



IXTLI

Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación

Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação

**Volumen 11 - Número 21
2024**

Publicación de la
Asociación de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.
ALFE





Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação

ISSN 2408-4751
Volumen 11 - Número 21
2024



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, A.C. - ALFE
ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, A.C. - ALFE

JUNTA DIRECTIVA / COMITÉ GESTOR 2023-2025

Presidencia: Alexandre Filordi de Carvalho
Universidad Federal de Lavras, Brasil.

Secretaria: Sagraria Chávez Arreola
Universidad Autónoma de Queretaro, México

Tesorero: Javier Gustavo Rio
Universidad Nacional de Sab Martín, Argentina

Organizador nuevo Congreso 2025:
Tuillang Yuing-Alfaro
Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

Organizador del Congreso pasado 2023;
Andres Mejía Delgadillo
Universidad de Los Andes, Colombia

Vocales:

Marisa Meza Pardo
Pontificia Universidad Católica de Chile

Andrea Díaz Genis
Universidad de la república del Uruguay

<http://alfe.filosofiaeducacion.org>
alfesecretaria@gmail.com



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ISSN 2408-4751

COMITÉ EDITORIAL / COMITÊ EDITORIAL:

Erika Saldaña Pérez, FES Aragón-UNAM, México

Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Mario Sobarzo, Universidad de Santiago de Chile

Mónica Almanza, Red de formación ética y ciudadana (REDETICA), Colombia.

Rodolfo Isaac Cisneros Contreras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Editora Volumen 11, Número 21.

Erika Saldaña Pérez, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM, México

Contacto con / Contato com IXTLI en:

www.revista.ixtli.org

ixtli.alf@gmail.com

IXTLI

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción.

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de sus autores y no refleja, necesariamente, el posicionamiento del Comité editorial

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, de frequência semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico acerca de temas da educação a partir de uma perspectiva filosófica, indagando sobre os conceitos e os sentidos da educação. Publica artigos originais de pesquisa filosófica que não tenham sido publicados outras revistas ou meios de divulgação, depois de um processo duplo cego de avaliação. É de interesse de pesquisadores em filosofia da educação, pesquisadores da educação em geral e pessoas que trabalhem ou se interessem pela educação em seus múltiplos campos de atuação.

O conteúdo dos artigos publicados é da responsabilidade de seus autores e não reflete necessariamente o posicionamento do Comitê Editorial



IXTLI - VOLÚMEN 11 - NÚMERO 21 - 2024
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

- 1 Laura Alicia Soto Rangel **Itinerario de la educación humanista en México: un acercamiento a la filosofía mexicana desde la historia de las ideas de Carmen Rovira** p. 12
2. Rolando Picos Bovio. **Filosofía y educación: utopía, esperanza y emancipación. Apuntes para una narrativa latinoamericana en el siglo XXI** p. 33
- 3 Arturo Meléndez Montero **La “interculturalidad” en la formación ciudadana costarricense: una lectura desde la pedagogía crítica** p. 51
4. Maria dos Remédios de Brito & Dhemersson Warly Santos Costa **A educação como paisagem nômade. La educación como paisaje nômade** p. 76
5. Diego Mauricio Torres de Luna **¿De qué interculturalidad estamos hablando?.** p. 94

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS.

p. 113

1. Políticas de IXTLI.
2. Envío de trabajos. Normas para autores.

Nómina de evaluadores externos ad hoc que colaboraron en el Volumen 11, Número 21.:

El Comité Editorial de Ixtli, agradece de modo muy especial a los/as siguientes especialistas que han colaborado generosamente en la evaluación doblemente ciega que se ha realizado para seleccionar los artículos del presente.

María Gisella Boarini. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mariana Inés Conde. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Jesús Escamilla Salazar. Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. México.

Cecilia Fiel. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Rubén Gutiérrez Guajardo. Universidad de Monterrey, UDEM. México.

Pastor Hernández Madrigal. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 246-SLP. México.

Ricardo Yadel Murillo Pérez. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. México.

Ángela Santi. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Brasil.

Alejandra Elizabeth Tapia Garcia. Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. México.

Erick Cafeel Vallejo Grande. Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. México.

Minerva Zambrano Sánchez. Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. México.

ARTÍCULOS - ARTIGOS



Itinerario de la educación humanista en México: un acercamiento a la filosofía mexicana desde la historia de las ideas de Carmen Rovira

Laura Alicia Soto Rangel
Universidad Nacional Autónoma de México
 <https://orcid.org/0000-0003-1532-473X>

Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro de la Asociación Filosófica de México y candidato del Sistema Nacional de Investigadores. Es profesora en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Coordinadora del Seminario de Filosofía Medieval y miembro del Seminario Reflexiones filosóficas España-México de la FES Acatlán.

Resumen - Resumo - Abstract

En el presente trabajo se evidencia el método de la historia de las ideas en su dimensión política postulado por la filósofa Carmen Rovira para analizar la filosofía jesuita del siglo XVIII. El trabajo presenta la visión de Rovira sobre las causas del exilio de los jesuitas, así como su perspectiva sobre el humanismo fundamentada en la noción de libertad humana. La filosofía de Carmen Rovira se caracteriza por

Este trabalho demonstra o método da história das ideias em sua dimensão política postulado pela filósofa Carmen Rovira para analisar a filosofia jesuíta do século XVIII. A obra apresenta a visão de Rovira sobre as causas do exílio dos Jesuítas, bem como a sua perspectiva sobre o humanismo baseada na noção de liberdade humana. A filosofia de Carmen Rovira caracteriza-se pelo rigor na análise de documentos

In the present work, the method of the history of ideas in its political dimension postulated by the philosopher Carmen Rovira to analyze the Jesuit philosophy of the eighteenth century is evidenced. The work presents Rovira's vision on the causes of the exile of the Jesuits, as well as her perspective on humanism based on the notion of human freedom. Carmen Rovira's philosophy is characterized by the



el rigor del análisis de documentos históricos puestos bajo la óptica filosófica del humanismo y el pensamiento liberal. A lo largo de su obra, la filósofa española promovió en México el auge de un pensamiento propio basado en la recuperación, traducción y divulgación de libros y documentos del pensamiento mexicano de los siglos XVI al XX.

históricos colocados sob a perspectiva filosófica do humanismo e do pensamento liberal. Ao longo de sua obra, a filósofa espanhola promoveu no México o surgimento de um pensamento próprio baseado na recuperação, tradução e divulgação de livros e documentos do pensamento mexicano dos séculos XVI ao XX.

rigor of the analysis of historical documents placed under the philosophical optics of humanism and libertarian thought. Throughout her work, the Spanish philosopher promoted in Mexico the rise of her own thought based on the recovery, translation and dissemination of books and documents of Mexican thought from the 16th to the 20th centuries.

Palabras Clave: Equipos de orientación escolar, Provincia de Buenos Aires, Heterotopía, ASPO, Dispositivo

Palavras-chave: Equipes de orientação escolar, Província de Buenos Aires, Heterotopia, Aspo, Dispositivo.

Keywords: School guidance teams, Buenos Aires province, Heterotopia, Social isolation, Dispositive.

Recibido: 18/03/2024

Aceptado: 9/04/2024

Para citar este artículo:

Soto, L. (2024). Itinerario de la educación humanista en México: un acercamiento a la filosofía mexicana desde la historia de las ideas de Carmen Rovira . *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(21).

Las nociones de heterotopía y dispositivo en el trabajo de los equipos de orientación escolar de la provincia de Buenos Aires.

Un análisis en tiempos de aislamiento social

I. La historia de las ideas en la educación en México

El objetivo del presente trabajo consiste en visibilizar la importancia de la filosofía mexicana de Carmen Rovira, tomando en cuenta la apreciación de dicha filósofa sobre los jesuitas del siglo XVIII y, en particular, el examen que desarrolla sobre la educación humanista en estos autores; de tal modo que la primera parte del trabajo muestra la relevancia de la metodología filosófica de Rovira, así como su puesta en práctica en el contexto histórico e intelectual de los mexicanos dieciochescos. La segunda parte del trabajo estudia los documentos y obras de estos jesuitas que atraviesan por un itinerario intelectual y político ante la expulsión territorial que padecen, tema de suma relevancia en la tesis de Carmen Rovira que sirve para comprender su interpretación sobre la libertad humana. Para tratar dicho objetivo emplearemos la metodología de la historia de las ideas que se explicará a continuación y que servirá como eje conductor, no sólo para reconocer el trabajo de recuperación histórica de Carmen Rovira sino, también para evidenciar su postura filosófica y vivencial sobre la noción de libertad humana que se expresa, tanto en su itinerario de vida, como en los jesuitas expulsos novohispanos. La obra de Carmen Rovira es basta y se evidencia en publicaciones como los tres tomos de Pensamiento filosófico mexicano del siglo XIX y principios del XX, La concepción de la filosofía en el liberalismo mexicano del siglo XIX. Una visión general, Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas en México. Siglo XIX y principios del XX, Eclécticos portugueses del siglo XVIII y algunas de sus influencias en América, Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas

en México. Siglo XIX y principios del XX y Fray Juan Benito Díaz de Gamarra y Dávalos. Elementos de la filosofía moderna, etc. De su gran obra como compiladora y ejecutora de antologías, la filósofa dedicó también un arduo trabajo en sus textos y en sus clases al análisis de la filosofía jesuita. Dos obras paradigmáticas examinan el rigor y la tenacidad de sus investigaciones para la conformación de una filosofía mexicana centrada en el humanismo y el pensamiento libertario novohispano, hablamos de Antología. Instituciones teológicas de Francisco Javier Alegre. Ejercitaciones arquitectónicas. Dos antiguos monumentos de arquitectura mexicana de Pedro Márquez y Filosofía y humanismo. La obra de los jesuitas criollos mexicanos.

El método que implementa Carmen Rovira en la filosofía mexicana es el de la historia de las ideas y la interpretación de textos y documentos históricos vistos desde una óptica ética y política. Carmen Rovira conoció de cerca a su maestro José Gaos y, como demuestra Ambrosio Velasco en La visión de Carmen Rovira sobre la filosofía mexicana, fue sumamente estimada por el filósofo del circunstancialismo. En palabras de Ambrosio Velasco, “el gran aprecio de Gaos a su alumna Carmen Rovira se evidencia en la correspondencia de Gaos y Alfonso Reyes. Junto con Fernando Salmerón y Leopoldo Zea es la alumna que más menciona Gaos en dicha correspondencia” (Velasco, 2018, p.13) La severidad y rigor de su maestro José Gaos fue heredado al trabajo de nuestra filósofa, quien platicaba que al entrar a la Licenciatura en Filosofía de la UNAM, se enfrentó a un José Gaos que exigía una dedicación de tiempo completo hacia dicha ciencia. Carmen Rovira conoce a Gaos en esta universidad, con quien tomaba clases primero en el edificio de Mascarones y después en Ciudad universitaria, gracias al Seminario que el filósofo presidía. “En realidad era muy severo con nosotros. [...] Todo era muy disciplinado. En cierta ocasión le dije que había descubierto que Gamarra copiaba a Verney, a lo que respondió “¿y qué? ¿Cree usted que ha descubierto el Mediterráneo? ¡Fundaméntelo!” (Sánchez, 2022, p. 221)

El método de José Gaos fue determinante en la propia obra de Carmen Rovira. Si bien en México la filosofía se abocaba al estudio de su historia gracias a Samuel Ramos, José Vasconcelos o Antonio Caso, la historia de las ideas de José Gaos marcó un hito en la conformación de la filosofía mexicana gracias a su crítica a los universalismos y esencialismos, así como por su rigor para fundamentar las interpretaciones sobre obras y documentos históricos. Para Gaos, las ideas son acciones que nacen a partir de su ejecución por personas concretas en circunstancias concretas. El circunstancialismo gaosiano sigue de cerca el perspectivismo de Ortega y Gasset con respecto a la relación

entre la perspectiva y la realidad.

En este sentido, el filósofo madrileño explica que “la realidad se ofrece en perspectivas individuales. Lo que para uno está en último plano, se halla para otro en primer término”, de tal modo que la realidad se muestra “multiplicándose en mil caras o haces”. (Ortega y Gasset, 2023) La circunstancia manifiesta los estados y situaciones que rodean a las personas concretas en el surgimiento de acciones e ideas. En torno a la filosofía mexicana, explica que “la realidad, quiero decir, la integridad de una idea, la idea precisa y completa aparece sólo cuando está funcionando, cuando ejecuta su misión en la existencia de un hombre, que, a su vez, consiste en una serie de situaciones o circunstancias”. (Ortega y Gasset, 2023)

La historia de las ideas es un método óptimo para recurrir al estudio del pasado. Para Gaos, un rasgo propio de toda idea es su carácter de historicidad, a partir del cual, las ideas del pasado son acciones de los sucesivos presentes. Para Gaos, el tiempo no es un espacio inactivo e inmóvil, sino un tiempo vivo que se proyecta y ejecuta con el presente y las expectativas futuras. El pasado es capaz de ser interpretado con el rigor de las acciones presentes, las cuales, a su vez, dependen de las pretensiones y circunstancias de las propias ideas futuras.

El presente histórico es obra de sus propias pretensiones. Y el pasado histórico no es inmutable. Porque no es absolutamente pasado. Porque si lo fuera no tendría realidad alguna. La realidad del pasado está en lo que, aun siendo pasado, tenga todavía de real, de presente en el presente. (Gaos, 1980, p. 170)

Para la historia de las ideas, el papel del presente en la conformación del pasado histórico permite comprender la vitalidad del circunstancialismo. Esta apreciación la aprende y ejecuta Carmen Rovira, pero complementa con una autenticidad y rigor que se vislumbra en sus obras, pues, para ella, el rigor del análisis histórico debe ser visto desde la importancia de la actualidad, un presente vivo que nos incita a interpretar el pasado desde un horizonte ético y político. En el prefacio a *Pensamiento filosófico mexicano del siglo XIX y primeros años del XX*, Carmen Rovira expresa el auge su método en la conformación de una historia de las ideas donde pasado, presente y provenir confluyen con la urgencia de problemas que aquejan a nuestra realidad. La filósofa explica en esta obra que “el lector no encontrará [...] una sistematización formal filosóficamente hablando; muy al contrario, [las

obras] son producto de una urgencia vital que responde a las circunstancias sociales, políticas, religiosas y culturales de la época”. (Rovira, 1998, p. 13) La recopilación de obras de nuestra filósofa toma en cuenta corrientes de pensamiento con base en discursos y ensayos basados en la urgencia de nuestro presente, en sus palabras, “hemos procurado reunir, en cada uno de los discursos, aquellos fragmentos más significativos tomados de las obras de nuestros filósofos para que, a través de sus contenidos, pueda realizarse un seguimiento de las ideas que han dado cuerpo al tan discutido y polemizado pensamiento filosófico mexicano”. (1998, p. 17)

El objetivo metodológico de Carmen Rovira es muy claro: evidenciar una historia del pensamiento filosófico mexicano a partir de la recuperación de obras filosóficas basadas en el contexto actual. Otro elemento que actualiza nuestra filósofa es la necesidad de una sistematización de la filosofía mexicana, esto es, encontrar temáticas unitarias a lo largo de los conflictos históricos que repercuten en nuestra actualidad. Esta sistematización se evidencia en el arduo trabajo de archivo y su respectiva interpretación de textos y documentos históricos analizados bajo el tamiz de una perspectiva política propia.

