
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 29 Número 102

26 de julio 2021

ISSN 1068-2341

¿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

Carlo Rosa

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
México

Citación: 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*, 29(102).

<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5058>

Resumen: Con el presente artículo propongo un análisis del concepto de diálogo de saberes en la educación intercultural. Para ello, la reflexión gira en torno a tres puntos: la dificultad teórica de hacer conciliar inclusión y diálogo; el cuestionamiento de la pertinencia de los métodos e instrumentos de la epistemología occidental para sistematizar los saberes indígenas; la crítica a la propuesta de incorporación de los saberes indígenas reflejada en los Marcos Curriculares de Educación Indígena y de la Población Migrante. Se sostiene que el sistema educativo mexicano, al encontrarse aún inmerso en una ideología sustancialmente inclusivista y homogeneizadora, está muy lejos de pasar del monólogo cultural, pedagógico y epistemológico al diálogo. Se concluye que el desafío consiste en hacer efectivo el ideal de una educación intercultural para todos y en fomentar la reflexión epistemológica para la comprensión de los saberes indígenas, con el fin de evitar aplicar procesos de sistematización erróneos para su incorporación en la escuela.

Palabras clave: Educación intercultural; diálogo de saberes; epistemología; inclusión; pluralidad epistémica; saberes indígenas; educación indígena

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 19-9-2019

Revisiones recibidas: 22-11-2020

Acceptado: 22-11-2020

From the monologue to the dialogue of knowledge? An epistemological and pedagogical reflection on the incorporation of traditional Indigenous knowledge within Mexico's intercultural education system

Abstract: This article analyzes the concept of the *dialogue of knowledge* in intercultural education. The analysis centers on three points: the theoretical difficulties in reconciling inclusion and dialogue; the debate surrounding the pertinence of the methods and instruments of Western epistemologies for systematizing indigenous forms of knowledge; and the critique of the proposed incorporation of indigenous knowledge into the curricular design of indigenous education and education for migrants. I argue that the Mexican education system, which remains immersed in an inclusivist and homogenizing ideology, has yet to evolve from a cultural, pedagogical, and epistemological monologue toward a dialogue of knowledge. The article concludes that the main challenge consists in achieving the ideal of an *intercultural education for all*, specifically regarding the indigenous education system, through promoting epistemological debates surrounding indigenous forms of knowledge. Such a process is necessary to avoid erroneous systematization processes and achieve the incorporation of indigenous knowledge within school curricula.

Key words: Intercultural education; dialogue of knowledge; epistemology; inclusion; epistemic pluralism; indigenous knowledge; indigenous education

Do monólogo ao diálogo do conhecimento? Uma reflexão epistemológica e pedagógica sobre a incorporação dos saberes indígenas tradicionais na educação intercultural básica no México

Resumo: Com este artigo proponho uma análise do conceito de diálogo de saberes na educação intercultural. Para isso, a reflexão gira em torno de três pontos: a dificuldade teórica de conciliar inclusão e diálogo; o questionamento da relevância dos métodos e instrumentos da epistemologia ocidental para sistematizar o conhecimento indígena; a crítica à proposta de incorporação do conhecimento indígena refletida nas Estruturas Curriculares da Educação Indígena e da População Migrante. Argumenta-se que o sistema educacional mexicano, ainda imerso em uma ideologia substancialmente inclusiva e homogeneizante, está longe de passar de um monólogo cultural, pedagógico e epistemológico ao diálogo. Conclui-se que o desafio consiste em efetivar o ideal de uma educação intercultural para todos e em promover a reflexão epistemológica para a compreensão dos saberes indígenas, a fim de evitar a aplicação de processos de sistematização errôneos para sua incorporação na escola.

Palavras-chave: Educação intercultural; diálogo de saberes; epistemologia; inclusão; pluralidade epistêmica; conhecimento indígena; educação indígena

¿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

El diálogo de saberes es uno de los ejes prioritarios de la educación intercultural en América Latina, la cual se encuentra en una fase de alejamiento o de consolidación, según el caso, del indigenismo (Dietz, 2018) y de redefinición de las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios (Dietz, 2012; Dietz y Mateos Cortés, 2011).

En sentido general, podríamos afirmar que el diálogo de saberes está implícito en toda reflexión intercultural en sus múltiples significaciones (Sartorello, 2009, 2016), en la medida en que la interculturalidad, en América Latina, se refiere particularmente a la relación entre la cultura occidental y las “culturas originarias”, cuyos integrantes reproducen su propio sistema de conocimiento con base en una tradición epistémica otra respecto a la occidental.

En sentido más específico, podemos afirmar que el diálogo de saberes es relativo a la dimensión epistemológica y pedagógica: la primera corresponde al reconocimiento de las diversas formas de construir y validar el saber y a la articulación de éstas a la ciencia occidental; la segunda implica el estudio de cómo se reproducen y enseñan los saberes en los contextos indígenas, y su incorporación en el sistema escolar (González Apodaca y Rojas Cortés, 2013; Jiménez Naranjo et al., 2013).

La investigación epistemológica, en el ámbito intercultural, requiere la comprensión de los procesos cognitivos en la articulación con el contexto social, que configura, como nos enseña la Sociología del Conocimiento (Merton, 1968), la forma específica de conocer de una comunidad determinada. Esta aclaración es importante al momento de tratar el diálogo de saberes en la educación intercultural, porque la incorporación de los saberes indígenas en el sistema escolar conlleva el riesgo de cosificarlos como objetos aislados de sus procesos sociales, culturales y axiológicos, para encasillarlos bajo cánones de comprensión ajenos a su naturaleza. Esto, según un *modus operandi* que Gasché (2008) define como “paratático”, consistente en utilizar una forma de sistematización y de clasificación que impone “al conocimiento indígena una significación que no tiene en las sociedades indígenas y que proviene de una tradición científica occidental” (p. 331).

En la perspectiva que se presenta en este artículo, dicho riesgo no exenta tampoco las propuestas alternativas, como el Método Inductivo Intercultural (MII) formulado por el mismo Gasché (2008)¹, dado que éste se propone como un “método general” que opera “mediante

¹ El Método Inductivo Intercultural consiste en un enfoque pedagógico y epistémico integral que tiene el propósito de producir aprendizajes socioculturales significativos, a partir de la experiencia directa de los miembros de una comunidad determinada. Fue acuñado por el antropólogo Jorge Gasché, a partir de su trabajo como asesor del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana. El MII fue utilizado, en México, por integrantes del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y como método de investigación y de enseñanza por los educadores comunitarios de la Unión de Maestros de la Nueva Educación de México, UNEM. Con el MII se destaca la importancia del “hacer” y del “inter-aprendizaje”; con ello se pretende “simular” lo que ocurre en las pedagogías originarias, donde niñas y niños aprenden habilidades, conocimientos y valores, realizando ciertas actividades comunitarias (productivas, recreativas, rituales, etc.) con el acompañamiento de los adultos o aprendiendo entre pares. Dicha metodología permite explicitar los conocimientos de la comunidad para su articulación en la escuela. Partiendo de una idea sintáctica de cultura, es decir, de la consideración que ésta es “lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos” (Gasché, 2008, p. 316), con el MII se asume que la fuente del conocimiento indígena para la enseñanza es la actividad: el proceso

elementos de una *lógica* [...] *universal*, por la que el *ser humano* llega a expresar sus relaciones con el mundo”² (p. 321).

Dicha formulación solicita una primera pregunta general, útil para introducir las temáticas del presente trabajo: ¿es pertinente la universalidad y generalidad expresada en los ideales de método, lógica y ser humano mencionados por Gasché para representar las ontologías y epistemologías indígenas?

El cuestionamiento subraya la necesidad de reflexionar, por un lado, sobre las implicaciones onto-epistémicas³ de las relaciones entre el Estado-nación, que encarna los valores de la cultura occidental moderna, y las comunidades originarias (Villoro, 1998). Por el otro, en lo específico de la cuestión pedagógica y epistemológica planteada en este trabajo, pone en evidencia la importancia de reflexionar sobre los principios, criterios y valores de la relación entre el sistema de conocimiento lógico-científico y los saberes indígenas.

Como señala el mismo Gasché (2008), cualquier discurso intercultural que no considere los procesos de dominación-sumisión que caracterizan las sociedades poscoloniales se convierte en una “utopía angelical” que pretende estudiar las relaciones culturales desde una perspectiva armónica, que poco o nada tiene que ver con la realidad contingente. Los estudios decoloniales (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Lander, 2000) evidencian que las gramáticas de dominación heredadas por el colonialismo aún permanecen subyacentes en las ideas hegemónicas que giran alrededor del ser, del poder y del conocer de la sociedad global contemporánea. Esto es evidente en la medida en que, al hablar de conocimiento, se hace referencia implícita a la epistemología occidental, la cual se asume como sistema único y universal para representar y validar todas las otras formas posibles de conocer⁴.

Lo mencionado pone en evidencia que la reflexión intercultural sobre el diálogo de saberes implica poner en tela de juicio la supuesta neutralidad y universalidad de los principios, métodos e instrumentos de la epistemología occidental y su empleo en la sistematización de los saberes indígenas para la incorporación en la escuela.

Partimos de esta reflexión crítica sobre la propuesta de Gasché, de la cual se reconoce la importante relevancia antropológica y pedagógica, como pretexto para presentar las preguntas específicas que guían el artículo. Primera: ¿la idea de lógica general no está condicionada por una visión propiamente occidental del universalismo, como una fuerza concéntrica que disuelve lo particular en lo universal (Césaire, 2006), en vez de incentivar el pluralismo epistémico, la apertura y el diálogo con la diversidad? Segunda: ¿los métodos y los instrumentos de sistematización y clasificación del conocimiento lógico-científico que permean el currículum escolar son pertinentes para representar la diferencia gnoseológica de los saberes indígenas? Tercera y más general: ¿puede haber diálogo efectivo en un contexto de inclusión onto-epistémica, político-económica, social y pedagógica?

mediante el cual los miembros expresan su cultura y conocimiento participando en varias actividades en la interacción con el medio natural. A través de la sintaxis cultural, que representa la integración sociedad-naturaleza y que se expresa a través de cuatro ejes (territorio, recurso natural, trabajo y fin social), las actividades pedagógicas se realizan a partir de una oración disparadora que permite sintetizar inductivamente el conocimiento implícito en las diversas actividades cotidianas: “el ser humano produce cosas yendo a la naturaleza a sacar sus materiales para transformarlos con el fin de satisfacer una necesidad” (Gasché, 2008, 317).

