayor prestigio: sobre todo, la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), ambos de la capital, y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), con sede en Toluca. A su vez, relatan que sus padres no pudieron pagar las colegiaturas de las pocas universidades privadas de la zona.

En el caso de las mujeres, la institución representa una opción viable para poder quedarse cerca de sus casas y comunidades. Mientras tanto, para los estudiantes que provienen de otras zonas del estado o de los alrededores, los costos de alquilar un cuarto o departamento compartido en San Felipe del Progreso son mucho más acce-

sibles que las rentas en las grandes ciudades. Así fue el caso de Yahalí, egresada de Desarrollo Sustentable, quien proviene del pueblo mazahua de San Lorenzo Toxico, a 50 km al sur de la universidad.

Yo creo que las UI le permiten a *gente como yo, de comunidades indígenas*, que tal vez no tienen la posibilidad de estudiar en otra ciudad, y teniendo en cuenta que *la limitante siempre va a ser el recurso económico*, obtener una carrera. La cercanía de las UI abre *oportunidades de interacción entre las culturas*; aquí hay estudiantes de origen tlahuica, matlazinca, otomí, mazahua y náhuatl. Además, no es caro vivir aquí, en comparación con las ciudades. Las rentas en la comunidad están en 500 pesos y a la semana podía gastarme unos 900, pero no más.¹¹

Yahalí cuenta que representantes de la universidad llegaron a su preparatoria técnica para promocionar la carrera. Su otra opción fue la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, en el estado de Chiapas; sin embargo, escogió la UIEM por su cercanía y por ahorrar gastos para sus padres, quienes son campesinos.

Ana María, una egresada de Salud Intercultural, también de origen mazahua, relata una historia similar: “Hice el examen en la UNAM, pero no lo pasé. Mis papás no me podían pagar una universidad privada. También estaba la UAEM de Toluca, pero no lo intenté porque eran muchos gastos”.

Finalmente, aunque hubiera logrado entrar a la carrera de médico-cirujano de la UNAM —una posibilidad muy remota debido a su formación académica previa en una escuela técnica del gobierno—, ésta hubiera sido incosteable. La mamá de Ana María trabaja como empleada doméstica en la Ciudad de México y su padre es albañil, y no hubieran podido pagar su alojamiento en la capital. No obstante, el hecho de que Esthela intentara entrar a la carrera más competitiva del país refleja el alto nivel de motivación personal de muchos estudiantes indígenas, a pesar de los enormes obstáculos que enfrentan.

11 Cursivas de la autora. Se utilizan en lo que resta del texto para enfatizar extractos de las entrevistas realizadas.

Otros entrevistados expresaron frustración al ver que la UIEM fue su única opción, sobre todo porque la institución no oferta las mismas carreras que las universidades tradicionales. En muchos casos, ellos perciben que el campo laboral para las carreras interculturales es menos seguro y más desconocido. Cecilia, una estudiante del octavo semestre de Salud Intercultural, explica que primero intentó entrar a la carrera de médico-cirujano en la UAEM y después en el Centro Universidad Ixtlahuaca, una institución privada cerca de San Felipe del Progreso.

La verdad, la intercultural fue mi *última opción*, aunque ya después de los cursos propedéuticos en donde te explican a grandes rasgos lo que van a enseñar me quedé sorprendida, aunque no enamorada al 100 por ciento. Me gusta lo que hago... [pero] fue el *dolor de mi vida* no quedarme en ninguna universidad para estudiar médico-cirujano y quedarme aquí.

Cabe resaltar que los estudiantes de las universidades interculturales no son los únicos que no logran acceder a la carrera o universidad de su elección. En general, el porcentaje de solicitantes que entran a la UNAM y a las otras universidades públicas más competitivas es cada vez menor, debido al crecimiento en la demanda y el bajo ritmo de expansión de las universidades tradicionales. Además, la carrera de medicina suele ser la más competitiva, ya que sólo 1 por ciento de los solicitantes para ese campo encontró lugar en la UNAM en 2019 (Miranda, 2019).

Por otro lado, muchos egresados de la UIEM relataron que la experiencia en la institución fue una grata sorpresa, y que al final no se arrepienten de haber estudiado en una universidad intercultural. Explica Pablo, un egresado de la primera generación de Salud Intercultural, quien es originario de San Felipe del Progreso:

Yo quería estudiar ingeniería mecánica en el IPN. Muchos del municipio buscamos estudiar en las mejores escuelas. Yo no pasé el examen y *me di por vencido*. Esto coincidió con la apertura de esta universidad y decidí inscribirme. Elegí mi licenciatura porque tenía curiosidad de

saber las causas y el tratamiento del asma, que es una enfermedad que sufro.

Él describió su experiencia en la universidad como “muy buena”, y cuando se le preguntó si hubiera preferido estudiar en otra universidad, contestó: “sinceramente, no”. Ahora Pablo es considerado como un caso de “éxito” del programa al lograr insertarse en el sistema de salud del municipio, además de llevar su propio consultorio. Actualmente, está trabajando por ampliar los lugares de trabajo para licenciados en Salud Intercultural dentro del gobierno municipal, en apoyo a sus compañeros de la carrera.

Abandono escolar

El hecho de que para muchos estudiantes la UIEM no es su primera opción puede influir en el nivel de abandono escolar, que suele ser muy alto en las universidades interculturales; en el caso de la UIEM, 15 por ciento desertan en el primer año (Schmelkes, 2008). Entre las principales causas para dejar la escuela están: problemas económicos, a pesar de que la mayoría de los estudiantes reciben una beca del gobierno; dificultades académicas, debido a su precaria preparación previa; embarazos; la necesidad de cuidar a familiares, y la falta de interés en la carrera.

En el caso de Desarrollo Sustentable, también influye la falta de un filtro de admisión para los alumnos. Como parte de la política de inclusión que subyace en el modelo de las UI, la mayoría de las carreras acepta a todos los aspirantes que cumplen con los requisitos de admisión: es decir, haber concluido el nivel medio superior. En Salud Intercultural y Enfermería, en cambio, existen cupos limitados que son fijados por las autoridades médicas del estado, y por tanto un porcentaje de aspirantes queda fuera.

No todos los miembros de la comunidad universitaria están de acuerdo con la política de cupo abierto ni con lo que perciben como estándares académicos demasiado laxos, con tal de evitar mayores niveles de abandono o reprobación de los alumnos. Tonatiuh, el di-

rector de la carrera de Desarrollo Sustentable, fue particularmente crítico:

Tenemos muchos *alumnos rechazados* de otras universidades a los que nunca les hicimos examen para ingresar con nosotros, entonces, de ellos prácticamente no sabemos nada de cómo vienen. Hay alumnos que ingresan a la UI cuando ya llevamos 15 días de clases, nos ven como su *última opción* o una alternativa para que sus papás no los pongan a trabajar. Esos alumnos *echan a perder* a los pocos que sí tienen un interés real en la licenciatura porque sólo van a *hacer relajo*.

Tal visión revela las tensiones dentro del modelo intercultural, entre el discurso meritocrático que ha predominado durante décadas o siglos en las instituciones de educación superior, y el énfasis más reciente en la inclusión y la equidad, en el que se busca incorporar a alumnos de muy diversos orígenes sociales. También refleja las divisiones entre los profesores y administradores de las universidades interculturales: entre los que provienen de tradiciones antropológicas y buscan una verdadera “ruptura epistémica” con los modelos hegemónicos y excluyentes, y quienes buscan reproducir el modelo tradicional, agregándole algunos aspectos del interculturalismo, como el enfoque en la responsabilidad social, el cuidado al medio ambiente y la reivindicación de las culturas indígenas.