Carmen Rovira logró incluso superar la apreciación de Gaos sobre la filosofía mexicana, pues para este filósofo la falta de documentos y obras históricas imposibilitaban el apelativo de filosofía mexicana. Un ejemplo de ello se dio en 1952, durante el Curso de Invierno que preparó José Gaos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con el ciclo de conferencias: “La elaboración de la filosofía mexicana y de su historia”. En estas, aunque el filósofo ya calificaba a la filosofía que nacía de nuestras circunstancias como filosofía mexicana, se llevó a cabo el debate sobre los rasgos y diferencias entre filosofía mexicana y filosofía en México. Gaos consideró que la filosofía en México carecía de registros históricos sobre las grandes figuras de la filosofía, a diferencia de occidente, donde sí se tenían. “La historia de la filosofía en México tropieza con la dificultad de que toda historia de la filosofía lo es de figuras originales, de creadores egregios de mundos mentales y de que entre nosotros no puede registrarse ningún nombre equiparable al de los descollantes de la europea”. (Uranga, 2016, p. 20)

Más allá de Gaos, Carmen Rovira logró demostrar que no sólo se ha hecho filosofía en México, sino, además que hay una filosofía mexicana. Para la filósofa, la perspectiva política y actual de los conflictos en el país permiten apreciar una unidad de problemáticas que repercuten hasta nuestros días. La labor de Rovira se centró en la recuperación de documentos y, de sus

respectivas traducciones, demostrar que también en México hay pensadores originales y creadores egregios de mundos mentales. Un objetivo que ejecuta, además, a partir del trabajo conjunto y colegiado de colegas de Colegios de Letras Clásicas y Filosofía. Una obra paradigma donde se evidencia esta ardua labor es Antología. Instituciones teológicas de Francisco Javier Alegre. Ejercitaciones arquitectónicas. Dos antiguos monumentos de arquitectura mexicana de Pedro Márquez. El trabajo colegiado de Carmen Rovira con Virginia Aspe, Mauricio Beuchot, Carolina Ponce, Leticia López y José Bernal son un claro ejemplo de que la filosofía mexicana se realiza en conjunto con otros saberes. En esta obra Carmen Rovira se propone divulgar la obra de Pedro Márquez, sus Ejercitaciones arquitectónicas, y de Javier Alegre, sus Instituciones teológicas, para mostrar la complejidad de obras estéticas y teológicas propiamente mexicanas.

La recuperación y sistematización de obras históricas fue llevada a cabo por medio del trabajo riguroso y colegiado donde la filosofía de pensadores como Pedro Márquez o Javier Alegren evidencian una postura ética y política constituida en el humanismo de estos jesuitas. En una entrevista de Antolín Sánchez a Carmen Rovira, se le pregunta sobre su interés en la filosofía mexicana a lo que ella responde que el punto principal se debió al auge de un humanismo novohispano. “Empecé a comparar el humanismo de Francisco Javier Alegre, Pedro José Márquez y otros jesuitas criollos del XVIII con el de Vitoria, Alonso de la Veracruz o Las Casas, y comprobé que eran muy diferentes. Esto sí es humanismo”. (Sánchez, 2022, p.222)

II. Historia de las ideas y educación en el México dieciochesco

La historia de las ideas analiza a la filosofía mexicana centrándose en los textos y sus contextos, un ejemplo de ello es el método que emprende Carmen Rovira en México al examinar la obra de los jesuitas criollos del siglo XVIII. En su compilación y estudio crítico sobre las Instituciones Teológicas de Francisco Xavier Alegre y las Ejercitaciones Arquitectónicas de Pedro Márquez, Rovira evidencia el tipo de filosofía que se ejecutó en los colegios de México dirigidos por los jesuitas criollos. En su apreciación, “a lo largo del tiempo, la Compañía de Jesús ha desarrollado importantes actividades en relación con la enseñanza, la evangelización y cultura cristiana y asuntos de carácter sociopolítico”. (Rovira, 2007, p.32) El análisis exhaustivo de la

filosofía criolla es ejemplificado por Carmen Rovira a partir del origen histórico de la Orden y el germen del bagaje cultural y moral que implementaron los jesuitas en América. Su estudio crítico a favor del carácter histórico de la filosofía se vislumbra en la recuperación e interpretación de los documentos y textos del surgimiento de la Compañía de Jesús.

Esta apreciación histórica, sobre los principios éticos de la Compañía, es analizada por Carmen Rovira, quien propone evidenciar un proyecto humanista en los jesuitas criollos americanos, quienes no sólo siguen de cerca el humanismo en tanto studia humanitatis, sino, también, postulan un humanismo en tanto postura ética que valora el ejercicio de las virtudes humanas ejecutadas en comunidad.

Carmen Rovira distingue un carácter moral en el surgimiento de la Orden gracias a Ignacio de Loyola. Desde que Pablo III aprobó a la Orden religiosa en 1540, Rovira da cuenta de un proyecto ignaciano puesto en práctica en América. La búsqueda de la salvación se unía a la del conocimiento, la educación y el bien de los fundamentos de la institución religiosa que vinieron a implementarse en la evangelización de esas tierras. Desde un principio, la Compañía de Jesús se colocó como colofón de una reforma que trataba de minar no sólo el poder político sino, también, de replantear los fundamentos de la búsqueda del saber y la conversión de los infieles. En las Constituciones se asentaban los principios de la regla de la Orden, afirmando una obediencia plena al Papa, aunada a la pobreza y la castidad. Las Constituciones de la Compañía de Jesús señalaban las obligaciones de los profesos y coadjutores. Es importante señalar que los votos de castidad, pobreza y obediencia son sólo una parte de todo el contenido de la Compañía, pues se insistía en una práctica fundada en la oración, la meditación y el estudio.

Heredando los estudios del humanismo renacentista, Ignacio de Loyola implementó un plan de estudios basado en un examen espiritual, conjugado con la gramática, la retórica, la filosofía natural, la metafísica y la teológica. El trivium y el quadrivium como modelo educativo fueron plasmados en la Ratio studiorum gracias al Padre General Claudio Acquaviva en 1559, el cual tuvo un impacto trascendental en España, Portugal, Francia, Austria e Italia. El objetivo espiritual de una congregación religiosa se unió al magnífico plan de estudios humanista. Para Carmen Rovira, la introducción de la retórica en la Ratio studiorum también será pieza fundamental para la instrucción de los jesuitas en asuntos políticos. Apoyándose de la retórica y de la elocuencia de los latinos clásicos como Cicerón, Virgilio y Ovidio, los jesuitas adoptarán

a su vez una posición militante que, como indica Lozano, pretendía “dar la batalla en los grandes desafíos que para la fe cristiana supusieron tanto el Humanismo como el Renacimiento y la Reforma Protestante en sus tendencias paganizantes”. (2005, p. 120)

Carmen Rovira muestra que, desde la llegada de la Compañía en la Nueva España el 28 de septiembre de 1572, los jesuitas instauraron una ideología basada en la educación contemplativa, las artes liberales y la conversión de los infieles. La finalidad de educar a los novicios interesados en la Orden se conjugó con la instrucción de los hijos de criollos, españoles e indios donde se aprendía no sólo el latín clásico, sino también las lenguas de los naturales de América. En el Colegio de San Pedro y San Pablo, se concentró la cultura y educación de los mexicanos, como indica Lozano, el colegio estaba “dedicado a la formación de los jesuitas jóvenes, a favor de toda la juventud mexicana. Se comenzó a leer en él desde gramática y andando el tiempo, fuéronse aumentando los cursos de artes, teología y lenguas indígenas”. (2005, p. 125) El alcance de los jesuitas en América fue fundamental para la formación de las nacientes naciones. Para Rovira, mientras que historiadores, naturalistas y filósofos en Europa escenifican una América basada en bestiarios literarios, los jesuitas y demás humanistas en la Nueva España identificaron el ideal de la humanitas con una realidad concreta repleta de sincretismos filosóficos.

Carmen Rovira expresa que, pese a los años transcurridos en un territorio donde los colegios mostraban un interés por las artes, las ciencias y las novedades, los jesuitas emigraron a Italia en 1767 ante el mandato que Carlos III “guardaba en su real ánimo” (Fabri, 1989, p. 142) Jesuitas como José Rafael Campoy, Francisco Xavier Clavijero, Francisco Xavier Alegre, Pedro José Márquez, Manuel Fabri y Diego José Abad, entre otros, partieron a Europa en 1767.

Para Carmen Rovira, uno de los motivos de la expulsión de los jesuitas se debió a las reformas del despotismo ilustrado que llegaron hasta los cimientos del proyecto ético y educativo de la Compañía de Jesús puesto en marcha en sus colegios mayores y universidades. En palabras de Rovira, “en el año de 1759 subió al trono de España Carlos III, representante del llamado Despotismo ilustrado. Carlos conocía las ideas de los enciclopedistas y filósofos franceses; orientado por algunas de ellas decidió realizar una reforma radical. [...] tuvo que luchar contra el poder social y político de los colegios.” (2007, p. 34) Como bien señala Rovira, la actitud educativa de la Orden fue una de las tantas causas que engendrarían la expulsión de la Compañía de

los reinos de España en 1767 -no sólo por la trascendencia académica que adquirieron en siglos posteriores a su primera llegada en América o a su origen en España. Los ñigós lograron una jerarquía política debido al acercamiento que tenían hacia los hijos de los cortesanos y duques. Basta observar que desde 1542, Ignacio de Loyola es estimado por las cortesanas y la familia imperial de Carlos V.

En la Nueva España, los colegios jesuitas fueron la clave de movimientos políticos, científicos y filosóficos en el siglo XVIII. El Colegio de San Pedro y San Pablo será la casa donde se enseñe, aún con la Inquisición de por medio, novedosas teorías astronómicas y de filosofía natural. El Colegio del Espíritu Santo en Puebla guardará una de las más grandes bibliotecas de la Nueva España, donde destacan Tycho Brahe y los clásicos latinos que abundarán en la enseñanza de la filosofía.

El rompimiento del poder político es analizado por Carmen Rovira, quien encuentra que una de sus causas principales fueron las reformas hacia los colegios que impulsó Carlos III en contra de lo que se juzgaba como un poder tradicionalista de los jesuitas. “Así, se dio en España un choque entre jesuitas y defensores del regalismo, choque que obedecía al interés por el poder político, religioso, económico, y en general, cultural” (Rovira, 2007, p. 35). Ante el problema de la falta de claridad sobre las causas de la expulsión de la orden jesuita, Clavijero criticará fuertemente la carencia de justificaciones dadas por Carlos III. Ante la injusticia del exilio, Francisco Xavier Clavijero en *Sobre la suspensión de la compañía de Jesús* cuestiona las razones ofrecidas por la Corona. “Carlos III, rey de España, y consiguientemente el Rey de Nápoles su hijo, protestaron que no declararían jamás su motivo. Esta misma protesta ¿no será en el tribunal de la posteridad una confesión manifiesta de que no tenían motivo alguno legítimo, y no se reirán de semejante protesta?” (Clavijero, 2023). De la vida intelectual, la Compañía tuvo que enfrentarse a un exilio que conllevaba una larga travesía de América a Europa. El 25 de octubre de 1767 embarcaron de Veracruz hacia la Habana para dirigirse a la isla Córcega, un territorio aislado, donde los esperaban más de dos mil jesuitas que habían sido también abandonados por el imperio español. Juan Luis Maneiro y Manuel Fabri escriben sobre las vicisitudes que los ñigós experimentaron en su expulsión de territorios mexicanos. En *Vidas de Mexicanos ilustres del siglo XVIII*, se muestran los acontecimientos del exilio desde el punto de vista de quien experimenta en carne propia las injusticias del destierro.

Fabri y Maneiro expresan las calamidades y sentimientos por lo que atravesaron los jesuitas criollos, por ejemplo, Francisco Xavier Alegre también vivió las consecuencias del exilio. En México, fue un teólogo sumamente famoso y aclamado, incluso la edición de su Sagrada Teología fue recibida con ahínco. El humanismo de Alegre se evidencia en su gusto por Cicerón y Virgilio, quienes lo inspiraron para realizar obras poéticas como *Alejandriada* y *La Virgen María de Guadalupe*. Como teólogo se empeñó en el estudio de Tomás de Aquino, Agustín de Hipona, Francisco Suárez y Petavio, famoso teólogo francés. Su labor como instructor de la doctrina cristiana y la filosofía se ejemplificó en la Habana y en Mérida donde impartió clases; fue famosa también su obra histórica sobre la Historia de la Compañía de Jesús y en Italia, escribe obras como *Elementos de geometría*, *Secciones cónicas* y un *Tratado gnomónico*. Durante su exilio, “más de una vez sirvió de salvación y ayuda a los pilotos de la nave y a los demás que viajaban en ella; pues el conocimiento de la aguja náutica [...] observó que le era útil” (Fabri, 1989, p. 210) Xavier Clavijero fue otro de los exiliados jesuitas. De familia de origen noble, Clavijero estudia en Puebla filosofía, gramática y teología. Interesado en la filosofía aristotélica, fue un arduo lector de Sor Juana, Quevedo, Cervantes y Feijoo; gran conocedor de lenguas mexicanas, tradujo a más de treinta idiomas oraciones cristianas para servicio de la fe. En el exilio, Fabri y Maneiro cuentan que “habiendo llegado a la Habana a los 19 días de navegación, se vio muy gravemente afectado de salud; y esa enfermedad, además de ponerlo en peligro de muerte, le trajo también el incomodo de que por largos días se vio obligado a abstenerse de los libros”. (1989, p. 119)

Rafael Campoy, gran estudioso de Plinio, Santo Tomás, Francisco Suárez y de la filosofía ilustrada en los colegios de Tepotzotlán y de San Pedro y San Pablo, experimentó la ausencia de su patria en un “durísimo viaje entre incontables molestias en tierra y en mar, sufriendo pacientemente de sed, hambre, fatigas, pero contento con el gozo único de los libros, ya los pocos que él mismo había llevado”. (1989, p. 38)