² Énfasis propio.

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

⁴ En este artículo uso los términos de saber y conocer como sinónimos.

Revirtiendo el orden de las preguntas presentadas, organizaré el discurso en cuatro secciones. En la primera abordaré la incompatibilidad teórica entre inclusión y diálogo en el marco de una reflexión filosófico-pedagógica. En la segunda analizaré cómo el paradigma de la inclusión influye en la perspectiva institucional sobre la interculturalidad, la educación indígena y el diálogo de saberes. En la tercera cuestionaré la pertinencia de aproximarse a los saberes indígenas a partir de la epistemología occidental. Finalmente, en la cuarta sección, realizaré una reflexión crítica sobre la incorporación de dichos saberes, propuesta en los Marcos Curriculares para la Población Indígena y Migrante elaborados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)⁵.

Se sostiene la hipótesis de que la inclusión es una ideología civilizatoria, un paradigma político y epistémico-educativo que, en lugar de propiciar el pluralismo, el diálogo entre culturas y saberes, lo obstaculiza, reproduciendo una idea “segregacionista” de interculturalidad como proyecto exclusivo para la población indígena, e impidiendo una comprensión pertinente y respetuosa de los saberes indígenas para su incorporación en el sistema escolar.

Consideraciones Metodológicas

El trabajo que se presenta es parte de un proyecto de investigación más amplio cuyo propósito general es contribuir a la elaboración de un marco de referencia teórico para leer las posibilidades de diálogo entre el conocimiento lógico-científico y los saberes indígenas⁶.

Metodológicamente, el trabajo se articula en dos momentos: el primero consiste en una reflexión teórica sobre el concepto de diálogo de saberes y el segundo en una investigación de éste en los documentos de la política educativa en materia de educación intercultural; específicamente, en los Marcos Curriculares para la Población Indígena y Migrante - de ahora en adelante MC-, elaborados por la DGEI en el sexenio anterior.

Para la elaboración de la reflexión teórica elegí un enfoque que, aunque privilegia el análisis pedagógico y epistemológico del diálogo intercultural y de saberes, comprende también los diversos aspectos ontológicos y axiológicos implicados en las relaciones políticas, económicas y sociales entre el Estado-nación y las comunidades indígenas. Dadas las características de dicho enfoque, en lugar de presentar un estado del conocimiento sobre el diálogo de saberes en el ámbito educativo, opté por apoyarme en un marco de referencia bibliográfico que incluyera las dimensiones filosóficas y sociológicas necesariamente implicadas.

⁵ La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) es el área de la Secretaría de Educación Pública especializada a la educación inicial, preescolar y primaria de los niños indígenas del país. Es el organismo que elabora planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional con el fin de ofrecer a los niños y las niñas indígenas una educación específica. Su función es normar, supervisar y evaluar el sistema educativo intercultural bilingüe. La DGEI fue creada en 1978, tras diversas propuestas de educación promovidas por el Estado, en el marco de una ideología indigenista y en un marcado contexto de reivindicaciones culturales, sociales y educativas promovidas por diversos actores: organizaciones y profesionales indígenas, organizaciones sociales y académicos. Simbólicamente, su constitución representó el consenso del reconocimiento de una diferencia cultural y epistémica, además de lingüística, y el fin de las políticas de exclusión y asimilación del indígena por parte del Estado. Para una profundización sobre la DGEI y el papel que adquiere en el sistema educativo nacional y en la Educación Intercultural Bilingüe, véase: (Jiménez-Naranjo y Mendoza Zuany, 2016; Salmerón Castro y Porras Delgado, 2010; Velasco Cruz y Jablonska Zaborowska, 2010).

⁶ Me refiero al proyecto de investigación “El diálogo intercultural entre conocimiento científico y saberes tradicionales: un estudio desde la epistemología compleja”, registrado en el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM.

Para la investigación documental me enfoqué en analizar la idea de diálogo de saberes que surge en la propuesta de incorporación de los saberes comunitarios⁷ en el subsistema de educación indígena. Para los efectos de dicho trabajo analicé los 16 documentos que conforman los MC: nueve fascículos para la educación inicial, seis para el preescolar y uno para la primaria (Dirección General de Educación Indígena [DGEI], 2012^a, 2012b, 2013^a, 2013b, 2014^a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e, 2014f, 2014g, 2014h, 2014i); más los materiales educativos complementarios, entre los cuales se encuentran juegos didácticos y otros que llevan el nombre de “Guía docente para la exploración del medio sociocultural” (DGEI, 2012c). Elegí dichos documentos porque representan el último material elaborado por la DGEI para proporcionar, a los maestros del subsistema de educación indígena, apoyo y guía teórico-práctica sobre el quehacer escolar en el ámbito intercultural. En ellos se hace explícita la postura ideológica, pedagógica y epistémica institucional respecto a la relación entre los conocimientos escolares y los indígenas para la incorporación de éstos en el currículum.

Los MC han sido elaborados por la DGEI en el sexenio anterior, en un momento histórico en el que se pretendió consolidar un giro político y cultural para sustituir el paradigma de la interculturalidad con el de inclusión. Desde el punto de vista del contexto histórico, por lo tanto, el análisis de dichos documentos estaría temporalmente circunscrito al periodo político anterior. Sin embargo, dado que la DGEI aún no ha anunciado ninguna nueva disposición que acompañe el giro hacia la interculturalidad establecido con la última reforma educativa del 2019, y considerando que, como se detallará enseguida, el actual gobierno parece mostrar una actitud de continuidad ideológica respecto a la perspectiva inclusivista del pasado, considero que el análisis de dichos documentos presenta un alcance que trasciende el periodo político de su elaboración.

Para contextualizar el análisis sobre el diálogo de saberes me apoyé en algunos documentos elaborados por la DGEI y por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)⁸, (CGEIB, 2004^a, 2004b, 2005, 2006; DGEI, 1999, 2008; Secretaría de Educación Pública [SEP]-CGEIB, 2014), los cuales dan cuenta de la evolución del discurso sobre la interculturalidad como proyecto que reconoce paulatinamente la diversidad epistémica y solicita una reconfiguración plural del Estado (CGEIB, 2006), demostrando las tensiones entre esta perspectiva y la ideología sustancialmente monocultural que aún subyace al panorama político, social y educativo.

¿Es Posible Dialogar Incluyendo?

En uno de sus recientes documentos, la UNESCO (2019) reconoce que “si existe diálogo de saberes, este aún se expresa en condiciones estructurales de desigualdad y maltrato hacia los pueblos originarios” (p. 29). Aunque

[...] se vive un momento caracterizado por el lenguaje del reconocimiento cultural y por medidas de incorporación e inclusión de los conocimientos de los pueblos, [en

⁷ En este texto utilizo el concepto de conocimientos indígenas, saberes comunitarios y saberes tradicionales como sinónimos.

⁸ En el 2001, el gobierno federal creó también la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Los propósitos generales de la CGEIB son: contribuir al logro de los objetivos de la educación destinada a la población indígena; promover la educación en todos los niveles educativos; trabajar para la realización de una educación intercultural para todos. “Desde su creación, la CGEIB ha impulsado, en colaboración con diversos agentes operativos del sistema educativo, actividades orientadas a desarrollar modelos curriculares de atención a la diversidad, diseño de programas de formación y capacitación del personal especializado (CGEIB, 2006), producción y difusión de materiales educativos en lenguas indígenas, promoción de formas alternativas de gestión escolar y atención docente, e investigación de asuntos relacionados con la interculturalidad” (Salmerón Castro y Porras Delgado, 2010, p. 530).

algunos países, este discurso] es diametralmente opuesto a la ausencia de derechos políticos de los pueblos indígenas y a políticas económicas de extracción de materias primas y despojos territoriales en zonas indígenas. (p. 41)

Al evidenciarse las dinámicas de desigualdad y maltrato en las cuales se enmarca la relación con los pueblos originarios en América Latina, me parece fundamental retomar una de las preguntas propuestas en la introducción: ¿puede haber diálogo en un contexto donde los fundamentos ontológicos, epistémicos, políticos, económicos y sociales son predefinidos por la mayoría que incluye? ¿O el acto mismo de incluir propicia, en lugar de erradicar, la producción de dinámicas discriminatorias estructurales? (Baronnet et al., 2019).

A nivel ideal, el diálogo de saberes debería implicar la contemplación de un espacio tercio, propio de la relación dialógica. Una suerte de dimensión “suspendida” en la cual poder construir horizontes de significación hermenéuticamente compartidos (Gadamer, 1993). Aunque los ideales corren el riesgo de convertirse en “retóricas angelicales”, fungen como una guía normativa para la acción pedagógica. En esta perspectiva, el diálogo de saberes nos lleva a la reflexión sobre la relación con la otredad, poniendo al centro la dimensión ética (Lévinas, 2002), que adquiere relevancia por sus implicaciones filosóficas, así como históricas y sociales. En esta perspectiva, y en pos de fomentar una reflexión compleja, trataré de responder a las preguntas partiendo con una alusión a la lógica.