Estigma de la intercultural

Otro tema recurrente en las entrevistas fue lo que los propios egresados llamaron el “estigma de la intercultural”; esto es, la percepción generalizada de que las universidades interculturales son exclusivamente para indígenas y, según la lógica racista predominante en el país, de calidad inferior. Tales estereotipos tienen sus raíces en la historia de la educación para indígenas en México. Un siglo de descuido al sector, incluyendo la escandalosa falta de recursos, la asignación de maestros para las escuelas bilingües que no dominan el idioma de la comunidad y la prevalencia de escuelas multigrado

con maestros poco calificados ha producido una educación de muy deficiente calidad. Como efecto, los alumnos indígenas tienen los resultados más bajos a nivel nacional en los exámenes estandarizados, como la prueba ENLACE (Schmelkes, 2008). Aunque el modelo de las UI busca que estas instituciones estén abiertas para distintas poblaciones, ha prevalecido la noción de que son “universidades indígenas”, con toda la carga peyorativa que eso implica. Por ello, muchos egresados cuentan que tuvieron que luchar contra las actitudes discriminatorias hacia su institución.

Explica Ana María, egresada de Salud Intercultural, que proviene de una comunidad mazahua cercana a la universidad:

Ven los papeles y hay estigma por venir de una intercultural. Dicen que es *la universidad de los indígenas y que no sabemos, es una escuela de los pobres, de los que no tienen oportunidades*, y entonces sí, en parte las interculturales cumplen esa función, de albergar a los estudiantes indígenas que no tienen acceso a otro tipo de educación, por lo mismo de que no se pueden trasladar, entonces es un espacio para que se puedan desenvolver profesionalmente.

El estigma va más allá de la asociación de lo indígena con la pobreza. También revela el desprecio hacia las lenguas y culturas originarias. Relata Edna, una egresada de Desarrollo Sustentable, que proviene de una comunidad otomí: “Había ocasiones en que me preguntaban si venía de huaraches y con mi vestimenta a la escuela y les decía que no, que el hecho de venir de una escuela como ésta no significaba discriminar a alguien; es una escuela abierta para todas las personas”.

Aunado a los prejuicios sociales está la falta de conocimiento y de difusión del modelo por parte de los distintos niveles de gobierno. Es decir, existe una discriminación institucional hacia el subsector de las universidades interculturales, según explica Tonatiuh, el director de Desarrollo Institucional.

A nivel central, tanto estatal como federal, las UI no existimos, somos *el granito negro en el arroz*. Algo que se ve, pero no sabes para qué es,

cómo sirve o en qué te apoya. La gente que debería saber de nosotros en la SEP no nos conoce. Por esta razón estamos haciendo una labor muy importante de difusión.

Sin embargo, muchos entrevistados dijeron que conforme pasaron los años y aumentaba el número de estudiantes y egresados de la institución, tales estigmas se habían aminorado. También han influido los trabajos de difusión que está haciendo la universidad en diversos sectores de la población, tanto indígenas como no indígenas, que buscan posicionar a la UIEM como una opción atractiva y novedosa, y no sólo de último recurso.

La identidad indígena

A su ingreso a la institución, la UIEM pregunta a sus alumnos si son hablantes de alguna lengua indígena. Generalmente, es una minoría quienes responden que sí. Sin embargo, conforme avancen en la carrera, aumenta el sentido de identidad indígena y, con ello, el reconocimiento de ser hablantes —en distintos niveles— del idioma de sus padres o abuelos. Tal cambio en la autoadscripción de los estudiantes tiene que ver con el proceso de revaloración de las culturas y lenguas indígenas, que forma parte central de la misión de las universidades interculturales. Según relata el director de Desarrollo Sustentable: “Al iniciar la carrera, todavía hay un rechazo muy fuerte a la identidad indígena. Los estudiantes empiezan a considerarse indígenas hasta que avanzan a tercero o cuarto semestres” (Tonatiuh).

Pablo, el egresado de Salud Intercultural, explica que tal resistencia se debe al miedo a ser discriminados por sus orígenes étnicos. “En la universidad, cuando nos preguntan si pertenecemos a alguna etnia indígena decimos por lo regular que no, aun cuando nuestras raíces lo son. Pero esto es general. La gente no reconoce sus raíces ni su lengua por pena”.

Algunos egresados incluso comentaron que la discriminación a veces tenía origen en la propia familia —un ejemplo de la violencia simbólica, a través de la cual los grupos subordinados incorporan

inconscientemente la violencia e imposición de poder ejercidas por parte de los dominantes (Bourdieu y Passeron, 2001). Según relata Brenda, egresada de Desarrollo Sustentable:

Sí me considero indígena, pero no tanto. Luego me criticaban y me preguntaban por qué iba a esa escuela que era para personas *más indígenas*; hasta cierto punto sí me hacían sentir mal cuando entré. Los que me decían esto eran mis familiares. Me recriminaban que mis primos iban a otras escuelas y yo iba a *esa escuela para indígenas*. Como fue avanzando la carrera me dejó de importar lo que dijeran.

En muchos casos, la cuestión de la identidad indígena va de la mano con el manejo del idioma. Es muy común oír de los estudiantes que no son indígenas porque no dominan “la lengua”. Sin embargo, conforme van aprendiendo o puliendo su nivel de dominio sobre los distintos idiomas, aumenta su sentido de identificación con sus orígenes étnicos. Como explica Citlali, una egresada de Salud Intercultural: “Pienso que esta universidad me arraigó a mis raíces. Yo no me identificaba como mujer indígena mazahua hasta que llegué a la UI”.

El manejo de un idioma indígena también facilita el trabajo con las comunidades, sobre todo para los que estudian mazahua. Sin embargo, incluso el hecho de hablar una lengua indígena distinta a la predominante en distintas zonas también abre puertas, al generar afinidades culturales. Yahalí, una egresada mazahua de Desarrollo Sustentable, relata su experiencia trabajando en comunidades del estado de Veracruz, donde cursaba una maestría en Ecología, en el Centro de Investigaciones Tropicales de la Universidad Veracruzana.

A pesar de que nosotros éramos de otro estado y cultura, los totonacos nos abrieron sus casas para vivir, nos recibieron muy bien. Cuando terminamos, nos despidieron *como si fuéramos sus hijos* y nos regalaron canastas de fruta de la selva. Después, regresamos para entregarles el producto final y la gente ya no nos dejaba salir.

Revaloración cultural

La enseñanza de los cinco idiomas indígenas hablados en el Estado de México forma parte de una estrategia más amplia por parte de la UIEM hacia la revaloración de los conocimientos y culturas indígenas. Para muchos egresados, tal enfoque fue lo que más apreciaban de la universidad, no sólo en términos de identidad, sino también en cuestión de herramientas para el trabajo. Para muchos, el paso por la universidad les generó un cambio personal y les reforzó valores como el respeto, la apertura a otras culturas y la solidaridad. Explica Brenda, egresada de Desarrollo Sustentable:

Quando yo empecé a estudiar aquí me di cuenta que había más opciones. Nos conectamos más con la gente; las vivencias, conocer diferentes culturas, cómo piensan, y esto *te abre otro panorama*. Por ejemplo, uno quiere estudiar leyes o medicina porque es *lo más popular*, pero hay otras opciones como las que ofrece la UI, que personalmente me sirvieron mucho, me llenaron de paz, de alegría, de ser feliz. Siento que antes de entrar eran *más banales* mis pensamientos, pero desde que entré aquí *me sensibilicé*.