Agustín Pablo Castro fue otro de los jesuitas que en México se había dedicado al estudio de la filosofía y las humanidades, un gran estudioso de la filosofía que fue traductor al español de textos de Bacon, abocados a la nueva ciencia, y quien se dedica también a las humanidades, estudiando con insistencia a Tulio, Virgilio, Cicerón y Quintiliano. Incluso en sus obras, relaciona su amor por la poesía y las letras con el estudio de monumentos históricos en obras como *Ruinas zapotecas en Mitla*. Sobre su exilio, los jóvenes jesuitas expresan, “fue pues desgracia de los tiempos y arrancado

de sus lucubraciones -que dejó íntegras en México-; cambió de suelo en compañía de sus hermanos y habiendo pasado por inmensos trabajos e incomodidades en mar y tierra, durante todo el tiempo del viaje, no abandonó su tranquila gravedad”. (1989, p. 91) Diego José Abad y García presenció una nostalgia hacia su patria perdida ante el exilio de 1767 de la Compañía. Con la expulsión de los jesuitas, Abad tuvo que paralizar una de sus obras cumbre sobre filosofía y teología donde Dios y Dios-Hombre eran el motor de su pluma. De Deo Deoque homine carmina es escrita parcialmente en México antes de la expulsión de la Compañía. Una primera visualización del Poema consistía, según indica Manuel Fabri, en alabar e implorar por medio del auxilio divino las Santas Escrituras así como dar fe de la vida de Cristo. (Fabri, 1989) En México, ofreció un *Cursus Philosophicus* consagrado al estudio de la filosofía natural y la metafísica, labor que le permitió convertirse en prefecto de estudios en el Colegio de San Ildefonso donde conoció a Rafael Campoy, poeta y filósofo que despertaría en Abad el más íntimo amor por las letras. Llama la atención que la amistad entre ambos sobrepasa las fronteras y en el destierro, el gusto por las formas poéticas latinas permite dibujar la influencia literaria de Campoy en Diego José Abad. El mismo Abad reconoce la influencia estilística y teórica de su maestro Campoy quien fue juzgado, “como instructor de muy peligrosas novedades, como partidario de vanas fantasías científicas y como estudioso de infantiles naderías”, (1989, p. 24) por aquellos condiscípulos jesuitas que atestiguaban en contra de las nuevas teorías científicas.

Sobre la importancia y sabiduría de Campoy, Juan Luis Maneiro indica la admiración de muchos jesuitas españoles hacia la sabiduría y pluma del jesuita novohispano. José de Isla es uno de los españoles que sentía admiración por Campoy, el mismo Isla es desterrado y, en la isla de Córcega en 1767, tiene un encuentro con el profesor de Abad en pleno inicio de la incertidumbre del exilio. Del dolor por la patria perdida habla el mismo Maneiro: “Y si hablar no te acomodas lleva este escrito a la mano, imagen de un mexicano, que haciendo triste papel vive en el país y pincel de un Apeles italiano”. (1989, p. 29)

III. Itinerarios de vida para la comprensión de una educación humanista

Carmen Rovira vivió en carne propia las consecuencias de un exilio forzado por las circunstancias sociales y políticas de su momento. Quizás su propio

exilio fue una de las razones que la motivó a estudiar a los jesuitas por medio del rigor filosófico que la caracterizaba. En una entrevista realizada en el año 2011 por Antolín Sánchez Cuervo, la filósofa explica las vicisitudes que enfrentó en su infancia para poder llegar a México ante el estallido de la Guerra Civil Española en 1936. Su padre pertenecía al Partido Socialista Obrero Español y trabajaba como ingeniero en el Ministerio de Industria en España. En sus palabras, “en julio de 1936, pensábamos viajar a Huelva de vacaciones, pero algún asunto que no recuerdo retrasó el viaje y nos quedamos en Madrid, de manera que allí nos sorprendió el comienzo de la guerra, el 18 de julio”. (Sánchez, 2022, p. 212) La filósofa fue espectadora de una guerra que emprendía motines y bombardeos cercanos a su hogar. De modo análogo a la violencia experimentada por quien se enfrenta a las reformas políticas de un gobierno despótico, la filósofa mexicana experimentó, desde muy corta edad, la violencia desencadenada por la guerra civil. Carmen Rovira vivió en Madrid y en Valencia los conflictos sociales de los estragos. Cuenta ella, “mi padre nunca quiso llevarnos a ningún refugio y, si las bombas caían cerca, nos acostábamos en el suelo del apartamento en el que vivíamos, ubicado en la plaza Castelar. A veces yo me asustaba mucho, hasta el punto de que algunas veces tuve terrores nocturnos”. (2022, p. 214)

Los constantes asedios de los bombardeos marcaron la vida de la filósofa, quien comenta incluso que aviones nazis sobrevolaban su hogar o que, en una ocasión, tuvo que tirarse boca abajo para proteger su vida. Comenta, “recuerdo otro bombardeo mientras íbamos en el auto mi padre, el conductor y yo. Nos detuvimos y huimos hacia un lodazal en el que nos tiramos boca abajo, mi padre se echó encima de mí y me cubrió mientras caía la metralla de los aviones”. (2022, p. 215) Ante esas razones Carmen Rovira y su familia tuvieron que emigrar a América y exiliarse en territorio ajeno. De España, viajaron a Francia, donde pasaron diversos incidentes, como el hambre y el frío en medio de una ciudad parisina que estaba también pleno estallido. En la entrevista, Carmen Rovira comenta que de París se dirigieron a Ámsterdam para zarpar a Nueva York y de allí a la Ciudad de México. En su trayecto compartió sitio con otros exiliados, entre ellos judíos que huían de los totalitarismos y sus persecuciones. Ella y su familia experimentaron un exilio que los catalogaba como apátridas, cuenta, “a mi padre le pusieron en el pasaporte un sello que decía “antes español, ahora sin patria”, lo cual le dolió mucho”. (2022, p. 217) El exilio que vivió Carmen Rovira en carne propia fue tan doloroso y complejo como el exilio de los mexicanos jesuitas que experimentaron el dolor y la nostalgia por la patria perdida. Pese a la diferencia de circunstancias entre un hecho y otro, gobiernos despóticos y

totalitarios, llevaron a ambos a la pérdida del suelo de la infancia.

Carmen Rovira trabajó con ahínco el tema del exilio de los jesuitas, buscando sus causas y analizando las circunstancias políticas y sociales del siglo XVIII. El rigor con el que Carmen Rovira estudió la expulsión de los jesuitas se evidencia en la necesidad de interpretar los documentos históricos a partir de un ojo tenaz. Para Rovira, las justificaciones que la Corona borbónica ofreció a los jesuitas se convertían en argumentos exiguos, tanto como los que seguramente cientos de exiliados vivieron en el siglo XX, “son insuficientes para justificar un hecho de tal importancia como la expulsión”. (Rovira, 2007, p. 36). El trabajo exhaustivo de Rovira la lleva a preguntar por las causas del exilio jesuita. “¿cuáles fueron realmente esas gravísimas causas? [...] ¿Cuáles eran esas otras urgentes y necesarias que se reservaban en su Real ánimo?”. (2007, p. 35) Entre las causas de la expulsión, Carmen Rovira encuentra en las reformas despóticas el origen de dicho exilio. Como posibles causas expresa tres principales tesis: La rebeldía de los misioneros en América al no respetar los límites existentes entre las colonias españolas y portuguesas en América del Sur. Problemas en relación con la interpretación de planteamientos de carácter teológico que dieron lugar a una posición entre jesuitas y demás Órdenes religiosas. La noticia de que los jesuitas divulgaron que Carlos III era hijo ilegítimo de Isabel Farnesio. (Rovira, 2007)

Los propios jesuitas de la época identificaban también otras causas que se relacionaron con las reformas despóticas de Carlos III. Un ejemplo de ello es la Apología del Instituto de los jesuitas, obra anónima escrita en 1765. Así, mientras que una de las causas era la singularidad de la Compañía para decretar reglas en sus Colegios, la Apología aclara: “¿qué se entiende por singularidad? ¿Un modo de ser diverso al común? [...] Pero ¿no acaso cada país es singular respecto del otro? La compañía es singular, no por eso se distancia de sus reglas y dogmas que debe seguir”. Más adelante, los apologetas mencionan la opinión popular de ser los responsables de corromper al Estado: “ser afectos a su régimen, estimar su Estado, mantener su honra, defender sus intereses, y cumplir sus obligaciones. Si esto es delito a vuestros ojos, acusad, condenad al Universo”. Como tercera causa y más importante a la vista del común de la sociedad se encuentra la de un poder económico y político excesivo, sin embargo, los propios íñigos se defienden y acusan que la expulsión “es el espectáculo de cuatro mil ciudadanos religiosos, que unidos pacíficamente en sus casas bajo la protección de las Leyes, [...] se ve de repente arrastrados a los Tribunales, condenados sin ser oídos, sacrificados a los arrestos, al oprobio [...] saqueados sus Templos, saqueados

sus Colegios” .

La Compañía, tanto en Francia, España o Nueva España, se pronunciaba en contra del mandato de Carlos III y alegaba que bajo el estandarte de la institución, los jesuitas habían aportado a una contrareforma en una época en crisis. En efecto, el poder político de los jesuitas trascendió al controlar éstos gran parte de la educación tanto en Europa como en América. Para el siglo XVIII la Orden se había convertido en un peligro para la institución. La libertad en la educación había logrado que los jesuitas pusieran en duda la obediencia hacia el pontífice y el rey del orbe por lo que los apologetas afirman, “desengañémonos: la libertad no excluye la subordinación, ni la subordinación la libertad. [...] La esclavitud es efecto de nacimiento, o de la Conquista: la de los jesuitas es efecto de su elección, e inclinación. La esclavitud es raptó, o venta, y por eso privación de la libertad” .

El tópico de la libertad humana fue un eje fundamental en la obra de Carmen Rovira. La libertad que promovía la Compañía de Jesús en su obra apologética es implementada también en América. La creación de colegios y universidades en América abrieron paso a la que los jesuitas impartieran cursos dedicados al tema de la libertad humana, un tópico que repercutiría en la idea de un humanismo que para Carmen Rovira es el auténtico humanismo, esto es, la defensa de una libertad que es capaz de pensar en las circunstancias políticas de su momento histórico. En palabras de nuestra filósofa:

Nos referimos [...] a aquel pensamiento mexicano que se caracterizó por una marcada inclinación y una inquietud por la reflexión sobre el hombre, en relación con las injusticias sociales. Es el mexicano un humanismo con relación a lo social concreto. [...] es un humanismo que enfoca críticamente la problemática del hombre americano y en general la problemática de todo hombre sojuzgado. (Rovira, 2007, p. 58)

Los pilares de la libertad humana se evidencian en una obra ignaciana como las Instituciones Teológicas de Xavier Alegre. Esta interesantísima obra que estudia Carmen Rovira es un ejemplo de cómo nuestra filósofa encontró un pensamiento innovador y humanista en las tesis de los mexicanos criollos. En el Libro VII, Proposición IV, Alegre postula que el ser humano puede querer y obrar sin el auxilio de la Gracia sobrenatural. La tesis del jesuita sigue de cerca los presupuestos de la filosofía suareciana y la perspectiva jesuita post tridentina, pues afirma que la sola fuerza de la libertad humana basta para

realizar un bien moral. En sus palabras, “el hombre había podido en estado de justicia original y también ahora, sin el auxilio de la gracia sobrenatural, hacer algún bien moral”. (2007, p. 221) Para Alegre la propia naturaleza y condición humana bastan para ejecutar una libertad que, pese a su indeterminación, está posibilitada para obrar el bien. Los argumentos de Alegre son de un nivel teológico y filosófico superior, pues con esta afirmación se muestra heredero de los presupuestos del Concilio de Trento y de la filosofía de Francisco Suárez.

La postura de Rovira se evidencia en obras como *Disputaciones Metafísicas* de Francisco Suárez, donde se expone el conflicto de la ciencia media, defendida por él y sus hermanos Pedro de Fonseca y Luis de Molina, quienes formulan una novedosa noción de libertad. Para Francisco Suárez, la libertad es una potencia que “no se determina de manera absoluta, sino cuasi condicional, a saber, siempre que quiera preservar en la intención o en la elección hecha. Por eso, si a priori, la voluntad quiere antes retroceder, puede hacerlo e impedir ese imperio”. (Suárez, 1964, XIX, VI, 8) La tesis de Suárez es defendida también por Alegre, pues para ambos filósofos el libre arbitrio no está determinado por nada más que por su misma disposición a favor del bien. Suárez es defensor de las tesis molinistas sobre la aceptación o rechazo que caracterizan al libre arbitrio. Xavier Alegre, lo mismo que Suárez postulará que el libre arbitrio consiste en una potencia que no está determinada por ninguna causa externa, pero se distancia de Suárez al afirmar que el libre arbitrio encuentra cierta determinación interior. Por el contrario, para Suárez, el libre arbitrio es completamente indiferente a las acciones extrínsecas a sus operaciones, incluyendo las de los juicios que nos permiten ejecutar el bien. En las *Disputaciones Metafísicas*, Suárez discute de modo muy interesante, cuestiones sobre el juicio práctico.