El principio de inclusión, en la lógica de las clases, establece que todos los miembros de una clase pertenecen a otra, es decir, implica la existencia de clases de dimensiones asimétricas, donde la de mayor dimensión incluye a la de menor dimensión. Pasando del plan lógico al plan social, dicho principio se impregna de connotaciones ideológicas, axiológicas y teleológicas que reflejan las relaciones asimétricas entre el grupo que incluye y el grupo incluido. De hecho, al hablar de minoría (cultural, étnica, sexual) no nos referimos necesariamente a una cuestión numérica⁹, sino a las diferencias de las cualidades y atributos de la minoría respecto a las cualidades y atributos de la mayoría (Villoro, 2007). En esta perspectiva, la minoría es percibida con base en las “carencias de atributos” que marcan diferencias respecto al grupo dominante, el cual goza de un mejor estatus social y de mayores privilegios (Wirth, 1945).

De lo anterior podemos afirmar que el acto de incluir conlleva siempre cierto grado de violencia implícita. En primera instancia, porque presupone significar lo otro a partir de lo propio, es decir, “revelarlo”¹⁰ sobre la base de los valores y las ideologías que propone/impone la mayoría incluyente; en segundo lugar, porque, por defender una integridad ideal en su interior, el grupo mayoritario debilita el potencial subversivo que la minoría manifiesta en la expresión de su “radical diferencia” (Lévinas, 2002). Esto resulta evidente, por ejemplo, en el derecho internacional, que no otorga a las minorías étnicas la posibilidad plena de afirmar sus propias identidades, ya que, si bien reconoce que éstas deben ser específicamente protegidas dentro del Estado, les niega el derecho a la subversión, en cuanto el principio que establece es el de la soberanía e indisolubilidad del Estado (Sciacca, 2017)¹¹. De hecho, también en los países plurinacionales, como Bolivia y Ecuador, el debate en torno a la diversidad no parece resuelto, porque la contradicción de fondo que gira alrededor del

⁹ Los afroamericanos en EE. UU. son el ejemplo: aunque representan la mayoría de la población en muchos Estados, su condición social sigue siendo de minoría.

¹⁰ Uso el concepto de revelación en la acepción de Villoro (2014) en el libro *Los grandes momentos del indigenismo en México*.

¹¹ Lo mencionado vislumbra las tensiones entre la centralidad del Estado ante el requerimiento de autonomía local y pone en relieve la urgencia de repensar no sólo el concepto de ciudadanía, sino de ser y de sujeto más allá de los límites imaginados por el Estado-nación y la cultura occidental moderna.

concepto mismo de ciudadanía lleva a “capturar” la diversidad a favor de lo nacional-estatal, es decir, elimina “las estratificaciones sociales configuradas en clivajes étnicos, religiosos, de género, etcétera, y en cambio, valora a todos como ciudadanos” (Ospina Peralta y Lalander, en Quiroga, 2016, p. 113).

Lo mencionado pone en evidencia algo que no tenemos que dar por sentado en la reflexión intercultural: la idea según la cual los principios, valores y fines de la sociedad occidental moderna se puedan asumir como instancias universales para exportarse y representar cualquier otra civilización y cultura. Vale la pena recordar, con este propósito, las palabras de Rivera Cusicanqui (1993), la cual sostiene que la matriz colonial es percibida como un “horizonte cultural civilizatorio”, fundamento del Estado-nación que, obrando para la homogenización, revela mecanismos de violencia estructural. En esta perspectiva, las medidas de regularización de los Estados nacionales se convierten en un sistema de jerarquización de las sociedades modernas para normar la desigualdad mediante procesos de integración subordinada y la exclusión mediante procesos de integración excluyente (Binimelis-Espinoza y Roldan Tonioni, 2017). De aquí la idea según la cual, como sostiene de Sousa Santos (2010), el pensamiento occidental es abismal, es decir, produce una visión dicotómica y subalterna entre “lo que es” y “lo que no lo es”; lo que pertenece a este lado de la línea (el mundo culturalmente occidental) y los “ausentes” o excluidos, que podrían pertenecer a ello sólo renunciando a su diferencia.

Pasando del plan social al educativo, lo mencionado se refleja en la propagación de un ideal orientado hacia los valores pedagógicos del ciudadano mestizo, de clase media, urbanizado; así como, a nivel epistemológico, en la postura asimilacionista y paternalista que la cultura occidental ha asumido históricamente ante los saberes indígenas en América Latina, tratando de traducir su diversidad gnoseológica bajo los principios y métodos de la filosofía y de la ciencia moderna. Se trata de un proceso que muestra la violencia implícita en el paradigma de la inclusión, la cual se realiza en la acción de “insignificar” al otro (Spivak, 1994), privarlo de los valores y conocimientos propios, resignificándolo con base en las únicas instancias de “revelación” que Occidente considera ontológica y axiológicamente posibles; es decir, las suyas¹².

De lo mencionado, resulta evidente que la inclusión no puede ser teóricamente conciliable al diálogo, en la medida en que éste, basándose en el principio de la alternancia, pide a los interlocutores que no sean sólo instancias “revelantes” o sólo instancias “reveladas”, sino “revelantes” y “reveladas” al mismo tiempo. Como nos recuerda Osorio (1996), de hecho, el paradigma dialógico se ubica dentro de la crítica a los postulados metafísicos de las instancias únicas, inmutables y autosuficientes. Alejándose de una perspectiva monolítica de la razón, este paradigma plantea la necesidad de producir conocimiento a través de un proceso de interlocución que establece una *conditio sine qua non*: la remoción de cualquier tipo de coerción que se imponga por un interlocutor sobre lo otro. Esto no significa, sin embargo, que no puedan existir asimetrías entre los interlocutores¹³, sino que dichas asimetrías, en el paradigma dialógico, son puestas en tela de juicio, resignificadas y relativizadas a la hora de establecer quién interpela a quién, quién contesta a quién, a partir de cuál contexto histórico y cultural; según qué principios, valores y criterios.

¹² Parafraseando a Lévinas (2002), podríamos afirmar que se trata de un proceso que expresa el deseo de poseer al otro subsumiéndolo bajo las categorías unitarias de lo idéntico, y que se realiza por medio de un *modus operandi* que, aunque parezca contradictorio, presenta una muy coherente linealidad: definir la otredad para justificar la identidad como *locus* de significación privilegiado, y empoderarse de ella, atrayéndola hacia la identidad, para controlarla.

¹³ Para Lévinas (2002) asumir la asimetría significa reconocer la imposibilidad de reconducir lo otro a lo propio, es decir apoderarse de él a través de la conciencia, según la primacía de la ontología sobre la ética.

El término diálogo, del latín *dialogus*, *diá*, “a través de”, *logos* “palabra, expresión, razonamiento, argumentación”, alude a un dinamismo continuo entre los interlocutores, los cuales, siendo portadores de *logói*, son susceptibles de ser “atravesados”¹⁴, transformados por la acción dialogante. Por lo tanto, cualquiera que sea la forma y organización de dichos *logói*, ellos no pueden ser incluidos en un espacio definido *a priori* por el uno o por el otro interlocutor, porque necesitan transitar a través de confines permeables y transformarse. En esta perspectiva, por ejemplo, el concepto de lógica universal que mencioné en la introducción, con relación al Método Inductivo Intercultural, cobraría significado pertinente para los interlocutores sólo si representara el producto de una concertación dialógica, pero no si sus principios, métodos y significados son predefinidos por sólo uno de los interlocutores. Es decir, el paradigma dialógico abre la posibilidad de considerar la lógica en una perspectiva pluralista: una lógica *pluriversal* que resulte de una negociación de significados entre la epistemología occidental y otras formas de conocer y validar el saber. Esto, naturalmente, implica tomar conciencia de que la epistemología occidental, lejos de ser representativa de todas las formas posibles de pensar la realidad y de conocer, sólo puede “hablar en nombre de sí misma”, como sistema particular, relativo y parcial.

Con relación a nuestro específico objeto de estudio, el diálogo de saberes en la educación intercultural, lo mencionado significa, concretamente, que si en el paradigma de la inclusión se considera razonable que sea el saber tradicional indígena el único que tiene que “aprender” y modificarse para acoplarse al saber escolar¹⁵, en el paradigma dialógico se necesita reconocer el pluralismo epistemológico, requiriendo que también el conocimiento escolar se transforme y modifique. No se trata, sin embargo, de una adaptación pasiva, sino de un proceso de transformación mutuo, resultado de un aprendizaje que se realiza “por medio” de lo otro, es decir, concertando con él.

Cerrando esta primera reflexión, y haciendo otra vez alusión a la lógica de las clases, podemos imaginar el paradigma dialógico por medio de dos clases que se atraviesan y regresan a sí mismas, no idénticas a como eran antes, sino otras, transformadas por la acción dialogante. Este movimiento de idas y regresos, de formaciones y transformaciones, configura el ideal que debería fundamentar la relación formativa y la relación entre sistemas de conocimientos, en una condición ya no inclusiva, sino necesariamente plural y dialogante.

Con este propósito vale la pena recordar a Villoro (2007), el cual, en sus reflexiones sobre las tensiones entre Estado y comunidades indígenas, pone en relieve un aspecto fundamental. Los límites del pensamiento y de la filosofía occidental se manifiestan en la “egología” de su misma estructura: la incapacidad de aproximarse al mundo indígena eludiendo los mecanismos de aprehensión que, en lugar de acercar, generan desconocimiento y falsificación. Por esto es necesario un movimiento multilateral, que consiste en reconocer al indígena, filosófica, política y pedagógicamente, no solamente como “otro sujeto”, sino como “sujeto otro” (Ramírez, 2018), es decir, más allá de las políticas nacionales de inclusión e integración. Esto implica volvernos interlocutores “receptivos a la diferencia y al carácter humanamente significativo de los valores ético-políticos y las prácticas culturales de las comunidades indígenas” (Ramírez, 2018, p. 125).

¹⁴ Escribe Mattei (2016): “La palabra es *logos*, pero *logos* que se entrelazan en la relación con el Otro y con los otros. [...] Y esta relación del *logos* es, en primer lugar consigo mismo, y luego con el Otro y con los otros constituye [...] la *paideia*. La naturaleza de la *paideia* es dialógica, porque se adentra en sí misma y se entrega al otro como necesidad. Por lo tanto, los *logói* son ellos mismos en movimiento y, precisamente, dia-logantes” (p. 312-313).