Otros entrevistados enfatizaron el papel de la universidad en reivindicar y celebrar la diversidad cultural, lo que se traducía en una mayor libertad para combatir las presiones asimilacionistas y los estigmas acerca de lo indígena.

Pienso que sí es muy importante tener interculturales porque nos enseñan a *respetar las ideas del otro*; por ejemplo, aquí entran compañeros de otras lenguas originales y ellos pueden desarrollar sus habilidades, se da mucho énfasis a la cultura. Aquí *no está mal visto ver a una muchacha con su vestimenta mazahua*. Se hacen prácticas tradicionales que no afecten pero que tampoco sean juzgadas. Aquí se trata de *rescatar todas las cuestiones culturales que se están perdiendo* (Ana María).

En el caso de los egresados de Desarrollo Sustentable, el currículum universitario también les infunde un sentido de responsabilidad

hacia el medio ambiente y los conocimientos ancestrales sobre el cuidado de la naturaleza, algo que no necesariamente está presente en las carreras tradicionales de agronomía. Explica Edna, una egresada de la carrera, de origen otomí: “No, no me arrepiento de haber estudiado aquí. Me nació todo el interés de preservar la cultura, de conservar los recursos naturales, de entender que todo tiene una relación con los ecosistemas, tanto la sociedad, la economía y la política”.

Tales valores también se transmiten en la carrera de Enfermería a través del enfoque intercultural. Allí, además del currículum común de cuidados a pacientes, los alumnos aprenden técnicas alternativas como la acupuntura y los masajes terapéuticos. Para Raquel, una egresada de Enfermería, la carrera le dio herramientas que no hubiera obtenido en una formación tradicional:

Me gustó mucho el humanismo que tiene la universidad. Por ejemplo, sabemos que todo lo científico se va a aprender, en cuanto a enfermería, en este lado. Pero, por su enfoque intercultural, *nos habla más del paciente*, más del contacto con el paciente... Fue más bien como adentrarme más a lo tradicional y a las culturas, porque pues sí tenía un conocimiento vago, pero adentrándome más en ello y conociendo más sobre la universidad te das cuenta de muchas cosas. Por ejemplo, poniéndote en el puesto de tu paciente, de que él no sabe cómo expresarse o cómo expresar su dolor. Ellos utilizan otras palabras, por ejemplo, en vez de decir que le sale sangre de la nariz decían que les salía *shishi*; cada quien tenía su modo de hablar.

Según Raquel y otros egresados, esos conocimientos, junto con el enfoque más holístico de la carrera, les da un “plus” al momento de ingresar a trabajar en hospitales y clínicas. La universidad ha estado negociando con el gobierno del estado para incorporar a sus egresados en los centros de salud, tarea que se ha simplificado con la decisión de emparejar el nombre de la carrera con la oferta en los bancos de trabajo. A pesar de ser la carrera más nueva de la UIEM, Enfermería ahora es la de mayor demanda, junto con Salud Intercultural.

Vinculación comunitaria

Otro eje fundamental del enfoque intercultural son los programas de vinculación comunitaria, a través de los cuales los alumnos realizan investigación y ofrecen servicios en las comunidades aledañas. En Salud Intercultural y Enfermería, los alumnos efectúan diagnósticos sobre los problemas más comunes de salud en las comunidades, incluyendo diabetes, lumbalgia, hipertensión arterial y obesidad (UIEM, 2020). También aprenden técnicas tradicionales de medicina por parte de los curanderos, quienes enseñan el uso de plantas medicinales y a realizar limpiezas —una práctica en la que se busca combatir una amplia gama de males de “filiación cultural”, incluyendo “aire, malas vibras, cintura abierta, susto, duelo y empacho” (UIEM, 2020)— mediante técnicas y ritos ancestrales. Los estudiantes también ofrecen sus servicios como practicantes por medio de la clínica de salud que opera la universidad desde 2014 y que atiende a 1 200 pacientes al mes con tarifas muy bajas.

Para Ricardo, el director de la carrera de Enfermería, la vinculación comunitaria es uno de los aportes más importantes del modelo intercultural, al fortalecer la conciencia social de los alumnos y su relación con las comunidades y culturas indígenas. “El trabajo que hacen los chicos en la comunidad se ve como una fortaleza de la UI. En otras universidades sólo hacen salud pública; es una materia y no un eje que atraviesa todos los años de la carrera”.

En el caso de los alumnos de Desarrollo Sustentable, también realizan visitas de trabajo a las comunidades para aprender sobre técnicas tradicionales de agricultura y cuidados al medio ambiente, entre otros. Y proponen soluciones para ciertas problemáticas ambientales. Por ejemplo, Yahalí, egresada de Desarrollo Sustentable, realizó su tesis de maestría sobre los conocimientos tradicionales de tres comunidades del Estado de México —mazahua, tlahuica y otomí— sobre el combate a la principal plaga que afecta a los encinos. La tesis, sobre las agallas en los encinos, ganó el primer lugar en el certamen de la mejor tesis de maestría de entomología en México en 2019. Ello dio crédito a los conocimientos que había adquirido en

la UIEM, que después reforzaría con sus estudios en la Universidad Veracruzana.

En la UI yo aprendí a hacer trabajo de campo, a hacer esta vinculación con la comunidad y el diagnóstico participativo. Si nos posicionamos desde una entidad gubernativa está bien, pero siempre teniendo en cuenta que todos los recursos naturales están bajo posesión de esta gente de las comunidades, porque *siempre hay un simbolismo, una percepción para poder cuidar sus recursos* (Yahali).

La vinculación comunitaria también está relacionada con el tercer eje de la universidad: la investigación. Según los lineamientos del modelo de la CGEIB, los alumnos deben realizar trabajo de investigación en temas de cultura y lengua indígena, como parte de la misión del rescate de los conocimientos tradicionales (Casillas y Santini, 2009). Entre los proyectos incluyen el desarrollo —a través de un convenio con el Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas (CEDIPIEM)— de una estrategia de rescate de las lenguas matlazinca y tlahuica. Dichas lenguas son habladas por alrededor de 1 500 y 1 300 personas, respectivamente y, por lo tanto, se encuentran en peligro de extinción (CEDIPIEM, 2020). Otros proyectos incluyen la investigación en técnicas agrícolas tradicionales y de conservación de agua, el uso de plantas medicinales y las propiedades terapéuticas de los baños de temazcal, entre otros.

Retos de la universidad

Al ser un proyecto en construcción, la UIEM y las demás universidades interculturales enfrentan fuertes retos, que incluyen la falta de recursos económicos y de personal altamente calificado o versado en el modelo intercultural; la frecuente rotación de docentes y rectores, y la heterogeneidad en la preparación académica de los estudiantes, entre otros. Los alumnos también enfrentan muchas dificultades, como exigencias familiares para trabajar y, sobre todo, la escasez de recursos económicos.