Para el filósofo del siglo XVI, el juicio práctico, por el cual el entendimiento valora y dicta lo que debe realizarse en el obrar, no es necesariamente una acción eficaz que, una vez dictado, se efectúe de manera determinada. El deber ser es una acción que dicta el entendimiento pero que puede efectuar o no efectuar la facultad volitiva, de hecho afirma que en esta potencia consiste la libertad del libre arbitrio. Puesto que el libre arbitrio es una potencia que quiere o no, no está determinada por el juicio práctico. El juicio práctico es una posibilidad condicional, pero puede no llevarse a cabo de manera inmediata y determinada, aun cuando el ser humano esté movido o motivado por el conocimiento del bien y de deber. En sus términos, “el juicio indiferente es la raíz de la libertad”. (Suárez, 1964) El libre arbitrio no está determinado

por nada, más que por la determinación intrínseca de su propia potencia por la que puede obrar o no obrar sin ser sometida por una necesidad externa. Esta sentencia es claramente defendida por el molinismo, al afirmar que el libre arbitrio es indiferente y que, “puestos todos los requisitos, puede obrar o no obrar”. (Suárez, 1964) Por su parte, pese a que Alegre considere que la libertad humana es una potencia, su filosofía es matizada y va más allá del propio Francisco Suárez, pues propone que la libertad humana puede realizar operaciones determinantes sin el auxilio sobrenatural de Dios. Para el mexicano, la sola potencia basta para elegir el bien. En palabras de este filósofo, “a toda potencia sobrenatural corresponde algún acto u operación naturalmente proporcionada y congruente a ella, de otra manera no sería potencia natural, sino meramente obediencia”. (2007, p. 221)

Resulta primordial el argumento de Xavier Alegre en una época de conflictos políticos y sociales como los que hemos señalado con el examen de Carmen Rovira. Para Alegre, la libertad humana se opone a toda obediencia que merme sus potencias. El tema no es solo de índole teológica, Alegre está afirmando que la naturaleza del ser humano consiste en ser racional, de tal modo que su libre arbitrio opera bajo los principios de una racionalidad que se opone a la obediencia sin más. En sus términos, “el libre arbitrio es una potencia natural al hombre [...], luego, tiene alguna operación naturalmente debida a él y congruente, pero obrar contra la recta razón no es natural al hombre”. (2007, p. 222). Para Alegre, el libre arbitrio no es plenamente indiferente. Contrario a la idea del juicio práctico defendida por Suárez, para Alegre, el libre arbitrio sí está determinado por el juicio práctico, pero no en razón de la propia determinación del juicio, sino en razón de la naturaleza de lo racional. “Al hombre le conviene, por su propia naturaleza, obrar según razón; pero la operación que es según la razón es buena y honesta moralmente”. (2007, p. 222) El principio de la libertad humana y la ejecución del bien no está sujeta a fines o auxilios sobrenaturales, le basta su propia determinación racional para elegir y ejecutar el bien. La tesis de Alegre no sólo se aboca al clásico conflicto teológico posttridentino, en sus afirmaciones podemos ver signos de una postura política sobre la idea de una libertad humana fundada en principios racionales que proceden de su propia naturaleza. Alegre se muestra defensor la libertad debido a la racionalidad de los seres humanos, para el mexicano, al ser humano le basta su propia potencia para actuar a favor del bien, no necesita de auxilios sobrenaturales o de instancias políticas que obliguen a su ejecución, bastan, pues, sus solas fuerzas para elegir obras buenas.

La tesis de Alegre es vista por Carmen Rovira como una postura a favor del humanismo, “el texto de las Instituciones Teológicas de Francisco Javier Alegre, nos abrió el camino y nos condujo a dichas bases, concretamente en el Libro VII [...] se encuentran las bases de este humanismo unidas a una gran riqueza de pensamiento teológico-filosófico”. (2007, p. 59). Su humanismo se centra en defender una libertad humana desde el trasfondo de afirmaciones teológicas para beneficio de una transformación sobre la naturaleza de las acciones humanas. No en vano la tesis de Alegre es estudiada e interpretada por Carmen Rovira como una afirmación del humanismo que en México se preocupó por la transformación de circunstancias sociales y políticas.

Conclusión

La obra de Carmen Rovira resulta fundamental para ahondar en la historia de la filosofía mexicana, pues su metodología nos lleva a apreciar la relevancia política y circunstancial de la realidad mexicana. Un objetivo primordial de la historia de las ideas consiste en vislumbrar la relación entre las ideas y las acciones del pasado desde una hermenéutica del presente con vistas al porvenir. Esta orientación no sólo la emplea Carmen Rovira en la interpretación de documentos históricos, sino también en el rescate de conceptos y problemas filosóficos en México. La filosofía para Carmen Rovira se vive desde el presente, el cual permite interpretar el pasado histórico sin perder de vista la urgencia de la realidad que interpela para pensar desde un contexto social y político determinado. Su estudio sobre los jesuitas del siglo XVIII sigue esta perspectiva filosófica, pues considera a la libertad humana como un concepto eje en las discusiones de la filosofía mexicana. Un ejemplo de ello es la interpretación que ofrece Rovira sobre el proceso de expulsión de los jesuitas, quienes tenían como concepto primordial a la libertad humana que nace desde una concepción teológica y política. El estudio filosófico e histórico que realiza Rovira resulta de suma utilidad para seguir el rescate de documentos y libros del pensamiento filosófico mexicano, pues nos invita a pensar la historia de la filosofía en México desde la realidad de nuestro presente y nuestra aspiración al porvenir..

Bibliografía:

•Clavijero, F. (2023) Sobre la suspensión de la compañía de Jesús. Recuperado 14 de abril de 2023 en https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/una-carta-indita-de-francisco-javier-clavijero-en-torno-a-la-supresin-de-la-compaa-de-jess-0/html/ff776f36-82b1-11df-acc7-002185ce6064_6.html

•Cuevas, M. (1966) Historia la Iglesia en México. México, Porrúa.

•Fabri, M., Maneiro, J. L. (1989) Vidas de mexicanos ilustres del siglo XVIII. México, UNAM.

•Gaos, J. (1980) En torno a la Filosofía mexicana. México, Alianza.

•Lozano Navarro, J. (2005) La compañía de Jesús y el poder en la España de los Asturias. España, Cátedra.

•Ortega y Gasset, J. (2023^a) Verdad y perspectiva. Recuperado 14 abril de 2023 en <https://www.ensayistas.org/antologia/XXE/ortega/>

•Sánchez Cuervo, A. (2022) “Del exilio español a la filosofía mexicana. Una trayectoria más que intelectual. Entrevista con María del Carmen Rovira Gaspar (1923-2021). Revista Éndoxa, Num. 49, Madrid, pp. 209-226.

•Rovira Gaspar, C. (1998) Pensamiento filosófico mexicano del siglo XIX y primeros años del XX. México, UNAM.

•_____, (2007) “Filosofía y Humanismo” en Antología Instituciones Teológicas de Francisco Xavier Alegre y las Ejercitaciones Arquitectónicas de Pedro Márquez. México, UNAM.

•Suárez, F. (1964) Disputaciones Metafísicas, XIX, VI, 8. España, Biblioteca Hispánica de Filosofía.

•Uranga, E. (2016) Algo más sobre José Gaos, México, Colmex.

•Velasco Gómez, A. (2018) “La visión de Carmen Rovira sobre la filosofía mexicana”, Revista Theoría, Num. 34. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, pp. 11-25.

•S/n, Apología de el Instituto de los Jesuitas// con las licencias necesarias//
Aviñón, 1765.

y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Mantilla, L., Stolkner, A., y Minnicelli, M. (Comp.) (2017) Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano. Guadalajara: Universidad de Guadalajara Ediciones.

Ministerio de Educación de la Nación (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Munín, H. (1989). La Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires: cuarenta años a la búsqueda de su lugar (Informe de investigación). Buenos Aires: CONICET - Ciencias de la Educación.

Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

Vega, G. (2017) El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la “microfísica” y el tratamiento de la multiplicidad. Revista Nuevo itinerario, Revista digital de Filosofía. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nit/article/view/2038>





Filosofía y educación: utopía, esperanza y emancipación. Apuntes para una narrativa latinoamericana en el siglo XXI

Rolando Picos Bovio

Universidad Autónoma de Nuevo León

 ORCID ID: 0000-0001-6473-2866-

Rolando Picos Bovio es Licenciado en Filosofía y Maestro en Metodología de las Ciencias por parte de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde es profesor de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad y se desempeña en los programas de licenciatura y posgrado, es además Dr. En Humanidades y Artes por parte de la Universidad Autónoma de Zacatecas. También se desempeña como profesor de medio tiempo en la Universidad Pedagógica Nacional, en los programas de maestría en Educación y en el Doctorado regional en Desarrollo Educativo y formación de profesores de la misma institución. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (nivel I) desde 2010 y es miembro regular de ALFE A.C. Sus líneas de investigación son la didáctica de la filosofía y la filosofía de la educación.

Resumen - Resumo - Abstract

Más allá de su complejidad teórica, la filosofía, y, en particular, la filosofía de la educación es un saber situado de historicidad ineludible. En tanto ejercicio interpretativo del mundo de vida del sujeto, la filosofía conecta, en su dimensión comunitaria, con un proyecto vital de realización político social que refieren la reproducción o la transformación del mundo a través de la formación humana. En dicho

Para além da sua complexidade teórica, a filosofia e, em particular, a filosofia da educação é um conhecimento situado de uma historicidade inescapável. Como exercício interpretativo do mundo da vida do sujeito, a filosofia se conecta, em sua dimensão comunitária, com um projeto vital de realização sócio-política que se refere à reprodução ou transformação do mundo por meio da formação humana. Neste

Beyond its theoretical complexity, philosophy, and, in particular, the philosophy of education is a situated knowledge of inescapable historicity. As an interpretive exercise of the subject's life world, philosophy connects, in its community dimension, with a vital project of social-political realization that refers to the reproduction or transformation of the world through human formation. In this hermeneutical framework, phi-

marco hermenéutico, filosofía y educación, se copertenece. Al visualizar el contexto del neoliberalismo global y su crisis estructural permanente, cuyos efectos educativos se hacen presentes con toda su intensidad en Latinoamérica en el horizonte pospandémico, conviene revisar los aportes de la tradición crítica y reflexiva en la propia filosofía de la educación para generar, a partir de la vinculación a la praxis real de los sujetos educativos, nuevas narrativas educativas de resistencia, transformación y emancipación que incorporen experiencias, aprendizajes y emancipación que incorporen experiencias, aprendizajes y posibilidades, en el marco, siempre abierto, de la utopía como voluntad de saber.

quadro hermenêutico, a filosofia e a educação pertencem juntas. Ao visualizar o contexto do neoliberalismo global e sua crise estrutural permanente, cujos efeitos educativos estão presentes em toda a sua intensidade na América Latina no horizonte pós-pandemia, é conveniente rever as contribuições da tradição crítica e reflexiva na filosofia da educação gerar, a partir do vínculo com a práxis real dos sujeitos educativos, novas narrativas educativas de resistência, transformação e emancipação que incorporem experiências, aprendizagens e possibilidades, no quadro sempre aberto da utopia como vontade de saber.

philosophy and education belong together. When visualizing the context of global neoliberalism and its permanent structural crisis, whose educational effects are present in all their intensity in Latin America in the post-pandemic horizon, it is convenient to review the contributions of the critical and reflective tradition in the philosophy of education itself to generate, based on the link to the real praxis of educational subjects, new educational narratives of resistance, transformation and emancipation that incorporate experiences, learning and possibilities, within the always open framework of utopia as a will to know.

Palabras Clave: Filosofía de la educación, neoliberalismo, pandemia, resistencia, emancipación

Palavras-chave: Equipes de orientação escolar, Província de Buenos Aires, Heterotopia, Aspo, Dispositivo.

Keywords: Filosofia da educação, neoliberalismo, pandemia, resistência, emancipação

Recibido: 18/03/2024

Aceptado: 9/04/2024

Para citar este artículo:

Picos, R. (2024). *Filosofía y educación: utopía, esperanza y emancipación. Apuntes para una narrativa latinoamericana en el siglo XXI Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. 11(21).*

Para que lo humano encuentre a lo humano, hay que buscar la propia libertad y el encuentro con los otros en el juego de las formas, pero manteniéndose a distancia. Hay que cultivar la incredulidad y el escepticismo con los demás y con uno mismo, provocar y asumir las contradicciones (sobre todo las propias), ocupar irónicamente las formas para destruirlas desde dentro (y autodestruirse con ellas), moverse permanentemente de una forma a otra...

Jorge Larrosa

A manera de proemio

Pensar la filosofía es, como sabemos, una forma de pensar también la educación. Filosofía y educación se entreveran pues, la primera, en su desarrollo teórico propone una lectura del mundo y una forma de aprehensión de la realidad a través del pensamiento que solo puede ser producto de una acción de conocimiento. Lo educativo, que se expresa como soporte y estructura institucional (e instituyente) del conocer implica, a su vez, no solo una dimensión epistémica, sino una valoración de sus fines en relación con un sujeto y un contexto, esto es, lo que hace que un conocimiento, en su dimensión de aprendizaje, sea importante o no.

Considerado desde la óptica de la filosofía de la educación, la adquisición del conocimiento es una actividad que supone siempre, en su doble dimensión formativa, en lo singular y colectivo, el desarrollo de un ethos, de un carácter y una actitud en el sujeto que apunta al logro de un telos, de una finalidad que, externa al mismo, también lo envuelve y, justamente, materializa lo educativo como algo social.

En el apogeo de la espiral neoliberal que vivenció el país, una experiencia personal puede servir de principio ilustrador: Alguna vez, persiguiendo un posgrado, como maestro de condición híbrida de universitario magisterial, escuché un dictamen tajante: “la filosofía no tiene nada qué ver con la educación”. La respuesta burocrática, la lógica simplificada del empobrecido imaginario, más allá de la indignación y la respuesta, merecía, desde

entonces, un análisis detallado del extravío. Para el lector impaciente le respondo, desde ahora, que fue el activismo y no la teoría la que resolvió el asunto...en la dimensión política y no la educativa (¿podemos, efectivamente, diferenciarlas?).

Retomando la argumentación de aquel momento a posteriori: ¿La filosofía tiene que ver, o no, con la educación? No se trata ni de una apuesta, o de una adivinanza, sino de una cuestión que merece ser pensada y problematizada. Dimensionada desde la práctica docente, en la esfera direccional y pedagógica de la transmisión de conocimientos, pareciera existir una lejanía de lo concreto (el acto de enseñar) respecto de sus fines (la materialidad implícita en ese proceso y los fines a los que contribuye). Tal enfoque, de raigambre positivista, es difícil de sostener a menos que se piense lo educativo desde una aparente neutralidad axiológica.

Si la consideramos, en cambio, más allá de un proceso instruccional, sino desde la dimensión formativa, es imposible pensar lo educativo como ausencia de horizontes de un pensar que involucra la totalidad de lo humano en un saber concreto. En adelante, a partir de una serie de puntos reflexivos, intentaremos demostrar cómo, en el centro mismo de la filosofía de la educación se generan las posibilidades de pensar lo educativo más allá de lo estrictamente didáctico o pedagógico para expresarse como elemento emancipador de la condición humana.

Para fines expositivos dividiremos en tres secciones nuestro análisis. En la primera parte nos interesa establecer, a partir del reconocimiento de la relación entre educación y filosofía, de sus aproximaciones y distancias, con miras a desarrollar una definición de la naturaleza de la filosofía de la educación. En un segundo momento, retomando las argumentaciones de Bárcena (2016) y Kohan (1996) pretendemos establecer las dimensiones de la filosofía de la educación en tanto proyecto de emancipación humana. Por último, retomando la reflexión sobre utopía, esperanza, subjetivación y emancipación, proyectamos el papel posible de una filosofía de la educación en el entorno de la formación docente y de la tarea de maestras y maestros en la conformación de nuevas formas de subjetividades.