¹⁵ Al hablar de saber escolar hago referencia implícita a la epistemología lógico-occidental, dado que ésta conforma la infraestructura de la escuela y de todo el sistema educativo occidental.

En suma, y tratando de responder a la pregunta puesta en el título de esta sección, la reflexión propuesta nos indica una incompatibilidad entre diálogo e inclusión, puesto que ésta implica que la cultura y el conocimiento indígena pueden ser subsumidos en las instancias ontológicas y epistémicas de quien incluye, reconduciendo lo ajeno a lo propio.

En las siguientes secciones intentaré demostrar que el paradigma de inclusión influye en producir una visión segregacionista de la educación intercultural y, concretándose en la subsunción de los saberes indígenas bajo los criterios de la epistemología occidental, obstaculiza el diálogo de saberes a nivel curricular.

Inclusión, Calidad y Excelencia: ¿Variaciones sobre el Mismo Tema?

Binomio Inclusión/Calidad

En México, en la década anterior, el paradigma de la interculturalidad ha sido desplazado por el de inclusión (Mendoza Zuany, 2017). Dicho posicionamiento se ha gestado a partir de las recomendaciones de la UNESCO y su articulación al discurso de los funcionarios del ámbito educativo nacional. “A partir de 2006 la DGEI enunció un giro hacia lo inclusivo [...] y en 2013, con la reforma educativa, se observa la paulatina sustitución de la interculturalidad por la inclusión” (p. 60).

La consecuencia más grave de este giro ha sido encasillar al indígena bajo el mismo paraguas de la vulnerabilidad social, que engloba a sujetos con necesidades educativas distintas en un contenedor semántico único. En esta perspectiva, la diversidad etno-cultural ha sido equiparada a cualquier otro tipo de carencia y de discapacidad que necesita de medidas y estrategias compensatorias, dado que el objetivo principal de lo inclusivo consiste en “crear las condiciones para garantizar un *acceso* efectivo a una educación de calidad” (SEP, 2016, p. 66). Esto ha llevado a concentrar la atención en las carencias y en el rezago educativo de las comunidades indígenas y, sólo en menor medida, en sus necesidades pedagógicas, epistémicas, así como socioculturales y económicas.

El cambio al paradigma inclusivo ha ocultado el ideal de la educación intercultural para todos, como propuesta que había intentado innovar la perspectiva político-educativa del inicio del milenio (Schmelkes, 2004), con el resultado de consolidar la idea de una educación intercultural diferenciada y exclusiva para la población indígena. En esta transición, la propuesta pertinente de flexibilizar el currículum nacional, de transversalizarlo bajo el principio de una interculturalidad para toda la nación, ha cedido el paso a la práctica del “currículum paralelo”, que opera bajo los principios de la diversificación y contextualización educativa, según las necesidades de las comunidades indígenas.

En relación con lo mencionado, Gallardo Gutiérrez (2015) escribe que “la tesis tan afianzada en el ámbito de la educación indígena mexicana, la cual sostiene que los maestros deberán contextualizar o adaptar lo nacional a lo local, esconde una trampa” (p. 74). La no representación a nivel nacional de los contenidos de los pueblos originarios de México, de sus conocimientos y valores, provoca que éstos se desplacen “de la dimensión política del currículum a la dimensión áulica [...], de tal manera que lo local se convierte en una suerte de conocimientos y valores menores que sirven de puente para ascender a la comprensión de los contenidos científicos ‘universales’” (p. 74). Consecuentemente, la autora pone en evidencia que, bajo las premisas mencionadas, los peligros de la constitución de un currículum intercultural son fortalecer, por un lado, la idea de lo local sólo como la conservación de la identidad propia del indígena y, por el otro, la idea de interculturalidad como reconocimiento e identificación de la diferencia —como marca o estigma—, que perpetúa las relaciones de dominación y discriminación hacia las comunidades originarias. En esta perspectiva, las contextualizaciones que deberían realizarse al currículum nacional serían únicamente “para” los

indígenas, los cuales, junto con los alumnos portadores de discapacidad y los migrantes, conformarían “los ‘diferentes’ de la educación básica nacional” (Gallardo Gutiérrez, 2015, p. 77).

De acuerdo con lo mencionado, podemos afirmar que adaptar el contenido nacional a lo local bajo el paradigma de la inclusión, si bien puede ayudar a conservar, transmitir y reproducir las lenguas y los saberes comunitarios en el subsistema de educación indígena, no propicia la relación y el diálogo entre culturas y saberes a nivel nacional, sino considera que dicho diálogo sería pertinente, eventualmente, sólo en la educación “para” el indígena.

Inclusión, Interculturalidad, Excelencia: ¿un Trinomio Posible?

Con la reforma educativa del 2019 se registra, formalmente, una vuelta al paradigma de la interculturalidad como principio constitucional para la institución de un nuevo modelo educativo: la así llamada “Nueva Escuela Mexicana” (SEP, 2019). Queda todavía tiempo y mucho trabajo por hacer para verificar si el giro hacia la interculturalidad establecido por el actual gobierno impactará de manera sustancial en el Sistema Educativo Nacional, o si, al contrario, quedará solamente como un buen propósito. Por el momento se pueden observar algunas ambigüedades que parecen sugerir la persistencia, por lo menos en algunos ámbitos, de las ideologías del pasado que los mismos mandatarios de la reforma sostienen querer combatir.

En primer lugar, se puede observar que el giro hacia la interculturalidad se presenta junto con otras directrices fundamentales, de las cuales dos, en particular, llaman la atención por la continuidad que muestran con el pasado reciente: inclusión y excelencia. Con relación a la inclusión será importante observar, en los próximos años, si ésta consiste solamente en el propósito de implementar las medidas necesarias para hacer frente a los varios tipos de discriminación que aún permean la escuela y la sociedad mexicana, o si representa un *lapsus* que muestra la persistencia de la ideología del gobierno anterior, según la cual la inclusión representa el elemento indispensable para una educación de calidad.

La sospecha de que pueda existir una continuidad ideológica respecto al pasado deriva de la actitud paternalista que el gobierno actual muestra hacia las comunidades originarias, a las cuales se siguen imponiendo soluciones político-económicas “desde arriba”, de manera del todo coherente con la perspectiva desarrollista y extractivista del pasado. Un ejemplo paradigmático de esto es el megaproyecto del tren maya, sobre el cual hay numerosas controversias, incluso con relación a la forma en que se ha llevado la consulta a los pueblos originarios para su realización. Dicha actitud muestra una contradicción ante la propuesta de un modelo social y educativo que pretende ser más respetuoso de las culturas originarias, horizontal y dialógico respecto a los anteriores.

Aunado a lo anterior, el concepto de excelencia parece ser igual de contradictorio respecto a las intenciones formales de establecer la interculturalidad como paradigma, en la medida en que la excelencia se propone, en perfecta continuidad con el pasado reciente, como “el grado superior de la calidad”: el requisito necesario para obtener “la educación de máxima calidad” (SEP, 2019, s/p). En esta perspectiva, el concepto de excelencia no representa en algún modo una alternativa, en cuanto no rompe con el binomio que hace de la inclusión el medio para lograr la calidad. Además, como sostiene paradigmáticamente Plá (2019), la excelencia “se mide a partir de decisiones políticas, ideológicas, culturales, fenotípicas y de clase” (p. 407) que legitiman nuevas formas de desigualdades.

Aunque aún tenemos pocos elementos para evaluar la supuesta “transformación”¹⁶ en acto, las premisas mencionadas fomentan la preocupación de encontrarnos ante la consolidación de un sistema educativo homogeneizador, y no ante un giro epistémico decisivo hacia la interculturalidad. En efecto, aunque las declaraciones institucionales anuncian la incorporación, en el currículum

¹⁶ Hago alusión al concepto de “cuarta transformación”, adoptado como lema principal del gobierno actual.

nacional, de un 20 por ciento de contenido regional y un 10 por ciento de contenido local¹⁷, no queda claro, ni en qué medida dicha incorporación se refiere a las lenguas y saberes indígenas, ni de qué manera modificará sustancial y cualitativamente el currículum nacional. Por otro lado, la Ley General de Educación tampoco es clara con respecto a quién se beneficiará de la enseñanza de lenguas y culturas indígenas, dado que, como se puede leer en el Capítulo VI, artículo 56 de la Ley General de la Educación (2019), en el párrafo segundo, sólo se menciona que: “La educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas”.

Ante el panorama descrito, por cierto, parcial y limitado a la dimensión formal de las leyes y a las declaraciones de los exponentes del gobierno, lo que preocupa es que la interculturalidad, aunque formalmente establecida como principio constitucional, siga reflejando, en la sustancia, solamente la voluntad de reconocer el derecho a la educación “para” el indígena. Esto alimentaría una perspectiva de la educación intercultural que contrasta con los principios mismos de la interculturalidad, como un proyecto que no debería dirigirse de manera unilateral desde el Estado hacia los pueblos indígenas, sino desde aquellos hacia el Estado y la sociedad civil (Puentes, 2014).

Recuperando otra vez las reflexiones de Gallardo Gutiérrez (2017) en torno al diálogo de saberes en relación al currículum nacional de la educación básica mexicana, la autora sostiene que un currículum intercultural implicaría asumir una doble tesis: que las ciencias escolares en particular y las ciencias naturales y sociales en general son productos culturales, históricos y políticos, por lo tanto, tienen límites y admiten la necesidad de reconocer otras lógicas de construcción de conocimiento, desde posiciones políticas y ontológico-epistémicas conflictivas y complementarias, como las que los saberes de los pueblos originarios detentan; consecuentemente, deberían bregar en las relaciones de poder de la síntesis que supone el carácter nacional de los contenidos de ese nivel educativo. Sin el reconocimiento de esas limitaciones, necesidades y rupturas, el diálogo de saberes se queda como trunco: es un monólogo disfrazado de diálogo, en tanto su posibilidad de actuación depende de las condiciones que dicta sólo uno de los interlocutores. En esta perspectiva, la posibilidad de establecer el diálogo quedaría a la merced de la buena voluntad de los maestros y sólo en el subsistema de educación indígena, sin que la incorporación de los saberes comunitarios pueda producir modificaciones sustanciales en el currículum nacional; cuyo carácter aún fundamentalmente monocultural implica que dichos saberes se acoplen pasivamente a sus criterios de sistematización y de organización.