Ana María, una egresada de Desarrollo Sustentable, explica los complicados procesos que enfrentan los estudiantes y maestros para conseguir recursos.

Cuando yo iba a hacer vinculación a las comunidades tenía que pagar mis viajes y los pocos recursos que pude llegar a tener era porque los maestros sacaban proyectos para financiar sus trabajos de investigación; pero el recurso no venía de la escuela, venía por parte del financiamiento de sus proyectos y creo yo que esa parte es muy importante porque *no se puede hacer ciencia sin dinero*. Yo toda la carrera tuve mi beca Pronabes, pero no era mucho, entre 900 y 1 000 pesos, así que o pagaba mis salidas a campo o pagaba mis pasajes para ir a la escuela. Lo demás lo cubría yo trabajando los fines de semana, para la colegiatura y mis salidas a campo.

La falta de recursos representa una limitación también para la universidad, ya que dificulta la contratación y retención de profesores con el perfil deseado. Según explica Tonatiuh, el director de Desarrollo Sustentable:

Se paga 14 mil pesos a los profesores de tiempo completo. Para profesores de hora-clase el sueldo es muy bajo y si no son de San Felipe o comunidades colindantes, no les conviene dar clases aquí. He conocido buenos perfiles, pero son de Toluca o de la Ciudad de México.

Tal situación hace particularmente difícil atraer a profesores con experiencia en la investigación, sobre todo los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En el ciclo escolar 2018-2019, entre los 1 095 profesores que laboraban en las UI, sólo 35 fueron miembros del SNI¹² (EXECUM, 2021). De estos, apenas cinco provinieron de la UEIM. Explica Tonatiuh de nuevo:

12 Las cifras no incluyen los profesores de la UVI, la cual, por formar parte de la Universidad Veracruzana, no proporciona datos por separado a la SEP.

Nuestro objetivo es incrementar nuestra producción de investigación, pero ¿cómo convences a un SNI I, SNI II o SNI III para que venga a dar clases con estos sueldos? *No es atractivo*. Hay personas muy comprometidas con su actividad, y ahora sí que *te hacen el favor* y se quedan contigo un año y después encuentran *una mejor opción* y se van.

Otro problema es la alta rotación de profesores, ya que hasta muy recientemente, las instituciones sólo ofrecieron contratos por seis meses o un año. Sin embargo, algunas universidades, como la UEIM, han negociado mejores condiciones de trabajo con los gobiernos de sus respectivos estados. La Universidad Intercultural del Estado de Puebla, por ejemplo, contrató a sus primeros cinco miembros del SNI en 2015, y todos recibieron contratos de tiempo completo (Lloyd, 2019). En el caso de la UEIM, en 2019 el rector en turno, Aníbal Mejía Guadarrama,¹³ logró un acuerdo con el gobierno estatal para más que duplicar los sueldos de los directores de carrera y los profesores de tiempo completo.

Tales mejoras forman parte del proceso de maduración de las universidades interculturales, y la UEIM en particular. En los últimos años, también se han conseguido recursos para ampliar y equipar el Centro de Salud Intercultural y para un nuevo estudio de grabación para los estudiantes de Comunicación Intercultural.

El mercado laboral

Si los alumnos de la UIEM enfrentan muchas dificultades en su paso por la institución, los retos son aún mayores cuando ellos entran al mercado de trabajo. Los pocos estudios sobre las trayectorias laborales de los egresados de estas instituciones pintan un panorama bastante complicado. Una minoría encuentra trabajo estable y bien remunerado, generalmente en oficinas del gobierno o para empresas privadas, mientras que una mayoría labora en puestos poco estables, o a través del autoempleo, en programas del gobierno para el

13 Entrevista con el rector de la UIEM, maestro Aníbal Mejía Guadarrama, el 16 de enero de 2019.

campo o para organizaciones no gubernamentales (Mateos, Dietz y Mendoza, 2016).

Mientras tanto, hay evidencia de que las oportunidades laborales son más escasas para egresados de las carreras “interculturales” que para los que cursan carreras “convencionales”, como Derecho o Contabilidad, según un estudio en la Universidad Autónoma Indígena de México (Lloyd y Hernández, 2021). Según una encuesta aplicada por la universidad a más de mil egresados de todas las generaciones en 2019, que obtuvo más de 280 respuestas, las carreras con mayores niveles de empleabilidad y mejores sueldos fueron, en este orden: Ingeniería en Sistemas de Calidad; Derecho, Turismo Empresarial y Contaduría. Mientras tanto, las peor remuneradas fueron Educación Preescolar, Sociología Rural y Forestal Comunitaria (Lloyd y Hernández, 2021). Tales resultados son fuente de preocupación para los proponentes del enfoque intercultural. Sin embargo, como veremos en la siguiente sección, sólo cuentan parte de la historia —por ejemplo, no reflejan otras habilidades adquiridas en el paso por la universidad— y pueden ser más un reflejo del mercado de trabajo que del éxito de la carrera en particular.

En el caso de los egresados de Salud Intercultural, la mayoría trabaja en sus propios consultorios o en la Clínica de Salud de la UIEM, donde 80 por ciento del personal es egresado de la universidad (UIEM, 2020). Los egresados de Enfermería, sin embargo, generalmente se emplean en clínicas estatales, aunque algunos también han abierto sus propios consultorios para aplicar técnicas medicinales tradicionales, como el masaje y la acupuntura. Finalmente, la carrera de Desarrollo Sustentable encamina a sus egresados a trabajar con programas gubernamentales de apoyos para el campo y las comunidades rurales, en la docencia (hay varios egresados laborando como maestros de la UEIM) y para asociaciones civiles (lo más común, según algunos egresados).

Entre las tres carreras, la que ha presentado mayor dificultad en posicionar a sus egresados en el campo laboral es la de Salud Intercultural, debido a la falta de conocimiento acerca del programa entre potenciales empleadores. Muchos egresados de las primeras generaciones también han enfrentado dificultades en insertarse den-

tro de hospitales y clínicas del gobierno, ya que la carrera no aparece en la lista de profesiones de la Secretaría del Trabajo. Sin embargo, la universidad ha firmado varios convenios con instituciones estatales, incluyendo el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y la Presidencia Municipal de San Felipe del Progreso, con el fin de abrir plazas para los egresados de esta carrera.

Abriendo paso

Mientras tanto, a los licenciados en Salud Intercultural les ha tocado abrir paso para lograr la aceptación de su perfil profesional. Pablo, un egresado de la primera generación, explica cómo ha aprovechado su puesto dentro del gobierno municipal —un trabajo que consiguió “por palanca”, ya que su padre es un político local— con el fin de gestionar plazas para sus compañeros dentro del gobierno.

Yo he hablado con la doctora del municipio, para que contrate más licenciados de Salud [Intercultural]. De hecho, el municipio tiene convenio con la universidad. Una de las promesas de campaña del nuevo presidente municipal [...] es contratar más médicos que atiendan a la población en las clínicas y hospitales generales. A principio *él no conocía a los licenciados interculturales*, pero ya una vez en el puesto consideró que el convenio entre el municipio y la universidad podía traer grandes beneficios para el mejoramiento de la salud y ayudar a cumplir su promesa de campaña.