I. Filosofía y educación: dos prácticas entreveradas y fundamentales.

La filosofía, en particular la filosofía de la educación se despliega más allá de las fronteras del discurso formal de la educación. Ni doctrinal teoría de la educación o reductiva pedagogía para el dispositivo, es, ante todo psicagogía, conocimiento de sí, cuidado del alma: «Paideia del sí mismo que implica a la vida que el sujeto lleva», «pedagogía del género humano», que entiende que “filosofía y formación humana se identifican teniendo como foco problemático la vida misma, durante toda la vida”. (Díaz Genis, 2016, p.98).

No obstante, lo educativo es, sobre todo, una práctica discursiva y formativa. ¿Cuál es la función entonces de la filosofía de la educación en torno a dicho ejercicio? Octavi Fullat (1987), expresa que, en analogía a la función de esclarecimiento a la que alude Wittgenstein en el *Tractatus*, la filosofía de la educación trata de “un saber crítico que esclarece los conceptos, los enunciados y las argumentaciones que utilizan educadores y pedagogos (...) no es ciencia o tecnología educacionales, ni tampoco es pedagogía o bien teoría de la educación. ¡Qué es, pues?: un cuestionamiento de lo que se hace y se dice en los campos educativo y pedagógico en general” (p. 14). El saber al que aspira el filósofo de la educación no es el de las esencias inmutables o que pretenda definir una sustancia en lo educativo, tampoco el que reduce, en su visión cientista, tecnológica y pragmática, en leyes inmutables, lo educativo. Es, siempre, una problematización de la acción y el sentido de educar.

John Dewey ha puntualizado que la educación es la puesta en práctica de una filosofía, entendida desde la diversidad de sus concepciones y posibilidades dentro de una tradición, con evidentes nexos sociohistóricos, como es el caso del pragmatismo en el contexto de la cultura estadounidense. Desde su perspectiva ideológica liberal Dewey establece una correlación entre democracia y educación. Para él, la filosofía de la educación apunta a los «buenos fines» concebidos como aquellos que posibilitan, en el educando, “...la capacidad continuada del desarrollo” (1998, p.92) que contribuye a la reproducción de la sociedad y la ampliación de sus libertades.

Bajo la perspectiva deweyana la filosofía deja de tener el carácter de una actividad meramente intelectual, fundamentalmente epistémica y, como señala Bernstein (2010), pasa a ser “...una forma de crítica: una crítica de las críticas (...) una manera de comprender, evaluar y enfrentarse con conflictos específicos” (p.87). En Dewey la copertenencia entre filosofía y educación

implica una tarea común donde se configura una identidad y una disposición considerada aquí como estructura base de subjetividad posible: “Si estamos dispuestos a concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y los hombres, la filosofía puede, incluso, definirse como la teoría general de la educación “(1998, p.275).

Evidentemente, la filosofía de la educación no es cuestión exclusiva de quien educa -es decir de maestras y maestros- sino de quien reflexiona en torno al sentido y los fines de lo educativo, elemento que no siempre se encuentra presente en el ejercicio mismo del quehacer docente y en no pocas ocasiones en el marco general de las políticas educativas direccionadas desde la lógica deficitaria e instrumental de las competencias. El pedagogismo es, así, la cara opuesta de la filosofía de la educación.

Alejandro Cerletti expresa que existe una relación de 25 siglos entre la filosofía y la educación, o entre la filosofía y la pedagogía en la que, en principio, la filosofía se superponía a la pedagogía hasta llegar, en el presente, a una autonomía de ambas esferas. La reciprocidad, sin embargo, persiste, -aunque es justo decirlo- solo allí donde los sujetos son capaces de problematizar su propia formación:

La educación vuelve sobre la filosofía cuando reflexiona sobre los valores que pone en juego en su práctica, los principios que la sustentan (...), y, a su vez, la filosofía vuelve sobre lo educativo o pedagógico cuando se preocupa por el sentido, las condiciones y las posibilidades de su enseñanza y difusión, la formación académica o profesional, o su inclusión como asignatura en los planes de la educación oficial (Cerletti, 2020, p.43).

Una tensión recíproca alimenta las relaciones entre filosofía y educación, pues mientras la filosofía puede cuestionar los valores implícitos en la formación humana y sus fines últimos, la educación puede alegar su conexión esencial con la continuidad del orden social; v.g., las funciones sociales que desarrolla en un sistema educativo. La filosofía de la educación siempre problematiza, no sólo la propia sustancia de la educación, su naturaleza, sino los fines, los sujetos y los medios que intervienen en su desarrollo. Precisa Cerletti: “La

filosofía cuando piensa la educación se está pensando, en gran medida, a sí misma. De acuerdo a cómo se justifique el vínculo entre ambas adquirirá un carácter fundacional el ideal educativo de la filosofía o bien el ideal filosófico de la educación” (p,44). La tensión también referirá, cabe añadir, la distancia, siempre visible, entre lo que es (como realidad educativa) y lo que debiera ser (en tanto ideal o meta aspiracional siempre sujeta a la contextualidad histórica).

Afianzado el vínculo de la filosofía y la educación, negado por las perspectivas pragmáticas, positivistas-cientistas o instrumentales de lo educativo (que, irónicamente, a veces encarnan las “razones aparentes” de la vocación docente) en la tarea siempre incompleta de generar la humanidad, ¿es posible pensar hoy, en el siglo XXI tecnológico y narcisista, la figura de la maestra o del maestro, análoga a la del filósofo (a) de la antigüedad, como «formador del género humano», gestor e intermediario de nuestra propia epimeleia heautu?

En esa labor ubicua en el que el conócete a ti mismo (gnothi seauton) de la tradición supone una labor crítica de los fundamentos de la propia existencia, ¿es posible esta conversión a la verdad de nosotros mismos a través de lo educativo?

II. Precisiones y posibilidades del educar (se) en el dispositivo pedagógico.

Walter Kohan (1996) ha señalado puntualmente que la filosofía de la educación no es un campo exento de controversias. De cierto modo el fondo de estas tendría qué ver, a nuestro juicio, en torno a la lectura sustancialista (fines preestablecidos e inamovibles) o dinámica (histórico-social) respecto a una práctica específica teórica y empírica. Kohan la describe, a partir del principio de que toda filosofía de la educación supone, para su practicante-enseñante, una concepción propia de la filosofía que se expresa didácticamente. A propósito, divide su exposición en cuatro puntos:

- A)** La filosofía de la educación es una práctica filosófica.
- B)** La filosofía de la educación es una práctica filosófico-histórica con una historia propia de más de veinticinco siglos en Occidente.
- C)** La filosofía de la educación es una práctica teórica.
- D)** La filosofía de la educación tiene una función de resistencia y liberación.

Nos interesa describir el primer y último apartado, porque implica un posicionamiento específico de quién enseña, de dónde enseña y para qué enseña no filosofía, sino a filosofar. La filosofía de la educación no es sólo una práctica filosófica que lleva a cabo un filósofo (o filósofa) o una profesora o profesor de filosofía, es, sobre todo, una práctica discursiva y una práctica docente que conlleva determinados fines. Ahora bien, ¿con qué características puede presentarse esa práctica? Kohan cita a Saviani, (1979) quien determina que el profesor(a) puede enseñar filosofía de la educación desde 1) una posición o adscripción ideológica propia, 2) como una visión ecléctica o 3) como un trabajo monográfico. Todas estas adscripciones resultan insuficientes o empobrecedoras, pues de lo que se trata es de ver una problemática educativa «desde una actitud filosófica problematizadora» que supone ver lo educativo en su circunstancia y la relación que dicha realidad tiene con quien reflexiona en torno a ella. Por ello, para Kohan: “...es imposible enseñar la filosofía como algo acabado y externo a quien la enseña; resulta ilusorio (...) sin practicarla, sin vivirla (,,), no se enseña filosofía sino a filosofar (...) enseñarla comporta hacerla, practicarla, vivirla. Esto implica un movimiento reflexivo, problematizador de la realidad educativa contemporánea” (1996, p,144),

Como muestra la propia historia del pensamiento filosófico, “Toda práctica está ya, de algún modo, informada de teoría”, por ello pensar una práctica filosófica emancipadora, o que contribuya a la emancipación, es suponer que su lectura teórica sigue el dinamismo de la realidad y es capaz de generar alternativas. Pero ¿qué pasa cuando, como expresa Fernando Bárcena (2016), en contra de este optimismo, de cierto modo navegamos en este presente «en busca de una educación perdida». ¿Se trata solo de una nostalgia literaria o de un diagnóstico demasiado real sobre lo perdido que haría imposible pensar un verdadero *sapere aude* educativo? No es asunto menor, pues incluso la utopía requiere de posibilidades.

Bárcena nos llama en ese viaje interior que plantea, de cierto modo como

ejercicio recuperador de lo extraviado, a pensar lo educativo en su conexión con la vida en tanto aprendizaje y formación. La reflexión personal puede adquirir, si se realiza a profundidad, el tono de hypomnêmata, de ejercicio espiritual por el cual entendemos que la filosofía es básicamente una actividad educativa, una formación que posibilita en el sujeto no solo conocimiento de lo real en tanto verdadero (dimensión epistémica), sino una transformación moral (dimensión ética) de dicho sujeto. Su concepto, definición y alcance implica un cambio posible, deseable en el que: "...educar no es alcanzar la felicidad -el dominio individual sobre el azar que altera la vida- ni adquirir competencias o transmitir, como tampoco escolarizar, conocimientos, sino que consiste en un cambio de lugar de los conceptos y que remueve el deseo de seguir pensando, para hacerlo de otra manera" (2016, p.14).

Solo un cambio de los conceptos supone efectos permanentes en las prácticas. Lo educativo, lo que se piensa de la educación, no se encuentra exento de la sombra de un dispositivo ordenador de la existencia. Lo biopolítico atraviesa no solo el discurso, sino la práctica de una forma de entender y practicar los «buenos fines» de la educación.

Hoy en día lo educativo tiene demasiada prisa. La intensidad opera contra el aprendizaje y, de buen modo, contra la propia memoria. En la dimensión de la filosofía antigua que pone de relieve Foucault, Bárcena conecta las preocupaciones de la filosofía de la educación con el cuidado de sí de este ser siempre vulnerable que habita lo humano cuyos principios -en un mundo ya construido hoy en alto grado sobre la lógica de la instrumentalidad- pretenden seguir la senda de un arte de la existencia y de un ejercicio espiritual:

"La vida entera es una educación (...) y la epimeleia heautu (...) llevada ahora a la escala de la totalidad de la vida, consiste en que uno va a educarse a sí mismo a través de las desventuras de la vida (...) la formación es la primera característica de la vida como prueba" (Foucault, 2015, p. 210, citado por Bárcena, 2016, p.14).

La educación consiste -y en ella también los fines de una posible filosofía de la educación que evoca la antigüedad clásica- en una preparación para la vida y, también -y sobre todo fundamentalmente- en una terapéutica de la existencia, forma de resistencia que evoca: "...una cierta Paideia, una educación en la que el hombre aprende a tratar consigo mismo y a cuidarse de los padecimientos de su cuerpo y de su alma a través de la razón, la reflexión, el pensamiento, la meditación" (2016, p.15). Psicoterapia dirigida,

fundamentalmente, a un saber de sí. ¿En qué momento, cabe preguntarse con Bárcena, la filosofía abandonó este horizonte? En esta formalización del lenguaje la fuerza expresiva que, poética, literariamente, revestía el logos filosófico fue desplazando su centro de su protagonista: el sujeto. Por el contrario, en tanto crítica de la epistemocracia que fortalece la modernidad y la idea de pedagogía como «ciencia positiva», la filosofía de la educación es capaz de pensar el acontecimiento no solo como una dimensión teórica, sino como aquello que sucede en un proceso de transformación que es capaz de leer lo real de una manera radicalmente distinta, dentro de un principio de discontinuidad: “El acontecimiento -expresa Bárcena- (...) nos da a pensar, nos permite realizar una experiencia nueva (...) la experiencia del aprender: el paso del antes al después, de la potencia al acto, de lo implícito a lo explícito”(p.46). En este querer pensar de otro modo lo educativo se expresa entonces puntualmente la tarea de la filosofía de la educación, investigar “... el aparato conceptual que teóricos y practicantes de la educación adoptan cuando la piensan o cuando la hacen (...) implica la capacidad para hacerse preguntas, para realizar problematizaciones y para ejercer la crítica como una actitud ética que mira o atiende el presente (a lo que acontece)” (p,47).

Regresemos entonces al cuarto punto en el texto de Kohan que hemos citado anteriormente: “La filosofía de la educación tiene una función de resistencia y liberación”. Aludiendo a las tres funciones que propone Avanzini: función epistemológica, elucidadora y propositiva (la primera referente a la validez de los saberes producidos por las ciencias de la educación, la segunda, que analiza los valores implícitos y explícitos de los sistemas educativos y la tercera, que propone «finalidades legítimas e inteligibles» (p.148) para el sistema educativo), el filósofo argentino destaca las tensiones entre la función epistemológica y la propositiva en el entendido que la última función, la propositiva siempre supone una forma específica de intervenir en lo educación y lo educativo.

El aspecto fundamental, a partir de todos los elementos anteriormente descritos, es ¿cómo pensar entonces al sujeto y a los procesos de subjetivación que, ineludiblemente, suponen los procesos educativos? ¿Qué fines, en ese contexto, son los que debe expresar una filosofía de la educación de carácter emancipador?

En la perspectiva foucaultiana en torno a los procesos de subjetivación a los que alude el análisis de la modernidad, Kohan señala que la filosofía de la educación puede asumir entre sus tareas fundamentales “...el análisis del

tipo de subjetividad que la educación contemporánea contribuye a constituir” (p.150) Dicho aspecto debe llevar no solo al cuestionamiento institucional, del dispositivo pedagógico, sino también a la introspección, al autocuestionamiento de nuestra propia práctica formativa como maestros y filósofos de la educación a fin de preguntarnos sobre el tipo de sujetos y subjetividades que objetivamente conformamos. La dimensión social de la práctica educativa es siempre, recordemos, una dimensión política que contribuye, reproduce o no, cierto orden social y ciertas relaciones de poder.

Toda práctica de resistencia y de transformación de aquello que somos, supone un proceso reflexivo que es individual y también colectivo. La emancipación supone no solo un camino para reconocer lo que somos, sino también, y, sobre todo, aquello que podemos ser, Como Foucault lo expresa: “También se trata de rechazar aquello que somos, de liberarnos a nosotros mismos de aquello que somos” (Foucault, 1994, citado por Kohan, p.150).