Universal y Local: Criterios “Impertinentes” para Aproximarse a los Saberes Indígenas

Más allá de los obstáculos que impone la política educativa, ¿cuáles otros factores impiden la realización de un auténtico diálogo de saberes?

Sostengo, de manera provocativa, que cualquier prueba empírica ulterior para demostrar que la relación con el mundo indígena está fuertemente marcada por la persistencia de un prejuicio epistémico y cultural sería redundante. “Atrasado”, “pobre” y “sin educación” son algunos de los estereotipos más comunes que aún giran alrededor del indígena, percibido siempre como inferior

¹⁷ Se trata de la declaración del anterior secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, el cual mencionó que se está trabajando “para que los nuevos planes y programas, la nueva currícula, tenga un componente 70 por ciento nacional, 20 por ciento regional y 10 por ciento local”. Véase: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-165-reconoce-el-acuerdo-educativo-a-la-interculturalidad-como-uno-de-los-atributos-de-la-educacion-en-el-siglo-xxi-moctezuma>

respecto al ideal de hombre propuesto/impuesto por las sociedades modernas. Sus conocimientos, imbuidos de elementos rituales, espirituales y religiosos, son considerados residuos de un pensamiento supersticioso; por ende, anticuados en la lógica materialista y objetivista que caracteriza la epistemología y la educación occidental (Bateson, 1998).

Como puso en evidencia Bonfil Batalla (1990), la relación con el indígena lleva la marca histórica del encuentro/desencuentro de civilizaciones: entre un México imaginado y codiciado, el del progreso y de la modernización occidental, y el México profundo, hijo de una civilización negada. Esta dicotomía, que lleva a considerar al indígena como “un presente impropio” (Villoro, 2014) y, por lo tanto, como sujeto siempre “carente de”, se refleja en los mecanismos de sistematización de los saberes indígenas.

Valladares y Olivé (2015), analizando las definiciones de saberes tradicionales de diversas publicaciones “respaldadas por organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comunidad Andina (CAN), la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB), la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICIN)” (p. 77), ponen en evidencia que para la definición de dichos saberes se toma como punto de referencia y comparación la epistemología occidental. En esta perspectiva, la dimensión oral, tácita, local y el vínculo con los valores y creencias de los saberes indígenas son contrapuestos a la dimensión escrita, explícita, universal, racional y objetiva de la epistemología occidental. Los autores sostienen que dicho criterio es impropio para definir los saberes indígenas, en cuanto no tiene en consideración, por ejemplo, que también el conocimiento científico se conforma sobre elementos tácitos, orales y tiene un origen histórico y geopolítico bien definido. Además, la lectura sugiere que esta separación muestra un sesgo funcional al mantenimiento de una jerarquía entre sistemas de conocimiento, lo cual propiciaría una espontánea subsunción de los saberes indígenas bajo los cánones de la epistemología lógico-científica.

Siendo formas de conocer que se han gestado anteriormente y que se han mantenido “al borde” del pensamiento ilustrado y de su evolución, los saberes tradicionales de las comunidades indígenas son considerados formas de conocer que sólo pueden tener una función, algún grado de utilidad y validez en los contextos simbólicos de su producción, a menos que logren superar la prueba empírica de la experimentación científica; sólo de esta forma alcanzarían un valor universal.

Lo mencionado nos pone ante el problema ético y epistemológico que las teorías decoloniales han contundentemente puesto en evidencia en varias ocasiones, es decir, de atribuir a una epistemología histórica y contextualmente determinada, como la filosofía y la ciencia moderna, el papel de episteme objetiva y neutral para definir la pertinencia, la validez y el alcance de un saber, independientemente del contexto de su producción. Vale la pena recordar, con este propósito, las palabras de Castro-Gómez (2007), el cual paragona la epistemología occidental moderna a un *Deus absconditus*, una entidad que se sitúa fuera del mundo para observarlo desde una perspectiva supuestamente imparcial: “un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista” (p. 83).

Los conocimientos indígenas, en esta perspectiva, son considerados locales no en el sentido de que son propios de un preciso contexto antropológico, político y epistémico, sino en comparación con la universalidad de la ciencia. Es decir, universal y local se tornan criterios para establecer una visión jerárquica del conocimiento, donde lo universal coincide con el grado máximo de su evolución y lo local se convierte en un valor discriminativo para definir lo que se contrapone, o es inferior y subordinado, a la ciencia.

En este contexto, retomando el Método Inductivo Intercultural mencionado en la introducción, la idea de universalidad propuesta por Gasché (2008), como conjunto de “disposiciones psicológicas” compartidas entre todos los seres humanos para definir las bases de

entendimiento común entre culturas y saberes, se torna ambigua en cuanto demuestra ser epistémica e ideológicamente orientada. Expliquemos lo sostenido con un ejemplo que propone el mismo autor: el de tecnología.

Para el sistema de conocimiento occidental la tecnología es el campo donde operan las leyes de la física y de la química. Escribe el autor: “la comprensión de estas leyes es posible para el indígena y para el no indígena, gracias a disposiciones psicológicas universales” (Gasché, 2008, p. 338). Es decir, las leyes de la física y de la química deberían ser comprendidas para ambas comunidades, en cuanto responderían a las mismas actitudes psicológicas, representando las bases mínimas para un entendimiento mutuo. Sin embargo, para los indígenas de la Amazonía Peruana estudiados por el autor, el acto técnico no agota la totalidad del significado que ellos atribuyen al concepto de tecnología, dado que ésta comprende elementos locales que denotan una comprensión mucho más compleja del fenómeno:

Si bien el fuego cuece la tierra modelada, la cerámica a veces resulta rota a finales del proceso; si bien la trampa se cierra en función del disparo de un mecanismo de palancas, el animal eventualmente escapa. De ahí que el indígena remedia a estos azares mediante conductas propiciatorias o preventivas y mediante discursos formales que, ambos, tienen valor de gestos operativos al mismo título que los que arman el dispositivo técnico. La mujer huitoto que cuece una tinaja no debe orinar mientras que actúa el fuego; el cazador de monos bora que abandona la trampa en un árbol no debe mirar atrás cuando se aleja del sitio y, previamente, debe dirigir una plegaria al dueño de los animales lamiendo pasta de tabaco y consumiendo polvo de coca (Etsa 1996). Estos gestos —conductas y discursos— en la visión del indígena son tan indispensables como los actos propiamente técnicos para garantizar el éxito de su actividad. (Gasché, 2008, p. 339)

Al no tener en cuenta dicha complejidad, la dicotomía universal/local corre el riesgo de convertirse en un criterio de decodificación de los saberes indígenas que produce una clasificación de valor entre dos dimensiones: la dimensión del saber comunitario que puede ser subsumida en la lógica científica, como las cuestiones meramente técnicas, refiere al mínimo común denominador establecido sobre la base de supuestas disposiciones psicológicas universales; por otro lado, la dimensión local, conformada por elementos rituales, espirituales, valores y creencias, siendo irreducible bajo la lógica científica, se considera poco o nada relevante para definir la validez y el alcance del saber.

Esto pone en evidencia que, aunque la dicotomía universal/local resulte eficaz para la sistematización de los saberes indígenas bajo los principios del conocimiento lógico-científico, se basa sobre un supuesto epistemológico falaz: pensar que la dimensión relativa a los valores, las creencias, lo espiritual y lo ritual se pueda separar, como ocurre en el conocimiento lógico-científico, de la dimensión propiamente técnica y práctica del saber (Toledo, 2003). Esto comporta que lo local no se considere como un elemento consustancial y performativo de las epistemologías tradicionales indígenas, sino como una suerte de “oropel folklórico”, un *surplus* del cual se puede prescindir sin consecuencias mayores.

Dado lo mencionado, se puede afirmar que apelar a los principios lógico-científicos como elementos demostrativos de disposiciones psicológicas universales sólo remite a un hipotético denominador mínimo común que está epistémicamente orientado y que no agota la complejidad de sentido que el indígena otorga a los fenómenos cognoscitivos. Este *modus operandi*, que responde a la inclusión como paradigma epistémico, desarticula, como demostraré en la siguiente sección, la naturaleza holística del saber tradicional indígena, con el riesgo de atribuirle significados otros

respecto a aquellos que le otorga su comunidad. De esta forma refuerza, además, la idea según la cual el saber indígena es siempre en defecto, nunca suficiente o completo por sí mismo.

La Incorporación de los Saberes Indígenas según los Marcos Curriculares de Educación Indígena y de la Población Migrante

En el presente apartado trataré de demostrar cómo los criterios “epistémicamente impertinentes”, que describí anteriormente, influyen en la propuesta institucional sobre la incorporación de los saberes indígenas en la escuela. Con este propósito realizo una lectura crítica de la incorporación de los saberes indígenas propuesta en los Marcos Curriculares de Educación Indígena y de la Población Migrante MC, elaborados por la DGEI en el transcurso del sexenio pasado.

Como mencioné anteriormente, dado que aún no se cuenta con nuevas deposiciones por parte de la DGEI, los MC representan la base de información vigente y más concreta para analizar: la perspectiva institucional respecto a las modalidades de incorporación de los saberes indígenas en el contexto escolar; las posibilidades de diálogo de saberes a nivel curricular en la educación intercultural básica en México; los puntos de fuerza y los puntos críticos para una mejora de dichas prácticas.