Abrir paso también implica enfrentar los estereotipos de la medicina alternativa, considerada un campo poco profesional o propio de sociedades precientíficas. Explica Pablo: “Los médicos generales *nos ven como menos*. Me doy cuenta porque usan expresiones de extrañeza cuando les platico lo que estudié. La sociedad en general te dice *chamán, brujo*, etcétera”. Dice que, más que convencer a la gente de que su título es equivalente al de un médico cirujano, busca demostrar la utilidad de la medicina tradicional; es decir, revalorar los conocimientos tradicionales, lo que implica una *ruptura episté-*

mica en la forma en que la sociedad jerarquiza las distintas formas de conocimiento y sabiduría.

Tales cambios necesariamente toman tiempo. Incluso, muchos egresados de Salud Intercultural comentaron que están en desventaja también en comparación con los egresados de Enfermería, cuyo campo de trabajo es más conocido. Explica Ana María, egresada de la carrera: “Ellos salen con más ventajas que nosotros; su perfil sirve para entrar a hospitales generales, para abrir consultorios particulares. Ellos *tienen las puertas abiertas; nosotros no*”.

Ana María relata su experiencia al buscar trabajo en el gobierno, en un intento por suplementar sus ingresos de la clínica particular que abrió como recién egresada. Dice que primero intentó conseguir trabajo como promotora de salud y después como profesora de biología o química, pero “por el perfil, dijeron que no”.

Finalmente, cuatro años después de egresar de la universidad, consiguió trabajo en el nuevo sistema “multidisciplinar” que creó el gobierno municipal para las clínicas de salud rurales; en cada una se emplea un médico, un enfermero y un licenciado en Salud Intercultural. No obstante, explica, los sueldos no son parejos; los médicos ganan 7 000 pesos a la quincena, los de Salud Intercultural, 5 000, y los enfermeros, 4 000. Es decir, a pesar de que se buscó crear un nuevo sistema más incluyente para la medicina tradicional, en la práctica reproduce las desigualdades y jerarquías presentes en el sistema médico general.

Para el director de la carrera, Fernando, tales dificultades son reflejo de la novedad del currículum de Salud Intercultural y de las otras carreras “alternativas” que ofrecen las universidades interculturales.

La licenciatura inicia con *mucha incertidumbre*. Los estudiantes, los docentes y los directivos de la licenciatura no sabían qué estaban haciendo. Ya estaba el plan de estudios autorizado, pero no nos quedaba claro a nadie cuál era el perfil del egresado y a dónde iban a trabajar. A las primeras generaciones nadie las conocía, los relacionaban con *chamanes* y *curanderos*. Ésta es una licenciatura muy nueva, sin precedentes.

Sin embargo, Fernando insiste en que la situación laboral de los egresados va mejorando conforme pasan los años y se da a conocer por su trabajo. También ha ayudado la presencia de la Clínica de Salud, que se ha vuelto un lugar de primer recurso para un cada vez mayor número de residentes locales.

La licenciatura en enfermería tiene más de 100 años, no podemos competir con ellos ni con los médicos, que es una carrera antigua. Yo les he dicho que *no se pueden comparar con nadie*; ellos no son médicos ni enfermeros, son licenciados en Salud Intercultural con competencias propias. Esto ya se está logrando; hoy el licenciado en Salud Intercultural ya siente *esa identidad y orgullo*, más en estas generaciones que están por egresar, que ya tienen más clara la carrera que las primeras. Antes no se sabía qué lugar ocupaba el licenciado en Salud Intercultural en el área de salud y ante la sociedad (Fernando).

Los egresados de Salud Intercultural no son los únicos, sin embargo, que enfrentan retos laborales. Algunos egresados de Enfermería relataron que encontraban resistencia dentro de los hospitales al querer aplicar técnicas como la acupuntura o masajes terapéuticos al momento de tratar a los pacientes. Una egresada de la carrera, Raquel, relata su experiencia:

En mi caso, el responsable era el director del centro de salud. Primero tenía que explicarle a mi jefa de enfermería qué es lo que quería hacer, por qué y para qué, y qué beneficio iba a traerle al paciente. Obviamente el paciente lo aceptaba. Mi jefa le comentaba al director y, si el director lo aceptaba, yo podía dar los tratamientos.

Para los egresados de Desarrollo Sustentable, mientras tanto, el principal reto es la falta de trabajos bien remunerados. El programa de la UIEM está centrado en el cuidado al medio ambiente y en la agricultura de pequeña y mediana escala, más que en las prácticas industriales. Por ello, son pocos los egresados que logran insertarse en las empresas privadas, que son las que mejores sueldos pagan. Sin embargo, varios egresados expresaron la dificultad que enfrentaron

al emprender un proyecto productivo dentro de las comunidades indígenas por falta de apoyos, tanto de la comunidad como del gobierno. Varios de ellos terminaron estudiando una maestría en Ecología Tropical en la Universidad Veracruzana, y después entraron como profesores de la UIEM.

Relata Sebastián, egresado de Desarrollo Sustentable, que aun con una maestría el mejor trabajo que consiguió fue como encargado de laboratorio de medio tiempo, dentro de la universidad. Aunque en realidad el puesto le ocupa un horario casi completo, gana entre 7 000 y 7 500 pesos al mes.

Me gusta lo que hago acá, pero en cuanto tenga una mejor opción me movería. Por lo pronto estoy bien. También pienso que soy afortunado de tener este puesto porque mis compañeros de la maestría, incluso del doctorado que ya están titulados, aún no encuentran trabajo (Sebastián).

Otra compañera, Yahalí, quien también estudió la maestría en la Universidad Veracruzana, gana 4 600 pesos al mes por impartir cuatro materias en la UIEM como profesora de horas-clase. Sin embargo, también tiene un proyecto de un vivero forestal comunitario, donde funge como traductora para campesinos mazahuas que no hablan español. Les ayuda a gestionar apoyos por parte del gobierno federal cuando tienen pérdidas por causas naturales, como, por ejemplo, el desbordamiento de un río. Para ese trabajo, percibe otros 8 200 pesos al mes. A pesar de los bajos sueldos, insiste: “Amo lo que hago”.

REFLEXIONES FINALES

En sus 17 años de existencia, la UIEM ha enfrentado numerosos retos, sobre todo la falta de apoyos gubernamentales, lo que ha repercutido en el desarrollo institucional. Los bajos sueldos de los administradores y profesores —en particular para la mayoría que trabaja bajo el sistema de horas-clase—, la falta de seguridad laboral y la lejanía entre la universidad y las grandes urbes también dificulta la posibilidad de atraer a personal calificado. Aunado a eso está la

sobrecarga de trabajo de los profesores, a quienes se les exige fungir como docentes, gestores de vinculación comunitaria e investigadores, muchas veces sin los apoyos institucionales necesarios.

Por ser la primera universidad intercultural, la UIEM también ha tenido que combatir estigmas y la falta de conocimiento y claridad en torno al modelo intercultural. Tales retos han sido más agudos para ciertas carreras, como Salud Intercultural, en la que los egresados enfrentan discriminación y barreras burocráticas, debido a la falta de reconocimiento de la medicina tradicional dentro del sistema de salud estatal. A su vez, existen altos niveles de deserción —aunque no reprobación— de los alumnos, por múltiples razones: el bajo nivel de preparación académica previa; la pobreza de sus familias; la lejanía de sus comunidades de origen; los embarazos (que también se relacionan con la falta de información sobre la planificación familiar); entre otros factores ligados a la historia de discriminación y marginalización que han sufrido las poblaciones indígenas en México.