Liberar, emancipar, en el sentido de lo que una filosofía de la educación crítica -en su sentido de ontología del presente- propone, no significa una vuelta a una sustancia primigenia e ineludible del sentido de la formación humana, sino de un cambio disposicional, de una práctica educativa diferenciada y consciente de los fines a los que sirve: el logro de la autonomía del sujeto: “Se trata, expresa Kohan, de generar condiciones para que cambien las formas de relación, para que de nuestra práctica educacional puedan emerger nuevas formas de subjetividad, relaciones creativas de existencia política, prácticas educacionales más reflexivas de libertad” (p,151).

III. Posibilidades del emancipar y del emancipar(se) en la formación humana

No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas, y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acción. Instruir puede, por lo tanto, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar

todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento; el segundo, emancipación.

Jacques Ranciere, El maestro ignorante

Educación, formarse, es siempre situarse en la posibilidad y en la potencia de la utopía de un lugar no existente, pero necesario. La precondition inicial quizás se encuentre, como pondera Kant con su Sapere Aude, en la auto-emancipación del sujeto que pretende, como expresa Foucault, “el gobierno de sí y de los otros” (Foucault, 2012). La utopía, por otra parte, remite, supra el imaginario romántico, a una acción con y sobre el mundo que no se guía por una voluntad ciega, sino que se anida en una posibilidad que se funda, en principio, como esperanza.

Conviene, antes de explorar con más detalle la relación entre utopía y esperanza, ahondar un poco más en la primera para tratar de perfilar en qué sentido es legítimo o no, en el marco de nuestra realidad latinoamericana más inmediata, tan llena de contrastes y asimetrías, de pensar lo educativo en el marco de lo utópico.

En La utopía de Don Quijote, Adolfo Sánchez Vázquez remite a un conjunto de rasgos presentes en las utopías que también pueden ser pensadas o traducidas hermenéuticamente, de la literatura como evidencia crítica de lo existente en la obra de Cervantes, a la educación como posibilidad de redimir una condición presente fundada en una necesidad de emancipación de dicha circunstancia. De este modo Sánchez Vázquez (2013, p.495) describe los rasgos de lo utópico con las siguientes características (sintetizadas aquí):

- 1) La utopía remite imaginativamente a una **sociedad futura**, inexistente hasta ahora.
- 2) **La utopía no es, pero debe ser.**
- 3) **La utopía** es valiosa y deseable justamente por su contraste con lo real, cuyo valor rechaza (...) **entraña**, en consecuencia, **una crítica de lo existente.**
- 4) **La utopía** (...) marca una alternativa imaginaria a sus males y carencias.

5) La utopía expresa también el deseo, aspiración o voluntad de realizar una **alternativa frente a lo existente**.

6) **La impotencia o imposibilidad de realizar la utopía es relativa y condicionada**. El fracaso de hoy puede ser el éxito del mañana.

La utopía es siempre presupuesto de toda posible emancipación en tanto que implica una aspiración de quien forma sobre quien es formado. En muchos sentidos la tarea que asume el maestro se nutre de ese deseo utópico de «humanizar» lo humano, pues la educación es, o debería ser, ante todo, un acontecimiento ético (Bárcena y Mélich, 2000) en el cual se potencializan las condiciones para transformar el presente con miras a un destino distinto.

La utopía educativa así se configura desde una praxis inicial que rechaza hoy el mundo totalitario, de crisis ecológica, política, social y de extrema asimetría que se configura hoy como una realidad lacerante en el mundo y, particularmente en los países del «sur global». No existe además utopía posible de transformación del mundo que se construya sobre el olvido de la historia y el testimonio narrativo de sus protagonistas, por lo que una de las tareas fundamentales en la construcción de un nuevo presente desde lo educativo se funda en la recuperación de la palabra, en una formación anamnética y no, como hoy amnésica, de la subjetividad, encaminada al reconocimiento del «otro» y de «lo otro».

En su Pedagogía de la Esperanza (2017), Freire señala que la construcción de otro mundo supone trascender la ilusión del mero deseo idealista de un orden alterno, de una materialización de la utopía como mero voluntarismo. Mediación del deseo y la posibilidad la transgresión que mueve la utopía se funda en la esperanza que construye, que recrea, que imagina:

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura científicidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. (Freire, 2017, p.25).

En la senda desde la cual se han venido delineando las tareas y posibilidades de una misión emancipadora, pensar la esperanza desde la filosofía de la educación, frente a un mundo distópico en el que lo educativo aparece como utopía, es estar claros en no abandonarse a las ilusiones de un diagnóstico que no refiera el mundo tal cual es.

Al pensar las narrativas latinoamericanas de una posible filosofía de la educación para el siglo XXI el contexto determina, en buena medida, el texto probable, el entretejido educativo resultante. Hemos venido y estamos aun bajo la sombra de una mirada neoliberal y pragmática de lo educativo que exige explorar alternativas en la construcción de nuevas formas de subjetividad que sean capaces de generar respuestas ante los problemas fácticos de la región (desempleo, inseguridad, migración, analfabetismo, contaminación, despolitización, marginación educativa, etcétera) que no pueden ser ignorados si se piensa en una emancipación allende el discurso ideológico.

Una filosofía de la educación posible quizás consista y pueda constituirse sobre la base de la rica tradición teórica del filosofar latinoamericano de la educación, pero también en torno a propuestas que, provenientes de otras tradiciones, puedan enriquecer sus horizontes, ¿por qué no pensar, como expresa Dewey, en una filosofía de la educación que imbrique, entre sus fines, la ampliación de las libertades y la conciencia democrática del sujeto; una apuesta por pensar lo educativo en su sentido de renovación continua y el desarrollo de la sociedad? Por supuesto, si el sentido de toda filosofía de la educación es la posibilidad de su foco experiencial el proceso exige el ensayo y el error. Un primer paso en esa dirección es el desplazamiento del foco individualista de la formación del sujeto al replanteamiento de lo colectivo como modelo y posibilidad de un nuevo telos educativo.

La verdadera sociedad del conocimiento es la que se configura como la del aprendizaje continuo, aquella en la que el sujeto se forma durante toda la vida porque encuentra además los soportes institucionales y sociales para ello. Formación es siempre posibilidad de transformación, de transfiguración. “Formarse, expresa Gilles Ferry, no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990, p.43).

El horizonte problemático y las tareas analíticas y propositivas de la filosofía de la educación es amplio: colonialismo filosófico, pensamiento divergente, nuevas identidades, feminismos y nuevas masculinidades, representaciones

y posibilidades de una filosofía de la liberación, pensamiento decolonial, senderos teóricos todos que presuponen un pensamiento periférico alterno al de las subjetividades operadas hoy en la lógica del dispositivo biopolítico.

La transformación opera, en el lugar del posible acontecimiento de nuevas subjetividades, sobre los ejes de una nueva formación docente que sea capaz de desplazar el lugar asignado en y por el dispositivo a la escuela y sus protagonistas. En el vértigo que aparejó la política educativa neoliberal en la última década del siglo XX, es necesario pensar cómo y de qué manera la configuración del ethos docente en sus rasgos pragmáticos, conservadores e instrumentales, en tanto sujeto de evaluación y vigilancia continua es una realidad por transformar, como condición previa de un educador crítico. Una de las tareas ineludibles de la filosofía de la educación en nuestro contexto latinoamericano es pensar las características posibles de un nuevo modelo formativo docente que sea capaz de articular tradiciones, políticas y fines de la formación en la dirección de la emancipación de los sujetos en un tránsito que evoca el paso de la paideia a la bildung, del direccionamiento a la autoconstitución del sujeto a partir de la recuperación de su propia experiencia. Se trata de algo que haga salir, por sus propios medios y en conciencia de sus propios fines, al maestro de su propia ignorancia, de lo que es capaz de lograr para sí y para los otros, reto fantástico en el tiempo de la «Escuela Narciso», según la expresión de Recalcati (2019):

La figura de Narciso es, en efecto, la figura que exige la abolición del obstáculo, del límite, incluso de la historia. La formación queda reducida a la mera potenciación del principio del rendimiento que debe ser capaz de preparar a nuestros hijos para la implacable competición de la vida. El fracaso no viene tolerado, al igual que no se tolera el pensamiento crítico. La asimilación al sistema no se produce ya a fuerza de golpes autoritarios, sino con el apagamiento del deseo y su vocación subversiva (p.35).

La tarea educativa asume así, de este modo, el reto dual del descentramiento narcisista del propio maestro y de sus alumnos como condición necesaria de toda posible emergencia de nuevas subjetividades libres.

“En la época de la disolución de la potencia de la tradición” (2019, p.65),

dicha formación, regresando al abordaje que nos inspira Bárcena, más que epistemológica, tiene una dimensión poética, creativa y reflexiva que parte de la incompletud como condición de todo desarrollo de la filosofía y de una perspectiva de la filosofía de la educación siempre en diálogo permanente con una realidad dinámica, compleja y contradictoria.



Bibliografía

Bárcena, Fernando (2016). En busca de una educación perdida. Homo-sapiens: Rosario.

Bárcena, Fernando, Mélich, Joan-Carles (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós: Barcelona.

Bernstein, Basil (2010). Filosofía y democracia: John Dewey. Herder: Barcelona.

Cerletti, Alejandro Ariel (2020). Ensayos para una didáctica filosófica. NEFI: Río de Janeiro.

Dewey, John (1998). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Morata: Madrid.

Díaz Génis, Andrea (2016) La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y autoconocimiento. Biblos: Buenos Aires.

Ferry, Gilles (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. UNAM ENEP Iztacala, Paidós. México.

Foucault, Michel (2012). El gobierno de sí y de los otros. Curso en el College de France 1982-1983. FCE: México.

Freire, Paulo (2017). Pedagogía de la esperanza. Reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores: México.

Kohan, Walter (1996). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales. Ediciones Universidad de Salamanca, Aula, 8.

Recalcati, Massimo (2019). La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Anagrama: Barcelona.

Sánchez Vázquez, Adolfo (2013). A tiempo y destiempo. Antología de ensayos. Fondo de Cultura Económica: México.

Hemerografía

Fullat, Octavi (1987). "Filosofía de la educación. Concepto y límites", en Educar, 11, 5-15.





La “interculturalidad” en la formación ciudadana costarricense: una lectura desde la pedagogía crítica

Arturo Meléndez Montero
arturo.melendez.montero@mep.go.cr

 <http://orcid.org/0000-0002-3448-4774>

Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, por la Universidad Nacional (UNA), Sede Central Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. Maestrante del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional (UNA). Profesor de Educación Cívica del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, del Colegio Científico Costarricense Puntarenas (CCCP) y de la Universidad de Costa Rica sede del Pacífico (UCR).

Resumen - Resumo - Abstract

El presente artículo de carácter teórico analiza la propuesta de interculturalidad presente en la formación ciudadana de Costa Rica, la cual se enmarca en la reforma curricular denominada ética, estética y ciudadanía, decretada en el 2008. Se abordan los conceptos centrales esta reforma, así como contenidos curriculares seleccionados del programa de estudios de Educación Cívica para secundaria (2009). A partir de una lectura fundamentada en la pedagogía y teoría crítica

Este artigo teórico analisa a proposta de interculturalidade presente na educação para a cidadania da Costa Rica, que se enquadra na reforma curricular denominada Ética, estética y ciudadanía decretada em 2008. São abordados os conceitos centrais desta reforma, bem como conteúdos curriculares selecionados do Programa de estudos de Educação Cívica para o ensino médio (2009) a partir de uma leitura fundamentada na pedagogia e na teoria crítica, identificam-

This theoretical article analyzes the proposal of interculturality present in the citizenship education of Costa Rica, which is framed in the curricular reform called Ética, estética y ciudadanía decreed in 2008. The central concepts of this reform are addressed as well as selected curricular contents of the Civic Education study program for secondary school (2009) based on a reading based on pedagogy and critical theory, discourses typical of neoliberalism are identified in

se identifica en estos elementos discursos propios del neoliberalismo, los cuales impregnan dicha propuesta de interculturalidad, lo que la convierte en una estrategia de asimilación multiculturalista de corte neoliberal, desde la cual, se pretende controlar e instrumentalizar las diferencias culturales colocándolas al servicio del mercado capitalista global.

se nestes elementos discursos típicos do neoliberalismo, que permeiam esta proposta de interculturalidade, que a transforma em uma estratégia de assimilação multiculturalista da corte neoliberal de que se pretende controlar e instrumentalizar as diferenças culturais, colocando-as ao serviço do mercado capitalista global.

these elements, which permeate this proposal of interculturality, which turns it into a multiculturalist assimilation strategy of neoliberal court from which it is intended to control and instrumentalize cultural differences, placing them at the service of the global capitalist market.

Palabras Clave: Interculturalidad; educación intercultural; formación ciudadana; multiculturalismo; neoliberalismo.

Palavras-chave: Interculturalidade, educação intercultural, educação cidadã, multiculturalismo, neoliberalismo.

Keywords: Interculturality, intercultural education, citizen education, multiculturalism, neoliberalism.

Recibido: 16/02/2024

Aceptado: 18/03/2024

Para citar este artículo:

Meléndez, A. (2024). La “interculturalidad” en la formación ciudadana costarricense: una lectura desde la pedagogía crítica *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(21).

La “interculturalidad” en la formación ciudadana costarricense: una lectura desde la pedagogía crítica

En Latinoamérica el concepto de interculturalidad comenzó a asociarse al campo educativo durante la década de 1990. Tal y como señala Walsh (2010), actualmente es común encontrar este término con frecuencia en reformas y políticas curriculares. Sin embargo, estas reformas y políticas se han visto marcadas por la influencia de la ideología neoliberal, predicada por grandes entidades financieras internacionales como: El Banco Mundial (BN), El Fondo Monetario Internacional (FMI), El Banco Interamericano de desarrollo (BID) y La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), a las que se suma La Organización de las Naciones Unidas mediante la UNESCO. Estas entidades han promovido en la región un currículo cuyo objetivo es producir un ciudadano acrítico y obediente del sistema, que interiorice y reproduzca las nuevas lógicas del mercado global (Picoli y Guilherme, 2021).

Frente a este panorama, es imperativo rescatar la teoría y praxis de la pedagogía crítica, orientada a examinar la manera en la cual se (re)producen los discursos hegemónicos y en como una cultura se impone como dominante, subordinando e instrumentalizando a las otras. En ese sentido, Giroux (2006) apunta a la necesidad de analizar los currículos educativos en relación con el contexto en el que se desarrollan, donde se evidencie el papel del Estado y la influencia de las entidades y organizaciones internacionales, con el objetivo de develar cómo el poder plasma sus intereses y articula relaciones de dominación mediante las políticas y reformas educativas.

Siguiendo esta línea, el presente artículo expone una lectura crítica de la propuesta de interculturalidad presente en la reforma curricular denominada ética, estética y ciudadanía decretada en el año 2008, en la cual se enmarca el programa de estudios de Educación Cívica vigente para secundaria del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2009). Se realiza un análisis de los tres conceptos base de esta reforma (ética, estética y ciudadanía), así como de algunos contenidos curriculares seleccionados del programa, ambos elementos en relación con el concepto de interculturalidad empleado en la reforma.