Los MC constituyen el conjunto de documentos por medio del cual la DGEI establece “la normatividad de la función pedagógica, las leyes que sustentan la tarea de la educación indígena y la dirigida a la población migrante, los referentes culturales, pedagógicos y metodológicos, la caracterización del servicio y orientaciones para la planeación” (DGEI, 2015, p. 35).

El propósito general de los MC es romper con los:

[...] paradigmas tradicionales de la educación al concebir una escuela que sea capaz de poner a consideración de la comunidad lo que debe esperar de la escuela indígena, la que atiende a migrantes indígenas y no indígenas, la general en caso de que reciba migrantes indígenas o no indígenas, haciéndola copartícipe y corresponsable del currículo. (DGEI, 2015, p. 34)

Con dicho propósito se pretende favorecer el respeto de las diferencias sociales, étnicas, culturales y lingüísticas, el uso de las lenguas indígenas en el aula y la inclusión de los conocimientos de los pueblos indígenas como contenidos escolares.

Los MC son acompañados por materiales educativos complementarios, entre los cuales se encuentran juegos y guías didácticas que proporcionan orientaciones generales y ejemplos para atender la diversidad cultural y vincular los saberes de los pueblos con los aprendizajes esperados.

El principio cardinal que rige los MC es el de la inclusión: “Los marcos curriculares son los dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que apuntalan la atención educativa a la diversidad con pertinencia e inclusión” (DGEI, 2013a, p. 25); donde la inclusión, como se ha visto anteriormente, es concebida como el medio para lograr la calidad educativa y para hacer frente a los procesos de discriminación que impiden el respeto a la diversidad en sus múltiples acepciones: étnicas, lingüísticas, epistémicas, sexuales, psicofísicas. Con este propósito, los MC ponen en evidencia la necesidad de establecer una relación dialógica entre la institución escolar, cuyo referente principal es el maestro, y los diversos “agentes comunitarios” (familiares y otros miembros de la comunidad), los cuales adquieren un papel central en la identificación de las prácticas y saberes pertinentes para su inclusión en el contexto escolar.

Respecto a cómo realizar dicha inclusión se definen dos principios guías: contextualización y diversificación. El primero consiste en la indagación y profundización “de los conocimientos de los

pueblos y comunidades desde su cosmovisión, [considerando] las formas propias de transmisión y de adquisición de estos saberes [...] y plantearlos desde un enfoque valorativo de lo propio” (DGEI, 2013a, p. 25). El segundo, en la vinculación de dichos saberes con otros sistemas de conocimientos, a fin de promover que las niñas y los niños indígenas y migrantes dialoguen con otras culturas.

El enfoque pedagógico que orienta los MC se basa en el constructivismo y en la perspectiva socio-histórica del conocimiento. Poniendo atención al contexto social e histórico, se reconocen formalmente las características propias de las pedagogías originarias basadas en las praxis implícitas en las varias actividades cotidianas y esencialmente transmitidas de manera oral. De igual forma, se reconoce el carácter holístico de la epistemología indígena (DGEI, 2013b) y la reciprocidad de los procesos de aprendizaje, “regidos por comportamientos y valores que regulan las relaciones familiares y comunitarias” (DGEI, 2012c, p. 36).

Las recomendaciones específicas, respecto a cómo llevar a cabo la contextualización y la diversificación, orientan al maestro a realizar investigación en el contexto comunitario para la elaboración de un diagnóstico que tiene el propósito de identificar las prácticas socioculturales pertinentes, explicitar sus conocimientos subyacentes y definir los contenidos de los aprendizajes esperados. Con la definición de los contenidos específicos se pretende centrarse “en lo esencial al darle claridad sobre lo que se espera que niñas y niños aprendan” (DGEI, 2014d, p. 66). Estos contenidos se definen con base en los aprendizajes esperados de los ámbitos de acción educativa, los cuales, como se menciona en repetidas ocasiones, tienen que ser coherentes con los saberes propios de las comunidades, así como las pedagogías originarias y sus formas específicas de conocer.

Aunque se reconoce el valor de los MC y los otros materiales de soporte para apoyar al docente en la incorporación de los idiomas y saberes indígenas al currículum, se evidencian algunos puntos críticos a reflexionar.

En los MC se asume, sin una problematización epistemológica previa, que los conocimientos relativos a las prácticas socioculturales pueden ser subsumidos y sistematizados bajo la perspectiva de los contenidos curriculares, por medio de los cuales el saber es organizado y clasificado en: declarativo, “el saber qué”, relativo a datos, fechas, conceptos, leyes; procedimental, “saber hacer”, relativo a procedimientos, estrategias, métodos, técnicas y destrezas; actitudinal, “saber ser”, relativo a valores, actitudes, ética personal, profesional, etc. Por lo mencionado en la sección anterior, considero que dicha sistematización es problemática y necesita de una reflexión epistemológica atenta. En primera instancia porque sólo refiere a la dimensión explicitable de los saberes, mientras que no permite acceder a la dimensión tácita, operando una simplificación extrema de sus valores intrínsecos. En segundo lugar, porque conlleva el riesgo de identificar, en los saberes, contenidos de aprendizajes instrumentalmente orientados a fines y valores que no reflejan los propósitos originarios del contexto cultural y simbólico específico. En última instancia, porque desarticula la estructura holística que conforma el conocimiento indígena, adecuándola a una codificación extraña a su naturaleza. Detallemos lo sostenido.

Como mencioné anteriormente, la perspectiva según la cual se puede sistematizar el conocimiento indígena a partir de la dicotomía entre contenido universal y local conlleva la consideración implícita de que el contenido local sólo añade algo más a la hipotética base de entendimiento común. El supuesto epistemológicamente falaz de dicha perspectiva consiste en considerar lo local, o sociocultural, como “aditivo” y no como un elemento consustancial que otorga significados y valores cualitativamente diversos e inajenables a los saberes indígenas. Esto significa, en otras palabras, que los contenidos locales no pueden ser discrecional y metodológicamente separados de las otras dimensiones que conforman el saber, en cuanto son inherentes a una racionalidad propia que solicita ser comprendida por sus cualidades intrínsecas. Por lo tanto, la sistematización de los saberes indígenas con base en la dicotomía presentada no es coherente con el

propósito de alcanzar un diálogo con las pedagogías y las epistemologías originarias en el respeto de sus estructuras.

Esto nos pone directamente ante la cuestión crucial de la posible conmensurabilidad entre sistemas de conocimiento y racionalidades distintas, que resulta central cuando reflexionamos sobre la pertinencia de incorporar los saberes propios de las comunidades indígenas bajo la perspectiva de los contenidos curriculares. El problema es particularmente evidente cuando tratamos la dimensión sagrada y ritual, que, como se reconoce también en los MC, representa la matriz común de las cosmovisiones y epistemologías indígenas (DGEI, 2013b; Rosa, 2019; Toledo, 2003). Al identificar los posibles aprendizajes esperados de un evento sagrado o ritual a través de los contenidos declarativos, procedurales y actitudinales, se incurre en un “error lógico y metodológico” (Bateson 1998), que consiste en la aplicación de un método de comprensión no coincidente con aquello del fenómeno que se pretende estudiar. Ejemplifiquemos lo sostenido volviendo al ejemplo de la tecnología.

El concepto de técnica, como vimos anteriormente, no permite la comprensión del fenómeno de la tecnología indígena en su totalidad, porque ésta, para las comunidades amazónicas estudiadas por Gasché —pero lo mismo se podría afirmar también para las comunidades indígenas mexicanas— adquiere connotaciones rituales que le otorgan un significado más complejo, el cual resulta ser incomprensible si es subsumido bajo los principios de un criterio dicotómico y reduccionista que separa el elemento ritual y espiritual del racional. Por lo tanto, una explicación meramente técnica de la tecnología indígena no solamente sería limitada y reductiva, sino resultaría epistemológicamente errónea, en cuanto implica la utilización de un nivel lógico no adecuado para su comprensión (Bateson, 1998).

Relativamente a los MC, un ejemplo paradigmático de lo mencionado se presenta en el fascículo destinado a la educación inicial (DGEI, 2014d, p. 68), en el cual los objetos sagrados de la danza *Tatéi Neixa* de los huicholes son analizados por medio de los contenidos curriculares para establecer los siguientes tipos de conocimiento: declarativo (identificación de sonajas, tambor Tepu, jícaras y reconocimiento de sonidos, colores y tamaños); procedimental (procedimiento para la elaboración de sonajas, producción de sonidos y seguimiento de los pasos de la danza); valorativos (prestar atención). Aunque el ejemplo escogido se encuentre en uno de los fascículos dirigidos a maestros de educación inicial y, por lo tanto, se refiere a un contexto de formación muy temprana, lo que interesa analizar es que dicha sistematización se propone como método general para explicitar los conocimientos a partir del análisis de las prácticas socioculturales para traducirlos en contenidos de aprendizaje. La clasificación de la danza ritual por medio de los criterios establecidos con los contenidos curriculares tiene consecuencias desde el punto de vista ético, epistemológico y pedagógico, porque identifica los saberes subyacentes no en la representación total de la danza, sino en sus objetos tomados de manera aislada. Dicha desarticulación, en primer lugar, profana un evento sagrado sin problematizar la pertinencia de dicha profanación¹⁸ y, en segunda instancia, conlleva a concentrar la atención sobre los hipotéticos valores pedagógicos que derivan del manejo descontextualizado de sus objetos, perdiendo de vista el marco contextual de su representación. De esta forma desnaturaliza el valor social, cultural y gnoseológico propio que la danza adquiere en su comunidad.

Considero pertinente tratar de argumentar lo mencionado haciendo alusión al concepto de sinergia. Ésta, según el paradigma holístico (Weil, 1993) y de la complejidad (Morin, 1994; Nicolescu, 2002), adquiere la connotación de un fenómeno que emerge de “un todo funcionando”. Al respecto,

¹⁸ En una publicación anterior (Rosa, 2019), presento la problemática del diálogo entre un sistema de conocimiento sustancialmente “profano” como el científico y un sistema de conocimiento estructurado sobre una matriz sagrada como el indígena.