También ha habido 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, hay indicios de que la experiencia de estudiar en una universidad intercultural, 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. Por último, para muchos de los estudiantes de las UI —y sobre todo las mujeres—, estas instituciones representan la única oportunidad de acceder a la educación superior y, con ella, a mejores prospectos de vida y de empleo.

Tales logros son difícilmente cuantificables en términos de estadísticas escolares o laborales. Sin embargo, son un reflejo de la “ruptura epistémica” (Mignolo, 2010) que busca generar el modelo intercultural. Sin embargo, hace falta más investigación para conocer el impacto del modelo en las propias comunidades indígenas; es decir, más allá de los estudiantes o egresados. ¿En qué medida ha habido un resurgimiento en el uso de las lenguas indígenas, ¿Cómo se están conservando y aprovechando los conocimientos tradiciona-

les? ¿Cuántos de los egresados están fungiendo como autoridades y líderes en sus comunidades?

También cabe preguntar sobre el futuro de las universidades interculturales, en un contexto de políticas federales encaminadas a la universalización de la cobertura en educación superior, más que en la promoción de derechos para los grupos más vulnerables. Ante ese panorama, urge promover más iniciativas en este sentido, en el país y la región. Por todos sus retos y tensiones, estas instituciones representan la única política de educación superior en el ámbito nacional dirigida a los pueblos indígenas, y a la promoción y rescate de sus culturas y lenguas. Como el modelo intercultural sugiere, el diálogo de saberes no debe ser entre unos cuantos, sino para toda la población.

REFERENCIAS

- ANUIES (2021), Anuarios estadísticos de educación superior, ciclo 2019-2020, <<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>>, consultado el 6 de agosto, 2021.
- Ávila Romero, León y Agustín Ávila Romero (2016), “Las universidades interculturales de México en la encrucijada”, *Nóesis*, vol. 25, núm. 50, pp. 200-215.
- Barquín Cendejas, Alfonso (2015), *Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas de educación intercultural*, México, INAH.
- Bilton, Isabel (2018), “Women are outnumbering men at a record high in universities worldwide”, *QSI News*, <<https://www.studyinternational.com/news/record-high-numbers-women-outnumbering-men-university-globally/>>, consultado el 1 de abril, 2020.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2001), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Editorial Popular.
- Casillas, Lourdes y Laura Santini (2009), *Universidades interculturales: modelo educativo*, México, CGEIB/SEP.

- CEDIPIEM (2020), *Estadística*, <cedipiem.edomex.gob.mx>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Celote Preciado, Antolín (2013), *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México: Cuando el sueño se hizo palabra*, México, CGEIB/SEP.
- Congreso de México (2015, 28 de julio), Dictamen a la proposición con punto de acuerdo para un programa nacional de promoción de intérpretes indígenas, <http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2015/07/asun_3257763_20150729_1438211903.pdf>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Dietz, Gunther (2009), “Intercultural universities in Mexico empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism”, *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-4.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2019), “Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, núm. 49, pp. 163-190.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2012), “The need for comparison in intercultural education”, *Intercultural Education*, vol. 23, núm. 5, pp. 411-424.
- EXECUM (2021), <<http://www.execum.unam.mx/>>, consultado el 6 de agosto, 2021.
- González Apodaca, Érica (2017), “El campo político de la educación superior intercultural en México”, *O Público e o Privado*, núm. 30, jul.-dic., pp. 107-127.
- González Ortiz, Felipe (2017), “Procesos sociales y Educación. La Universidad Intercultural del Estado de México”, en Floriberto González González, Francisco J. Rosado-May y Gunther Dietz (coords.), *La gestión de la educación superior intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales*, Chilpancingo, Ediciones Trincheras/ Universidad Autónoma de Guerrero/El Colegio de Guerrero, pp. 33-64.
- Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009), “El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)”, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de*

- educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 215-250.
- Hernández Loaeza, Sergio (2017), “¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla”, *Anthropológica*, núm. 39, pp. 123-149.
- Hernández Loaeza, Sergio (2016), “Limitados por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México”, *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 4, núm. 2, pp. 95-119.
- Herrera Beltral, Claudia (2004), “Nace la primera universidad intercultural”, *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/2004/09/07/04090702.pdf>>, consultado el 9 de abril, 2020.
- Inali (2010), *¿Qué es el INALI*, <[https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/INSTITUTO%20NACIONAL%20DE%20LENGUAS%20INDIGENAS%20\(Mexico\).pdf](https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/INSTITUTO%20NACIONAL%20DE%20LENGUAS%20INDIGENAS%20(Mexico).pdf)>, consultado el 9 de marzo, 2020.
- INPI (2017), *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015*, <<https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>>, consultado el 10 de abril, 2020.
- Jáuregui, Jessi (2018), “Ordena la Suprema Corte que se restituya el nombre de la UAİM”, *UZ Noticias*, <<https://www.luznoticias.mx/sinaloa/ordena-la-suprema-corte-que-se-restituya-el-nombre-a-la-uaim/43160>>, consultado el 15 de marzo, 2020.
- Lloyd, Marion (2019), “Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros”, en Marion Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México, UNAM/IISUE/PUEES, pp. 69-96.
- Lloyd, Marion (2004), “Mexico opens first of several universities for Indians”, *The Chronicle of Higher Education*, p. A.55.
- Lloyd, Marion y Víctor Hernández Fierro (2021), “Los egresados de la primera universidad indígena en México: Entre utopías, retos y realidades del mercado laboral”, *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. 173, pp. 21-41.
- Martínez Veloz, Jaime (2011), “La historia y el tiempo le dan la razón al EZLN”, *La Jornada*, <<https://www.jornada.com.mx/2011/11/04/opinion/024a1pol>>, consultado el 15 de marzo, 2020.

- Mateos Cortés, Laura Selene (2017), “Indigenous youth graduating from Intercultural Universities: Capability building through intercultural higher education in Veracruz, Mexico”, *Journal of Intercultural Studies*, vol. 38, núm 2, pp. 155-169.
- Mateos, Laura Selene, Gunther Dietz y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (2016), “¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 809-835.
- Mato, Daniel (2015), “Educación superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina: Contextos, experiencias, conflictos y desafíos”, en Daniel Mato (comp.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Contextos y experiencias*, Buenos Aires, EDUNTREF, pp. 20-46.
- Mato, Daniel (2014), “Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)*, núm. 14, julio, pp. 17-45.
- Méndez Rebolledo, Teresita de Jesús (2011), “Los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, Generación 2005-2009”, Avances de investigación. Maestría en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana.
- Mignolo, Walter (2010), *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Del Signo.
- Miranda, Fanny (2019), “UNAM acepta sólo 66 aspirantes a medicina”, *Milenio*, <<https://www.milenio.com/politica/unam-acepta-66-aspirantes-medicina-convocatoria-2019>>, consultado el 15 de marzo, 2020.
- Olivera Rodríguez, Inés (2019), “Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana de Educación Superior Intercultural”, en Marion Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México, UNAM/IISUE/PUEES, pp. 69-96.
- Ordorika, Imanol (2003), *Power and politics in university governance: Organization and change at the Universidad Nacional Autónoma de México*, Nueva York, Routledge Falmer.