El objetivo es evidenciar cómo en dicha reforma se presentan discursos característicos de los currículos neoliberales, los cuales a su vez impregnan y caracterizan la idea de interculturalidad presente en la formación ciudadana costarricense¹.

Formación ciudadana en la episteme neoliberal: del ciudadano al homo economicus

La idea moderna de ciudadanía se encuentra ligada a la figura del Estado nacional, remontando sus orígenes, según la historiografía tradicional, a la Revolución Francesa, donde encuentran su fundamento en la supuesta igualdad jurídica predicada por la tradición liberal. Así, la ciudadanía es entendida como una membresía del sujeto con el Estado, que hace acreedor al sujeto de derechos civiles, sociales y políticos (Marshall, 1997). No obstante, dichos derechos tienen como requisito el cumplimiento de una serie de normas y pautas de comportamiento preestablecidas por las autoridades estatales, desde las cuales se busca regular la libertad del sujeto siempre que este atente contra el orden establecido. En ese sentido, es mediante la educación moderna, y más específicamente mediante la escuela como institución disciplinar, que se busca regular la libertad de los individuos, controlando los cuerpos y las formas de pensar, con el objetivo de producir sujetos a la medida de una razón de estado (Foucault, 2007)², en otras palabras: formar ciudadanos.

El discurso de la educación moderna se articuló en las sociedades excoloniales americanas durante el siglo XIX, bajo la idea de un proyecto civilizador que buscaba insertar a todos los grupos sociales en las lógicas modernas-liberales del progreso económico y el ordenamiento social, y con ello, eliminar el supuesto atraso que representaban las culturas no occidentales (González y Ramírez, 2023). Esta educación moderna-civilizadora mantendría su hegemonía hasta la segunda mitad del siglo pasado, cuando a partir de las teorías críticas, movimientos sociales y el desarrollo del paradigma de De-

¹En adelante las nomenclaturas de Formación Ciudadana y Educación Cívica son empleadas como sinónimos. Sin embargo, es necesario señalar que hay importantes trabajos destinados a evidenciar las diferencias de sentido entre ambas concepciones dentro del campo de la educación

²Foucault (2007) señala: "(...) el principio de la razón de Estado, es actuar de tal modo que el Estado pueda llegar a ser sólido y permanente, pueda llegar a ser rico, pueda llegar a ser fuerte frente a todo lo que amenaza con destruirlo" (p. 19).

rechos Humanos derivado de la experiencia de la Segunda Guerra Mundial, se desarrollan reflexiones y cuestionamientos sobre la función ideológica de la escuela y el tipo de ciudadano a formar.

Dichos cuestionamientos han llevado a las actuales repúblicas democráticas a desarrollar esfuerzos para superar las relaciones de poder basadas en las diferencias étnicas, culturales, de género, sexuales y de clase, siendo este uno de los principales desafíos de los sistemas educativos de hoy en día. En esta labor, la formación ciudadana, que ya para finales del siglo XIX se había constituido en una asignatura escolar junto con la historia y la geografía (González y Ramírez, 2023), pasa a ser pensada ahora por algunos intelectuales como un espacio de democratización de la sociedad. En palabras del didacta español Joan Pagès, el objetivo de esta asignatura: “Es conseguir que los jóvenes entiendan que la convivencia democrática es, hoy por hoy, la mejor convivencia posible para garantizar el cumplimiento eficaz de los derechos humanos” (Pagès, 2015, p. 56).

En la misma línea, Nussbaum (2010) resalta a la importancia de una educación para la democracia, en la cual los procesos pedagógicos desarrollados en la escuela deben estar orientados a inculcar en los estudiantes aptitudes democráticas, entre estas la capacidad de reconocer a los otros como sujetos de derechos sin importar la raza, el género ni la clase social, reconocimiento que debe ir más allá del aspecto jurídico, considerando a los otros como fines en sí mismos y no como instrumentos de los cuales obtener beneficios.

Sin embargo, Nussbaum (2010) también reconoce que en las últimas décadas los gobiernos han priorizado el desarrollo económico sobre la formación de la ciudadanía, dejando de lado en los procesos educativos aquellos saberes que no se consideran útiles para el crecimiento del PIB. Por lo que es común observar cómo cada vez, a partir de políticas y reformas educativas, las asignaturas orientadas a desarrollar una educación para la democracia son excluidas de los currículos escolares o bien, reformuladas en relación con las necesidades del mercado capitalista global. Esta reorientación de la educación se explica a partir de la incursión de la ideología neoliberal en los sistemas educativos.

El neoliberalismo, como doctrina económica que radicaliza el principio liberal del libre mercado, tiene aparición en los países latinoamericanos durante las décadas de 1970 y 1980 con el auge de los regímenes dictatoriales (Chile, Argentina y Perú), así como con la intervención de entidades financieras inter-

nacionales como El Banco Mundial (BN) y El Fondo Monetario Internacional (FMI) mediante estrategias como la imposición de los Programas de Ajuste Estructural (PAEs). De esta forma, se buscó eliminar la intervención de los estados latinoamericanos en la economía y el bienestar social, reduciendo sus funciones a las de simples protectores y facilitadores del funcionamiento del mercado. Además, Harvey (2007) apunta que:

Por otro lado, en aquellas áreas en las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado, cuando sea necesario, mediante la acción estatal. Pero el Estado no debe aventurarse más allá de lo que prescriban estas tareas. (pp. 6-7)

En este contexto, la educación va a fungir no sólo como una mercancía, sino además como el principal medio para promover la ideología neoliberal como base de todo saber. De esta forma, Picoli y Guilherme (2021), señalan que el neoliberalismo se constituye como aquello a lo que Foucault llamó episteme:

Por episteme se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados; el modo según el cual en cada una de esas formaciones discursivas se sitúan y se operan los pasos a la epistemologización, a la cientificidad, a la formalización. (Foucault, 2010, p. 249)

El neoliberalismo, al constituirse como episteme, articula un pensamiento de carácter totalitario que condiciona nuestra forma de ser y hacer en el mundo y, por tanto, la manera en la cual concebimos el pasado, el presente y el futuro, negando así cualquier alternativa al sistema social y económico existente. En este panorama, el currículo educativo planteado desde la episteme neoliberal tiene como objetivo inculcar en los estudiantes los conocimientos y comportamientos requeridos por las grandes industrias transnacionales. De este modo, la formación ciudadana en cuanto asignatura deja de estar orientada a desarrollar las aptitudes de una cultura democrática, transformándose en un espacio destinado a producir personalidades al servicio del mercado.

Para Torres (2017), la educación promovida por el neoliberalismo tiene como fin reemplazar al ciudadano por el homo economicus, definido por este autor como: “un “anti-ciudadano”, pues en vez de ver vecindad percibe recursos

humanos que instrumentalizar, de los que servirse para obtener mayores beneficios económicos” (p. 74). Además, apunta que en lo político, estos sujetos pretendidos por los currículos neoliberales se caracterizan por la obediencia acrítica frente a las leyes y el accionar de las autoridades, así como por su defensa frente a cualquier propuesta de cambio social.

Ciudadanía multicultural y educación intercultural: asimilación e instrumentalización de las diferencias

Una de las características identificada por Picoli y Guilherme (2021) en los currículos neoliberales, es la utilización de conceptos propios de las teorías críticas, pero despojándolos de sus contenidos críticos e intención de transformación social, por lo que es común encontrarse en dichos currículos discursos referentes a la inclusión de la diversidad cultural, los cuales suelen estar basados en el uso de los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad. Ante esto, es necesario construir una genealogía que permita develar las intencionalidades detrás de sus usos discursivos en los currículos.

Dicha genealogía es posible de encontrar ya en la obra de Dietz (2012), quien señala el multiculturalismo como un concepto de origen anglosajón, el cual encuentra sus fundamentos epistemológicos en las propuestas posmodernas que buscan superar los grandes relatos sociales y posicionar aspectos culturales e identitarios como ejes del análisis de las ciencias sociales. En lo político, el autor afirma que los movimientos multiculturalistas van a disputar cuotas de poder, los cuales dan como resultado las denominadas políticas de la diferencia; a saber, una serie de leyes enfocadas en reconocer los derechos de los grupos culturalmente diferenciados.

La idea de una ciudadanía multicultural nace en el seno de la teoría política liberal, siendo la obra de Kymlicka (1997) denominada Ciudadanía multicultural Una teoría liberal de los derechos de las minorías, uno de los textos más relevantes en el desarrollo del multiculturalismo. En su obra, el filósofo canadiense propone el desarrollo de derechos diferenciados en función de grupo, a partir de los cuales se reconoce a los grupos étnicos y culturalmente diferenciados dentro del grueso de la institucionalidad. No obstante, el autor señala que dichos derechos posibilitan a los Estados el acomodo de las diferencias culturales dentro de sus parámetros jurídicos. Así, mediante instituciones como la escuela, se pretende promover los principios morales y liberales a los grupos culturalmente diferenciados que posean costumbres

iliberales.

La propuesta de Kymlicka (1997) evidencia que, como afirma Dietz (2012), el asimilacionismo multiculturalista se basa en un entendimiento esencialista de la cultura, desde el cual se construye la idea de superioridad de unas culturas sobre otras, superioridad que Kymlicka encuentra en la cultura moderna-liberal (Rodríguez, 2013). En ese sentido, no pierde razón Žižek (1998) al señalar el racismo y etnocentrismo que se oculta en el multiculturalismo, como apunta el autor: "(...) el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad" (p. 171).

Por su lado, en los Estados Unidos, el multiculturalismo se pone en práctica en el campo de la educación, según Popkewitz (1994), mediante la inclusión de niños racializados en la escuela, lo cual no solo sirvió para regular los comportamientos de estos, sino que además permitió su clasificación social al asociarlos con malas calificaciones, deserción escolar y mal comportamiento, de manera que "El niño de color era una categoría oposicional, el «otro» a la cual se remite el discurso psicológico cuando habla de ausencia de motivación y falta de autoestima" (Popkewitz, 1994, p. 120). El autor indica que mediante dicha clasificación se explicó el éxito o el fracaso escolar y, con ello, las oportunidades de los sujetos en la sociedad estadounidense.

Por su parte, en Latinoamérica, Zapata (2019) indica que el multiculturalismo aparece en la escena política principalmente durante la década de 1990 en un contexto marcado por el auge de la ideología neoliberal y de la mano de las dictaduras. De manera que el multiculturalismo, en lugar de atender las demandas de los grupos culturalmente dominados, sirvió como una estrategia para insertar a los países de la región en el nuevo concierto político-internacional de posguerra fría, principalmente dentro de un nuevo mercado multicultural como fuentes de materias primas y de mano de obra sobrexplotada (Zapata, 2019).

En esta línea, Picoli y Guilherme (2021) mencionan que la idea de ciudadanía moderna alcanza su punto máximo de hipocresía con el discurso neoliberal de los Derechos Humanos. Los autores apuntan a la contradicción que supone hablar de derechos humanos en las condiciones materiales y las vivencias de los sujetos del sur global. En una misma línea, Gallardo (2008) reconoce el carácter de virtualidad de los derechos humanos en Latinoamérica, el filósofo chileno-costarricense señala que:

Como no se vive derechos humanos, ellos no son testimoniados, por el contrario, suele enseñárseles en aulas y programas que se caracterizan precisamente por no respetar derechos humanos debido a su organización vertical o autoritaria o porque su existencia precaria es un signo de la indiferencia estatal hacia el derecho a una educación de calidad. (p.19)

El principal ejemplo de ello se evidencia para este autor en el papel de la UNESCO, la cual ha sido la principal entidad encargada de llevar el discurso de la educación intercultural a los sistemas educativos latinoamericanos. Este discurso se encuentra plasmado en documentos como Directrices de la UNESCO sobre la Educación intercultural del 2006. En dicho documento, interculturalidad se define como “(...) la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p. 17)³. Esta supuesta educación intercultural promovida por la UNESCO, a pesar de sustentarse en la idea de derechos humanos, parte de una jerarquización cultural esencialista desde la cual se divide a la sociedad en grupos mayoritarios y minoritarios. Esto se explicita en las directrices cuando se señala que: “La posición no dominante de los grupos minoritarios no siempre deriva de una inferioridad numérica; con frecuencia tiene una dimensión cualitativa vinculada a las características culturales y socioeconómicas propias de la comunidad” (UNESCO, 2006, p. 16).

Dicha jerarquización no es vista en estas directrices como un problema, por lo que el objetivo de estas es conservar las expresiones culturales de los grupos minoritarios, al mismo tiempo que se pretende propiciar “(...) una adquisición de conocimientos y habilidades que los preparen para participar plenamente en la sociedad en general” (UNESCO, 2006, p. 17). Lo anterior, evidencia que esta propuesta de educación intercultural funge en realidad como lo que Rasskin (2012) denomina educación compensatoria, pues busca compensar las supuestas carencias de los estudiantes pertenecientes a otras culturas, al otorgarles los conocimientos y habilidades requeridas para insertarse en las dinámicas de un nuevo mundo globalizado.

³En Costa Rica, los Lineamientos de Educación intercultural decretados por el Ministerio de Educación Pública de este país en el 2019 parten de esta definición de interculturalidad

Walsh (2009; 2010), denomina a la interculturalidad promovida por la UNESCO como funcional, ya que el discurso que se emite desde esta autoridad oculta las relaciones de poder que en la actualidad ejercen unos grupos sobre otros, buscando controlar así los conflictos étnico-culturales y negando el potencial contrahegemónico del verdadero diálogo horizontal entre culturas. Además, la autora señala que la intención de las propuestas de educación intercultural desarrolladas desde entidades internacionales, tiene como fin compatibilizar las diferencias culturales con las necesidades del mercado, asimilándolas en la nueva lógica multicultural del capitalismo global: “la “interculturalidad” es, cada vez más, el término usado para referir a estos discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal” (Walsh, 2009, p. 8).

La “interculturalidad” en la Educación Cívica costarricense: una lectura crítica

En Costa Rica, la formación ciudadana se desarrolla mediante la asignatura de Educación Cívica, la cual se imparte de forma independiente hasta los niveles de secundaria. Esta se enmarca en la reforma curricular denominada ética, estética y ciudadanía propuesta por el Ministerio de Educación Pública en el año 2008, durante la administración del exministro y economista Leonardo Garnier Rímolo. Esta reforma se desarrolla en concordancia con la política educativa del momento, denominada Hacia el siglo XXI y decretada en el año 1994.