Johansen (1989) sostiene que un evento “posee sinergia cuando el examen de una o alguna de sus partes (incluso de cada una de sus partes) en forma aislada no puede explicar o predecir la conducta del todo” (p. 37). El concepto de sinergia resulta estratégico para sostener mi hipótesis: la sistematización de los conocimientos subyacentes a eventos rituales a través de los contenidos curriculares no es idónea para determinar los aprendizajes deseables en el respeto del contexto cultural propio, porque la desarticulación de su contenido impide la expresión de su sinergia; es decir, impide comprender que sus valores y saberes intrínsecos son propiedades emergentes que sólo se manifiestan en la interrelación insondable entre las partes y no de sus partes tomadas de forma aisladas. Dicha descomposición conlleva a atribuir a las prácticas socioculturales valores pedagógicos que, si bien pueden ser eficientes para determinar los aprendizajes curriculares según los parámetros escolares del desarrollo infantil, puede que sean poco o nada pertinentes para el contexto simbólico específico de su producción. Para demostrar lo sostenido resulta paradigmático el siguiente ejemplo tomado del mismo fascículo mencionado anteriormente, en el cual, a partir de un estudio antropológico realizado por Negrin sobre una danza ritual, se propone la siguiente sistematización para definir los aprendizajes esperados:

Tabla 1*Aprendizajes esperados*

Estudio de Negrin	Aprendizaje esperado	Manifestación enriquecida
El Cantador de aguas pormenoriza el viaje de Nuestros Antepasados al mundo formativo abajo, al sur o al poniente atrás, pasando por el norte y centro, adelante al oriente hasta el cielo arriba. Los niños menores también escuchan su canto, tocando sonajas al compás del tambor para luego comer los primeros granos de maíz maduro...	[Los niños] manifiestan sus emociones, sentimientos, fantasías e ideas a través de diferentes expresiones estéticas-artísticas; disfrutan las producciones artísticas de otros; experimentan con ritmos, colores texturas, juegan imaginando situaciones y representando personas, animales u objetos.	Realizan los movimientos del cuerpo de acuerdo con la danza de Nuestra Madre Tatéi Neixa, según los cinco puntos cardinales.

Fuente: Elaboración propia a partir de lo mencionado en las páginas 53 y 85 del fascículo VI. Desarrollo Curricular local en la educación inicial indígena y de la población migrante (DGEI, 2014d).

La descripción de la danza recolectada por Negrin denota una connotación simbólica y evocativa que pierde valor y significado a la hora de convertirse en aprendizajes esperados que nada tienen que ver con el simbolismo intrínseco de la danza. Es decir, el ritual implica valores y significados formativos que, para expresarse, no necesitan ser traducidos u organizados bajo otros instrumentos que los expliciten, en cuanto, si son captados en el marco del contexto cultural al que pertenecen son suficientes y claros por sí mismos.

Resulta evidente, aquí, lo sostenido por Jiménez Naranjo (2009), quien, al poner en evidencia los límites y las problemáticas que derivan de la sistematización, el análisis y la incorporación en el aula de los conocimientos indígenas, sostiene que éstos adquieren la connotación de un proceso cultural que, por cuanto interesante desde el punto de vista didáctico, será siempre una forma de representación otra del saber respecto a la rescatada. A diferencia de la autora, quien no niega el

valor y la pertinencia de dicha sistematización, considero que su aplicación a-problemática no sólo no es pertinente, sino corre el riesgo de producir una “ruptura” epistemológica y pedagógica respecto a la forma en que las nuevas generaciones indígenas perciben, estudian y comprenden sus propios saberes, porque dicha sistematización e incorporación educa a una forma de aproximarse a ellos utilizando códigos de comprensión extraños a las pedagogías y a las epistemologías originarias. Relevantes, con este propósito, son también las reflexiones de Gasché (2008), el cual critica la manera de encasillar el conocimiento indígena en la estructura conceptual del libro, según el esquema de la monografía antropológica, porque impone en “la mente el ordenamiento de un pensamiento que contempla y trata de comprender la sociedad y cultura indígena *desde fuera*” (p. 313). Esto implica, sostiene el autor, que tanto el maestro y el niño, para poder cumplir con dicha sistematización, se coloquen “mentalmente a distancia y fuera de su sociedad y cultura y la contemplan como un conjunto de hechos neutro y ajeno en el cual no están personalmente implicados” (p. 313).

Una Alternativa Epistémica para el Diálogo de Saberes

Lo mencionado hasta ahora nos lleva a una pregunta crucial: ¿cómo manejar pedagógicamente los conocimientos indígenas representando y respetando su epistemología?

Lejos de proponer métodos específicos, que corren el riesgo de convertirse en recetas pre-constituidas y a-críticas, sostengo la necesidad de enfrentar la problemática desde la epistemología, en la consideración que sólo una comprensión de las estructuras, de los principios y de los métodos que rigen los saberes tradicionales de las poblaciones indígenas puede orientar adecuadamente las prácticas pedagógicas y didácticas. Con este propósito considero útil referirme a la propuesta de Toledo (2003) en el campo de la etnoecología.

Según el enfoque etnoecológico, la manera más pertinente para aproximarse a las epistemologías indígenas es una perspectiva teórica y metodológica capaz de respetar su estructura compleja, como una forma de conocer en la cual las dimensiones relativas al *kosmos* (el sistema de creencias o cosmovisiones), al *corpus* (el repertorio completo de conocimientos o sistemas cognitivos) y a la *praxis* (el conjunto de prácticas productivas, incluyendo los diferentes usos y manejos de los recursos naturales) coexisten sin posibilidad de ser separadas. En esta perspectiva, la epistemología indígena representa un *corpus* unitario de elementos sobrepuestos que define una peculiar forma de conocer, en la cual la dimensión valorativa no puede ser separada de las otras, en cuanto contribuye a definir la cognición y el conjunto de las prácticas, otorgándole un valor cualitativamente propio. Parafraseando a Toledo y Barrera-Bassols (2008), en las comunidades indígenas, la persistencia de valores y creencias que conducen hacia la satisfacción espiritual orientan el conocimiento y la práctica. Un ejemplo paradigmático de lo mencionado es el ritual por medio del cual las poblaciones indígenas de la región latinoamericana piden permiso a la madre tierra antes de cultivarla, de cazar o, en general, de intervenir sobre ella. Dicho acto ritual no debe ser interpretado como la huella residual de un pensamiento supersticioso, sino como un elemento característico de una epistemología axiológicamente orientada; es decir, una forma de conocer y de validar el saber que, mientras expresa valores, define modos peculiares de relación entre hombre y naturaleza y de aprovechamiento de los recursos naturales.

En esta perspectiva, los saberes indígenas deben de ser comprendidos en el entramado de las diversas dimensiones que lo conforman (sociales, culturales, rituales, sagradas...), las cuales no pueden ser desarticuladas en contenidos separados. Una danza ritual sagrada, por ejemplo, no es solamente una representación religiosa, sino encarna significados sociales y culturales que, muchas veces, están relacionados al trabajo y la producción.

Lo mencionado pone en evidencia la necesidad de elaborar estrategias epistemológicas y pedagógicas capaces de representar dicha matriz holística, respetando la visión unitaria que las comunidades indígenas tienen de sus conocimientos.

Regresando a los MC, éstos ofrecen una panorámica pertinente sobre los antecedentes históricos, la cosmovisión de las comunidades indígenas mexicanas y las pedagogías originarias; reconociendo el carácter holístico, participativo y social de las epistemologías indígenas. En ningún momento, sin embargo, reflexionan de manera argumentada sobre la naturaleza de dicha epistemología. Esto resulta por lo menos extraño, dado que el punto cardinal de los MC gira alrededor de la inclusión de los saberes tradicionales al currículum escolar *en el respeto* de las epistemologías y de las pedagogías originarias; lo que lleva a preguntarnos, provocativamente: ¿cómo es posible respetar otras formas de conocer si no se conoce cómo funcionan?

Lo sostenido nos conduce a las siguientes reflexiones. La falta de un adecuado cuestionamiento epistemológico sobre la naturaleza de los saberes indígenas, y sobre la supuesta neutralidad de los sistemas de organización y sistematización del saber escolar, conlleva a que dichos sistemas se empleen, sin ninguna problematización previa, para la incorporación de los conocimientos indígenas en las escuelas. Esto pone en evidencia que para enfrentar la cuestión de la incorporación y el diálogo de saberes es necesario hacer efectiva la superación del carácter monocultural de los sistemas educativos nacionales y de su epistemología subyacente (SEP, 2004), según la cual el conocimiento filosófico-científico es el único aval de legitimidad y validez para estudiar el saber, organizarlo y sistematizarlo. En esta perspectiva, el problema de la incorporación de los saberes indígenas en la escuela no puede reducirse, como se menciona en el Acuerdo 592 (2011), al reconocimiento de relaciones de afinidad y de conflicto entre sistemas culturales y epistemológicos distintos, sino que se debe problematizar “la naturaleza” de dichos conflictos, reflexionando sobre las consecuencias y los riesgos de aplicar códigos de comprensión y de organización del conocimiento no conformes a aquellos saberes que se pretende escolarizar.

En última instancia, lo mencionado pone en relieve que, en los contextos de educación indígena —pero lo mismo se debería decir para cualquier contexto educativo— la dimensión curricular y didáctica no puede prescindir de una atenta reflexión epistemológica. Ésta es fundamental para que currículum y didáctica no se conviertan en instrumentos de control y poder oculto, fomentando aquellos procesos de dominación/sumisión que vician la relación con las comunidades originarias.

A Manera de Cierre

En el presente artículo intenté demostrar que aún estamos lejos de transitar desde un monólogo cultural y educativo a un diálogo auténticamente orientado al respeto de las culturas, las epistemologías y pedagogías indígenas. El monólogo educativo persiste en la visión de la educación intercultural como un proyecto aún destinado exclusivamente a las comunidades originarias.