- Salmerón Castro, Fernando Ignacio (2019), “Historia de las universidades interculturales en México”, en Marion Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México, UNAM/IISUE/PUEES, pp. 36-63.
- Sartorello, Stefano y Tania Cruz Salazar (coords.) (2013), *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*, México, Fray Bartolomé de las Casas A.C./UNICH/Innovación y Apoyo Educativo A.C./Fondeib/Ajuntament de Barcelona/UNESCOCAT.
- Schmelkes, Sylvia (2009), “Intercultural universities in Mexico: progress and difficulties”, *Intercultural Education*, vol. 20, núm 1, pp. 5-17.
- Schmelkes, Sylvia (2008), *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?*, México, Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación/Universidad Iberoamericana Ciudad de México, <http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo1.pdf>, consultado el 21 de marzo, 2020.
- SEP (2019), *Formato 911.9A*, México, SEP.
- Silas Casillas, Juan Carlos (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), Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México, <<http://legislacion.scjn.gob.mx/busca-dor/paginas/wfArticuladoFast.aspx?q=b/EcoMjefuFeB6DOaNOimPg6f4TgmHrUF00+woFLAnl2ghROkLRGT7OqttiKWQk83TJbmq4b/cVkaOObqJl4nlg==>>>, consultado el 8 de mayo, 2021.
- Torres Mejía, Patricia (2013), “Diagnóstico del arranque de las universidades interculturales en México”, en María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar (coords.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP, pp. 596-624.
- UIEM (2020), *Página institucional*, <<http://uiem.edomex.gob.mx/>>, consultado el 9 de abril, 2020.

URACCAN (2020), *Página institucional*, <<https://www.uraccan.edu.ni/>>, consultado el 15 de noviembre, 2020.

Wong, Alma Paola (2020), “SEP y tribu yaqui acuerdan creación de Universidad y Bachillerato Intercultural”, *Milenio*, <<https://www.milenio.com/politica/sep-tribu-yaqui-acuerdan-creacion-universidad-intercultural>>, consultado el 6 de agosto, 2021.

AHCM	Archivo Histórico de la Ciudad de México
AHN	Archivo Histórico Nacional
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ASDI	Agencia Sueca de Desarrollo Internacional
ATP	asesor técnico pedagógico
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CEDIPIEM	Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas
CEIICH	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias Sociales y Humanidades-UNAM
CEMCA	Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CIDES	Centro de Investigación para el Desarrollo Sustentable
CIEG	Centro de Investigaciones y Estudios de Género-UNAM
CIESAS	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social
CIESS	Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
Clacso	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CMPIO	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C.
CNEII	Consejo Nacional de Educación Indígena e Intercultural
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
Cocopa	Comisión para la Concordancia y la Pacificación
Colmex	El Colegio de México
COLMICH	Comité Local de Médicos Indígenas de los Chenes
Colnal	El Colegio Nacional
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Covid-19	enfermedad Coronavirus 2019
CRIM	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM
CSEIIO	Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca
CT	Consejo Técnico
DEE	Dirección de Educación Especial
Edarti	Educación y Arte para la Interculturalidad, organización de la Sociedad Civil
EDUNTREF	Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Colombia
EIB	educación intercultural bilingüe
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
ESI	educación superior intercultural
ExECUM	Explorador de datos del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FCE	Fondo de Cultura Económica
FES	Facultad de Estudios Superiores-UNAM
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Fondeib	Fondo para el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe
IEDHC	Institut de Drets Humans de Catalunya

IES	instituciones de educación superior
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IIA	Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM
IIE	Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM
IIES	instituciones interculturales de educación superior
IIH	Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM
IIF	Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
Inali	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INE	Instituto Nacional Electoral
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
INEED	Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay
INI	Instituto Nacional Indigenista
INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
LI	lenguas indígenas
LM	lengua materna
LMI	lenguas maternas indígenas
LV	lengua vehicular
MACBA	Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona
NAP	núcleos de aprendizaje prioritarios
NEE	necesidades educativas especiales
NNAI	niñas, niños y adolescentes indígenas
OMS	Organización Mundial de la Salud
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAN	Partido Acción Nacional
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación Tecnológica-UNAM

PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos-OCDE
PNUMA	Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
Proeibdf	Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal
Pronabes	Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores
PUEES	Programa Universitario de Estudios sobre la Educación Superior-UNAM
PUIC	Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural e Interculturalidad-UNAM
PUMC	Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM
QSI	Quantum-Si Incorporated
SAIH	El Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos
Semarnat	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SRE	Secretaría de Relaciones Exteriores
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UAG	Universidad Autónoma de Guadalajara
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UDEEI	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva
UdeG	Universidad de Guadalajara
UERJ	Universidade do Estado de Janeiro
UI	universidades interculturales
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México

UMSA	Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNAPEI	Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unesp	Universidad Estatal Paulista, Brasil
UNICEF	United Nations Children's Fund / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
unife	Università degli Studi di Ferrara / Universidad de Ferrara, Italia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
URACCAN	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
UV	Universidad Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ es doctora en Pedagogía por la UNAM e investigadora del IISUE. Sus líneas de investigación son: relación currículum-educación básica, educación intercultural, didáctica intercultural, y teoría pedagógica. Entre sus publicaciones recientes están: Gallardo, A. (2021), “Educación básica y neoliberalismo en México. Reflexiones en torno al contexto epistémico de las políticas curriculares”, en Ernesto Treviño Ronzón (coord.), *La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina*, México, uv, pp. 169-189, y Gallardo, A. (2021), “Conflictos epistemológicos en torno a las políticas curriculares de la educación básica mexicana”, en Silvia Morelli (coord.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*, Buenos Aires, Homo Sapiens, pp. 177-196.

CARLO ROSA es doctor en Modelos, Lenguajes y Tradiciones de la Cultura Occidental por la Universidad de Ferrara, Italia, e investigador del IISUE. Sus líneas de investigación son: diálogo de saberes, epistemologías indígenas, interculturalidad y educación intercultural. Entre sus publicaciones se encuentran: Rosa, C. (2021), “¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 1, <<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5058>>, y Rosa, C. (2019), “Una aproximación a los saberes

tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson. Hacia el diálogo intercultural y epistemológico”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, pp. 135-153, <<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.164.58848>>.

NOEMÍ CABRERA MORALES es maestra en Pedagogía por la UNAM e investigadora en la Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe-SEP. Sus líneas de investigación son: políticas educativas de educación básica para la población indígena, formación docente, y educación intercultural. Entre sus publicaciones recientes están: Cabrera, N., Beatriz Cadena y Alma García (2019), “La educación indígena y la inclusión educativa: Tensiones y articulaciones en la Reforma Educativa 2013”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein (2019), *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*, México, UNAM, pp. 479-517, y Cabrera, N., Martha Franco, Christian Cruz y Alma García (2022), “Hegemonía y alternativas pedagógicas en territorios indígenas”, en 9.^a Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: Tramas de las desigualdades en América Latina y el Caribe. Saberes, luchas y transformaciones, México, Clacso/UNAM.

JOSÉ DEL VAL BLANCO es licenciado en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Es director del Programa Universitario México Nación Multicultural, de la UNAM. Sus temas de investigación son: universidad, educación e interculturalidad, pueblos indígenas y negros de México, América y otros países del mundo. Entre sus publicaciones se encuentran: Del Val Blanco, J., Carolina Sánchez y Carlos Zolla (coords.) (2021), *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Michoacán*, México, UNAM, y Del Val Blanco, J. (2017), “Prólogo”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero/UNAM, pp. 13-14.