Entre los obstáculos que impiden la instauración de un efectivo diálogo intercultural y de saberes se identifica la persistencia de una ideología inclusivista en diversos contextos: como “horizonte cultural civilizatorio” de las sociedades poscoloniales, que se manifiesta en una sustancial homogenización de la diversidad a través de procesos que imponen una precisa perspectiva política y ontológica a la cual conformarse; como paradigma económico que se basa en proponer objetivos de derivación del mundo empresarial, tal como el de calidad y excelencia; finalmente, como paradigma pedagógico y epistémico que se manifiesta en la reiteración de la pedagogía y de la epistemología occidental como forma “privilegiada” de conocer el mundo, organizar, sistematizar los saberes y de educar.

En esta perspectiva, el análisis de los MC realizado en este artículo resulta útil, por un lado, para fotografiar algunos de los puntos álgidos de la relación con los saberes indígenas, en un momento histórico-político en el cual se pretendió llevar a cabo la incorporación de éstos en la escuela bajo un paradigma inclusivo. Por el otro, contribuye a reflexionar sobre lo que se podría hacer, a nivel pedagógico y epistémico, bajo las premisas de un nuevo momento político que propone la interculturalidad como paradigma institucional.

Para cerrar, resultan paradigmáticas las palabras de un autor que tiene una larga trayectoria en este ámbito. Argueta Villamar (2012) sostiene que el diálogo de saberes representa una utopía-realista. Es utopía en cuanto proyecto que para tornarse real debería implicar una transformación profunda no sólo de los centros educativos y de investigación, sino de las prácticas del Estado y de la economía. Y es realista en cuanto ya disponemos del potencial intelectual para que dicha utopía se torne real.

Referencias

- Acuerdo 592, 19 de agosto de 2011. (2011). Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Educación Pública, México.
- Argueta Villamar, A. (2012). El diálogo de saberes, una utopía realista. *Revista Integra Educativa*, 5(3), 15–29. Retrieved from http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000300002&lng=es&tlng=es
- Baronnet, B., Fregoso, G. & Domínguez, F. (Coords.). (2019). *Racismo, interculturalidad y educación en México*. Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Retrieved from <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Ediciones Lohlé-Lumen.
- Binimelis-Espinoza, H. A. y Roldán Tonioni, A. (2017). Sociedad, epistemología y metodología en B. de Sousa Santos. *Convergencia*, 24(75), 215–235. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i75.4185>
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.79–92). Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo (fragmentos)*. *Latinoamérica: cuadernos de cultura latinoamericana* 54. Madrid: UNAM, Unión de Universidades de América Latina.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB]. (2004a). *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*. México: SEP-CGEIB.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB]. (2004b). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB]. (2005). *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural*. México: SEP-CGEIB.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB]. (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CLACSO, Prometeo Libros.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Dietz, G. (2018). Educación Intercultural, enfoques, campos y actores emergentes. Nota introductoria. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (50), 1–3.
[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-001)
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2008). Parámetros curriculares de la asignatura lengua indígena. México: DGEI–SEP,
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2012a). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo VI. La salud*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2012b). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo VII. Orientaciones para el trabajo con los Agentes Educativos Comunitarios*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2012c). Guía docente para la exploración del medio sociocultural. Educación primaria indígena y de población migrante. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2013a). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Caracterización*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2013b). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Campo formativo salud*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2014a). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo I. Ámbito normativo y antecedentes históricos. Fascículo II. Fundamentos y formas de atención. Fascículo III. Caracterización del Servicio*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2014b). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo IV. Propósitos y ámbitos de acción*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2014c). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo V. Planeación y práctica educativa*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2014d). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo VI. Desarrollo curricular local en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2014e). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. La evaluación en la atención educativa a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2014f). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2014g). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Ámbito Histórico de la Migración en México*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2014h). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Fundamentación normativa de la educación preescolar para niñas y niños en contexto y situación migrante*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2014i). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. (2015). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fundamentación Normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena*. México: SEP.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2015). Justicia curricular y currículum intercultural. Notas conceptuales para su relación. En A. de Alba y A. Casimiro Lopes (Coords.), *Diálogos curriculares entre*

- México y Brasil* (pp. 65–79). IISUE-UNAM. Retrieved from http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/203/1/Justicia%20curricular%20y%20curr%C3%ADculum%20intercultural.pdf
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2017). Alodoxia y acción política gubernamental: Claves desde las políticas curriculares para la niñez indígena mexicana de educación básica. En R. Frangella & M. Barbosa (Coords.), *Currículo e formação de professores: Articulações discursivas* (pp. 43–60). Editora CVR.
- Gasché, J. (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 M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (Coords.), *Educando En La Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279–366). Ediciones Abya-Yala.
- González Apodaca, E. y Rojas Cortés, A. (2013). Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. En M. Bertely Busquets, G. Dietz & M. G. Díaz Tepepa (Coords.), *Multiculturalismo y educación: 2002-2011* (pp. 383–414). Ciudad de México: ANUIES-COMIE.
- Jiménez-Naranjo, Y. (2009). Buscar, documentar, sistematizar y trasladar a cultura comunitaria a la escuela intercultural: Paradojas y preguntas. *Revista EntreVerAndo*, (4), 30–31.
- Jiménez-Naranjo, Y., Ayora Vázquez, G. y Kreisel, M. (2013). Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular. En M. Bertely Busquets, G. Dietz & M. G. Díaz Tepepa (Coords.), *Multiculturalismo y educación: 2002-2011* (pp. 477–505). Ciudad de México: ANUIES-COMIE.
- Jiménez-Naranjo, Y., & Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: Una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60–72. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.423>
- Johansen, O. (1989). *Introducción a la teoría general de sistemas*. Limusa.
- Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Ley General de Educación [LGE], 30 de septiembre de 2019. (2019). Diario Oficial de la Federación, Presidencia de la República, México. Retrieved from http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Mattei, F. (2016). Logos, dialogos, paideia. Annotazioni dalle dispense ebneriane di Edda Ducci. En: G. Gonzi, A. Giacomantonio & L. Salvarani, *Avventure dell'educazione. Studi in onore di Enver Bardulla* (pp. 311–329). Anicia.
- Mendoza Zuany, G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: Implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52–69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58138>
- Merton, R.K. (1968). *Social theory and social structure*. The Free Press.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto of transdisciplinarity*. State University of New York (SUNY) Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un diálogo de saberes*. Santiago: OREALC/UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/conocimientos_indigenas_y_politicas_educativas_en_america/
- Osorio, M. (1996). La pedagogía de la neomodernidad o la pedagogía de los saberes en la educación popular. *Aportes* (46), 47–64.

- Plá, S. (2019). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México: IISUE-UNAM.
- Puentes, J. (2014). La investigación decolonial y sus límites. *Analéctica*, 0(3), 1–9.
- Quiroga, M. V. (2016). Populismo y plurinacionalidad. Notas de un encuentro en Bolivia y Ecuador. *Identidades*, 6(2), 106–121. Retrieved from https://www.academia.edu/36948086/Populismo_y_plurinacionalidad._Notas_de_un_encuentro_en_Bolivia_y_Ecuador
- Ramírez, M. T. (2018). La alteridad indígena: Motivo y razón de la filosofía de Luis Villoro. *Eidos*, (28), 120–127. <http://dx.doi.org/10.14482/eidos.28.196.1>
- Rivera Cusicanqui, S. (1993). Violencias encubiertas en Bolivia. En: J. Albó & J. Barros (Coords.), *Cultura y política* (10–86). La Paz: CIPCA/ARUWIYIRI.
- 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*, 41(164), 135-153. <https://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58848>
- Salmerón Castro, F., & Porras Delgado, R. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.). *Los grandes problemas de México VII. Educación* (pp. 509–546). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 77–90. Retrieved from <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.html>
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: El método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR*, 14(1), 121–143. Retrieved from <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.427>
- Schmelkes, S. (2004), La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(9), 9–13.
- Sciacca, F. (2017). Variazioni sul concetto di minoranza. *Metábasis. Rivista Internazionale di Filosofia Online*, 24(12), 225–232. Retrieved from http://www.metabasis.it/articoli/24/24_Sciacca.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma educativa*. México: SEP. Retrieved from https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. México: Secretaría de Educación Pública. Retrieved from <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientación%20pedagógica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] –Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB]. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. Retrieved from https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11803/pe_eduinter_2014-2018.pdf
- Spivak, G. C. (1994). Can the subaltern speak? En P. Williams & L. Chrisman, *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader*. Harvester Wheatsheaf.
- Toledo, V. M. (2003). *Ecología, espiritualidad y conocimiento. De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. México: PNUMA-OREALC/Universidad Iberoamericana.
- Toledo, V. & Barrera-Bassols N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías indígenas*. Icaria Editorial.
- Valladares, L., y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 10(19), 61–101.

- Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102015000200003&lng=es&tlng=es
- Velasco Cruz, S., & Jablonska Zaborowska, A. (Coords.) (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de cultura*. Paidós–FFyL/UNAM.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (2014). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Weil, P. (1993). *Holística: una nueva visión y abordaje de lo real*. Palas Athenea.
- Wirth, L. (1945). The problem of minority groups. En R. Linton (Ed.), *The science of man in the world crisis* (pp. 347–372). Columbia University Press.

Sobre el Autor

Carlo Rosa

Universidad Nacional Autónoma de México
 carlorosa79@gmail.com

Es licenciado en Ciencias de la Educación, Máster en Organización de la Formación y Doctor en “Modelos, Lenguajes y Tradiciones de la Cultura Occidental”, por la Universidad de Ferrara (Italia). Investigador Asociado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE y Profesor de Asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Miembro del CONACyT-Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3583-4104>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 102

26 de julio 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en Facebook en <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter** [feed@epaa_aape](https://twitter.com/feed@epaa_aape).