GUNTHER DIETZ es doctor en Antropología por la Universidad de Hamburgo, Alemania, e investigador de la UV. Sus temas de investigación son: interculturalidad, diversidad cultural y educación intercultural. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Álvarez Veinguer, Aurora, Alberto Arribas Lozano y Dietz, G. (eds.) (2020), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, Buenos Aires, Clacso, y Dietz, G., Laura Mateos y Lourdes Budar (coords.) (2020), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*, Xalapa, UV.

ANITA GRAMIGNA es doctora en Pedagogía por la Universidad de Ferrara, Italia, donde también es investigadora. Su tema de investigación es la epistemología de la formación. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Gramigna, A. (2019), *Il versante onirico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*, Roma, Aracne, y Gramigna, A. (2019), *Talento e formazione. Una conversazione con Dona Petrona, curandera maya*, Milán, Unicople.

VICTORIANO HERNÁNDEZ MARTÍNEZ es doctor en Biodiversidad (Etnobotánica Médica) por la Universidad de Barcelona, e investigador en el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Sus temas de investigación son: medicina tradicional y etnobotánica médica. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Basurto, Francisco, Myrna Mendoza, Victoriano Hernández y Enriqueta Martínez (2018), “Los elementos vegetales del arco de Xantolo en la Huasteca, Chicontepec, Veracruz, México”, *Etnobiología*, vol. 16, núm. 3, dic., pp. 5-17.

MARION LLOYD es doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM e investigadora en el IISUE. Sus líneas de investigación son: educación superior intercultural, equidad e inclusión educativa, y política comparada de la educación superior. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Lloyd, M. (2021), “‘Witch doctors’ or professionals? The graduates of Mexico’s first intercultural universi-

ty and the struggle for legitimacy”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 29, núm. 160, pp. 1-20, y Lloyd, M. y V. Hernández Fierro (2021), Los egresados de la primera universidad indígena en México: Entre utopías, retos y realidades del mercado laboral, *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. 173, pp. 21-41.

ELISA LONCON ANTILEO es doctora en Humanidades por la Universidad de Leiden, Países Bajos, e investigadora en la Universidad de Santiago de Chile. Sus temas de investigación son: didáctica general, educación intercultural, políticas lingüísticas y metodología de la enseñanza de las lenguas indígenas. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Lira, A., Luisa Muñoz-García y E. Loncon (2022), “Círculo Domoche: making memory and doing methodology as we go”, *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 45, núm. 3, pp. 309-321, y Loncon, E. (2020), “Coexistence between Chileans and The Mapuche. Chile, plurinational and intercultural State”, *ARQ (Santiago)*, núm. 106, dic., pp. 150-152, <<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962020000300150>>.

GERARDO MARTÍNEZ HERNÁNDEZ es doctor en Fundamentos de la Investigación Histórica por la Universidad de Salamanca, España, e investigador en el IISUE. Sus líneas de investigación son: historia de la medicina y de la ciencia, historia moderna, e historia de las universidades. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Martínez, G. (2022), “La anatomía en la Real Universidad de México en los siglos XVI y XVII. Un acercamiento a su práctica y docencia”, en Yolanda Blasco Gil y Armando Pavón Romero (coords.), *Libro académico en época colonial y moderna*, México, Bonilla Artigas, pp. 51-87, y Martínez, G. (2020), “Más allá de la primera cátedra de medicina en el Nuevo Mundo: tiempo, vida y obra de Juan de la Fuente”, *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, vol. 72, núm. 2, jul.-dic., p. 314.

SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ es doctor en Pedagogía por la UNAM e investigador en el IISUE. Sus temas de investigación son: currículum, teoría educativa y enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Entre

sus publicaciones recientes se encuentran: Plá, S. y Sandra Patricia Rodríguez Ávila (2017), *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/La Carreta, y Plá, S. (2019), “Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum”, *Ensino em Re-vista*, vol. 26, núm. esp., pp. 958-984.

NICANOR REBOLLEDO es doctor en Antropología por la Universidad Iberoamericana e investigador en la UPN. Sus temas de investigación son: antropología de la educación, bilingüismo, interculturalismo, inmigración e infancia indígena. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Rebolledo, N. (2021), “La escuela indígena y sus fronteras: Reflexiones antropológicas”, *Punto Cunorte*, núm. 13, jul.-dic., pp. 20-44, y Rebolledo, N. (2021). “Educación intercultural: reflexiones sobre dos décadas de interculturalismo en México”, *Re-vistAleph*, núm. 36, pp. 36-52.

TANIA SANTOS CANO es maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM y doctorante del programa de Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada de la UV. Sus temas de investigación son: didáctica de las lenguas indígenas y educación bilingüe. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Santos Cano, T. (2022). “La voz de docentes indígenas en escuelas rurales de organización multigrado: Identificación de prácticas culturales y elementos centrales para la enseñanza de una lengua originaria”, *Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, vol. 3, núm. 5, ene.-jun., pp. 196-216, y Santos Cano, T. y D. Espinoza (coords.) (2021), *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México*, México, Nómada.

SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE es maestra en Estudios de Educación por la Universidad Iberoamericana, donde también es investigadora y ha sido vicerrectora. Sus temas de investigación son: educación intercultural, aprendizaje en condiciones de pobreza, educación superior y responsabilidad social. Entre sus publicaciones recientes se

encuentran: Schmelkes, S., A. Santos y H. Robles (2022), “Mexico. Education and learning at the bottom of the pyramid”, en Wagner, D., N. Castillo y S. G. Lewis (2022), *Learning, marginalization and improving the quality of education in low-income countries*, Cambridge, Open Book Publishers, pp. 223-276, <<https://books.openbookpublishers.com/10.11647/obp.0256.pdf>>, y Schmelkes, S. y Ana Daniela Ballesteros (2022), “Intercultural education: the training of teachers for inclusion”, en Menter, I. (ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research*, Palgrave Macmillan, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_66-1.2022>.

MAURICIO ZABALGOITIA HERRERA es doctor en Filología Española por la Universidad Autónoma de Barcelona, España, e investigador en el IISUE. Sus temas de investigación son: masculinidades y educación; género, estudiantes y violencia; universidad, feminismos y teoría *queer*. Entre sus publicaciones recientes están: Zabalgoitia, M. (2022), “Educación, masculinidades y violencias en la universidad”, *Debate Feminista*, vol. 63, ene.-jun., pp. 153-176; traducido y publicado en: *idem*. (2022), “Education, masculinities and violence in the National University of Mexico”, *Open Gender Journal*, <<https://doi.org/10.17169/ogj.2022.199>> y Zabalgoitia, M. (2021), “¿Masculinidades radicales en la universidad? Conceptos y debates recientes de cara a las violencias”, en Valle, Ana María (ed.), “Dossier. Retos de la pedagogía para la transformación educativa en el siglo XXI”, *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras* (nueva época), 12 de agosto.

Epistemologías e interculturalidad en educación

se terminó de imprimir en diciembre de 2022
en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V.,
ubicados en 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco,
Municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabon, diseñada por Jan Tschichold
en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly en 2000.

Para papel de interiores se utilizó cultural crema de 90 gramos y para los forros couché mate
de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero.

La edición consta de 500 ejemplares.