No obstante, en 2017 se aprueba la nueva política titulada La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, un año después de la política curricular denominada Hacia una nueva Ciudadanía (2016), la cual introduciría de lleno el currículo por competencias. Como antecedente de estas políticas en materia de diversidad cultural, en el 2015 se aprobó la Ley No. 9305, la cual establece una reforma en el artículo primero de la Constitución Política para afirmar que: “Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural”, lo cual tenía como aparente objetivo reconocer de forma plena y formal la ciudadanía de los grupos étnicos y culturalmente diferenciados. A pesar de estas transformaciones curriculares y políticas en el país, el programa de estudios de Educación Cívica perteneciente a la reforma curricular del 2008 sigue actualmente en vigencia y no ha sufrido modificaciones en cuanto a su contenido y propuesta didáctica.

La reforma curricular del 2008 plantea como fundamentos epistemológicos las corrientes filosóficas del humanismo, el racionalismo y el constructivismo. Estas pretenden establecer una línea de aprendizaje desde conceptos o contenidos, la puesta en práctica y el desarrollo de aptitudes. Lo anterior se expresa dentro de los programas de estudio mediante el planteamiento de los contenidos curriculares, los cuales son subdivididos en: 1) contenidos conceptuales, referente a los conceptos, hechos y teorías sobre las cuales el estudiantado debe construir su aprendizaje. 2) contenidos procedimentales, referentes a las habilidades a desarrollar con base en los contenidos conceptuales. 3) contenidos actitudinales, los cuales son presentados como la finalidad de los dos tipos anteriores, estos son las actitudes en relación con los valores, axiomas éticos y estéticos que caracterizan a la ciudadanía pretendida en el programa de estudios.

En relación con los contenidos mencionados, las competencias y actitudes a desarrollar son categorizadas a partir de los conceptos de ética, estética y ciudadanía. Según Popkewitz (1994), las palabras emblema de una reforma educativa definen los fenómenos de la práctica educativa y cómo estos deben gestionarse y ordenarse, “(...) esto es, dónde hay que mirar y cómo esa mirada ha de concebir las cosas del mundo” (p. 117). Por esta razón, resulta importante conocer cómo se presentan los conceptos eje de la reforma curricular en cuestión (ver tabla 1):

Conceptualización de ética, estética y ciudadanía en la reforma curricular

Ética: La ética es entendida como dual, a saber, como la relación del accionar individual y la normatividad institucional, por tanto, el accionar del individuo se concibe como parte de un proyecto social y de Estado nación. Se plantea que la ética aporta los valores y axiomas para un comportamiento democráticamente correcto, los cuales regirán el accionar individual y constituye los fundamentos de la normatividad institucional. Sin embargo, se reconoce que este dualismo de la ética, al entrar en relación con la interculturalidad plantea importantes dilemas entre la diversidad cultural y una pretendida uniformidad de valores en la sociedad costarricense, dilemas que dentro de la propuesta conceptual de la reforma no son resueltos.

Estética: Según se apunta en la reforma, la estética al contrario de la ética no se concibe como normativa, ya que esta noción se menciona como parte del enfoque posmoderno contemporáneo, por lo que esta se piensa como una herramienta de extensión social desde la cual se pretende desarrollar por medio del arte una serie de herramientas conceptuales. Dentro de las que se mencionan: la relación poder-saber, el rompimiento del paradigma centro-periferia, la contra cultura de género y la interculturalidad.

Ciudadanía: La ciudadanía es definida como la vida política en democracia. Esta implica considerar los métodos democráticos como los mejores para resolver conflictos, entendiendo por estos, los mecanismos ofrecidos por la institucionalidad estatal. Además, se señala como: “También significa considerar que en la democracia el gobierno es el gobierno de las mayorías, pero hay respeto formal y real de las minorías hacia las mayorías y viceversa” (Ministerio de Educación Pública, 2009, p 17).

Nota. Elaboración propia con base en Ministerio de Educación Pública (2009).

Estas conceptualizaciones, al ser abordadas desde una lectura crítica, se deben enmarcar dentro del contexto político y económico en el cual se desarrolló la reforma. En lo político, Toruño (2010) señala que esta constituye una reacción de las autoridades estatales y de los grupos de poder hacia al rechazo ciudadano expresado en los movimientos contra el proyecto de privatización del Instituto Costarricense de Electricidad en el año 2000, denominado Combo del ICE, y en especial, a la oposición al Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos en el 2007. En ese contexto, la reforma educativa busca fungir como un mecanismo estatal de control político. Por tanto, es posible identificar en la anterior conceptualización de ciudadanía, discursos relacionados con una idea de democracia, que como señala Apple (2013), se torna cada vez más conservadora y centralizadora del poder, a partir de la cual se pretende excluir las formas de organización y participación ciudadana no oficiales y contrahegemónicas, reduciendo así la presión que puede ejercer la ciudadanía desde el exterior de los aparatos estatales.

En cuanto a lo referente al contexto económico, estos se encuentran marcados por la firma del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos en el 2007 (Toruño, 2010), el cual trajo consigo el arribo de empresas transnacionales principalmente de las áreas de tecnologías y servicios, justificando así la implementación del enfoque curricular basado en habilidades y competencias como la fórmula para responder a las necesidades productivas de dichas empresas. Esto es explícitamente manifestado en la reforma cuando se señala que:

Las industrias más dinámicas del mundo de hoy son, sin duda, las industrias del entretenimiento, que son –precisamente– industrias en las que el componente creativo, estético, artístico, es particularmente elevado. Son industrias en las que el arte y la alta tecnología se dan la mano para generar los mejores empleos y las mayores rentabilidades. Pero eso no es cierto solamente de las industrias del entretenimiento; también ocurre en las industrias electrónicas, donde el diseño estético y la funcionalidad del televisor, del teléfono, del iPod o de la computadora se vuelve tan importante como su diseño ingenieril. El sector servicios, que se expande rápidamente en nuestros países, es otro ejemplo de la importancia que tienen la sensibilidad y las destrezas o competencias que da una buena educación ética, estética y ciudadana (MEP, 2009, pp. 12-13).

Según este fragmento, las manifestaciones éticas y estéticas son entendidas en la reforma como mercancías dentro de lo que Horkheimer y Adorno (2003) llamaron la Industria cultural⁴. Esto supone una negación del pensamiento crítico, ya que, según los teóricos de Frankfurt, la crítica implica siempre el cuestionamiento social, es decir, del sistema social y económico imperante (Giroux, 2003). De esta manera, el fragmento ejemplifica lo apuntado por Nussbaum (2010), quien afirma que el pensamiento crítico no es considerado un componente importante en los currículos de corte neoliberal.

Por otro lado, la propuesta didáctica presente en la reforma se encuentra basada en el desarrollo de talleres y proyectos, buscando superar la mediación magistral propia de la educación tradicional. Sin embargo, dicha metodología se piensa como un medio cuya finalidad es desarrollar una serie de aprendizajes esperados, los cuales se entienden como habilidades a desarrollar que se encuentran ya predeterminadas en los programas de estudio:

(...) hay dos elementos fundamentales, dentro de la propuesta curricular para la formación ética, estética y ciudadana que poseen carácter prescriptivo y que permiten, por tanto, la condición de currículo nacional básico del sistema educativo costarricense. El primer elemento es el compuesto por los “aprendizajes por lograr” en cada uno de los talleres o proyectos de las asignaturas, que se presentan como logros por alcanzar y que orientan el desarrollo de los procesos de aprendizaje (...) el segundo elemento de carácter prescriptivo es el contenido curricular. Tales contenidos, desglosados en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales deben ser desarrollados obligatoriamente en todas las instituciones educativas [el destacado es propio]. (Ministerio de Educación Pública, 2009, p. 22)

El fragmento anterior comprueba lo señalado por Campos (2012) respecto a la contradicción epistemológica presente en la reforma curricular, ya

⁴Los autores denominan industria cultural a un sistema que coloca toda expresión cultural dentro de las lógicas del mercado capitalista, estos señalan: “La cultura marca hoy todo con un rasgo de semejanza. Cine, radio y revistas constituyen un sistema. Cada sector está armonizado en sí mismo y todos entre ellos. Las manifestaciones estéticas, incluso de las posiciones políticas opuestas, proclaman del mismo modo el elogio del ritmo de acero” (Horkheimer y Adorno, 2003, p. 165) .

que al contrario de las características metodológicas de la corriente socio-constructivista, la cual se menciona como un fundamento epistemológico de la reforma, se presentan contenidos y aprendizajes esperados invariables, siendo esta una característica del conductismo.

La cita anterior además permite identificar cómo en la reforma educativa se busca implementar lo que Apple (1997) denominó proceso de desadiestramiento y readiestramiento. Lo primero se refiere a la sustitución de las capacidades y conocimientos relacionados con las finalidades y los ritmos del trabajo realizado en el aula, y lo segundo al desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades que permitan llegar a los fines preestablecidos (aprendizajes por lograr). De esta manera Apple (1997) señala que el neoliberalismo hace de los procesos pedagógicos simples simulaciones del proceso productivo industrial, en el cual los trabajadores siguen una serie de pautas de manera mecánica para llegar a una finalidad predeterminada.

Este proceso de desadiestramiento y readiestramiento es aplicado no solo al estudiantado; también al papel del docente, el cual, al imponérsele de manera obligatoria los aprendizajes por lograr y los contenidos a desarrollar en los espacios de aula, su labor queda reducida a la de un gestor de calidad, cuya función es la de transmitir los contenidos y supervisar a los estudiantes, distinguiendo a los que cumplen con los criterios establecidos de los que no, promoviendo así la competencia individualista identificada por Torres (2017) como una característica del homo economicus. Plá (2018) reconoce que los criterios de calidad planteados en los currículos neoliberales y utilizados para seleccionar y distinguir a los educandos con capacidades de los que no las poseen, se encuentran basados en el supuesto psicologicista de la universalidad de los procesos cognitivos, sobre los cuales se pretende desarrollar las habilidades y competencias pretendidas por las industrias. Esta homogenización del pensamiento denominada por Plá (2018) como supracognición, constituye según el autor una nueva expresión de la razón instrumental, la cual, según Horkheimer y Adorno (2003), hace de la naturaleza, de los otros y de sí mismo, instrumentos al servicio del sistema económico imperante:

La razón misma se ha convertido en simple medio auxiliar del aparato económico omnicompreensivo. La razón sirve como instrumento universal, útil para la fabricación de todos los demás, rígidamente orientado a su función, fatal como el trabajo exactamente calculado en la producción material, cuyo resultado para los hombres se sustrae a todo cálculo. (Horkheimer y Adorno, 2003, p. 83)

Sin embargo, Plá (2018) apunta que el discurso neoliberal de la supracognición se diferencia de la razón instrumental identificada por Horkheimer y Adorno, al no explicitar la exclusión de la otredad, y, por el contrario, articular su propio discurso de inclusión denominado por el autor como una inclusión diferencial. Desde este, se predica el respeto por las diferencias étnicas, culturales, religiosas y de género, trasladando la causa de la desigualdad del sujeto exterior al sujeto interior, haciendo posible justificar una distinción social no sobre criterios de racismo, sexismo u otras formas de discriminación, sino sobre el único criterio de la capacidad cognitiva del sujeto en relación con las competencias exigidas en el currículo. Así, el autor señala que: “El juego simbólico de la inclusión diferencial es la negación de la exclusión, porque su finalidad no es trazar una frontera entre adentro y afuera, sino establecer fronteras interiores, niveles de calidad dentro de una racionalidad” (p. 28). Además, este mismo autor apunta que, en dicho juego se excluye todo aquello que no pueda ser asimilado por el mercado, a saber: las exigencias reales de igualdad social, económica y de género, así como las epistemologías otras, incompatibles con la episteme neoliberal.

En la reforma curricular en cuestión, el juego de la inclusión diferencial se expresa mediante la articulación de una interculturalidad que es definida, en palabras del Ministerio de Educación Pública, como: “Forma de relación entre culturas cuya principal característica es su intención directa de promover el diálogo y la relación entre éstas, además de su respectivo reconocimiento y visibilización social” (MEP, 2009, p. 108). Esta definición, al igual que la planteada en las directrices de la UNESCO (2006), reduce la interculturalidad a un simple diálogo de reconocimiento entre culturas, enmarcado dentro de una democracia entendida como el gobierno de las mayorías, que relega a las minorías a una posición pasiva de respeto (ver conceptualización de ciudadanía en tabla 1).

Lo anterior se evidencia dentro de la reforma en los contenidos del programa de estudios de Educación Cívica para secundaria, principalmente en los presentados en la tercera unidad de octavo nivel titulada: ¡Jóvenes diferentes pero iguales! (ver tabla 2), en la cual se señala:

Esta unidad tiene como objetivo el desarrollo de la persona joven, la vivencia de valores éticos, estéticos y ciudadanos, con respeto hacia la interculturalidad y la diversidad presente en el ámbito institucional y nacional, para construir una sociedad humanista donde no se dé la exclusión o discriminación de la otredad (MEP, 2009, p. 101).

Estos contenidos evidencian cómo la interculturalidad en el programa de estudio de *Educación Cívica* es concebida de manera positiva, presentándose como una característica existente y natural de la sociedad costarricense, tal y como se evidencia en el primer contenido actitudinal. Asimismo, la mayoría de los contenidos conceptuales de la unidad presentada se refieren a

Tabla 2

Contenidos curriculares de la tercera unidad de octavo nivel relacionados con la interculturalidad

5. Contenidos curriculares:

Conceptuales

1. Conceptos básicos:

interculturalidad, diversidad, sociedad inclusiva o incluyente, respeto, tolerancia, solidaridad, igualdad, otredad, migración, racismo, xenofobia, fanatismo, discriminación.

2. Normativa que regula los derechos y obligaciones de las personas en la sociedad costarricense como sociedad incluyente:

● Constitución Política: Artículo 33.

● Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial: Artículos 1 al 7.

● Ley Integral para la Persona Adulta Mayor (Ley N° 7935): Títulos I, II y III.

● Ley Indígena (Ley N° 6172): Artículos 1 al 7.

● Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley N° 7600): Artículos 3 al 10.

● Ley General sobre el VIH-SIDA (Ley N° 7771): Artículo 48.

● Ley de Migración y Extranjería (Ley N° 8487): Artículos 7 y 11.

3. Enriquecimiento intercultural de la sociedad:

● Integración sin pérdida de la identidad cultural.

● Igualdad de oportunidades.

● Manejo pacífico de conflictos en una sociedad intercultural.

Procedimentales

1. Reconocimiento de los conceptos, para comprender la importancia de la convivencia pacífica en una sociedad incluyente.

2. Análisis crítico de la normativa que regula los derechos y obligaciones de las personas en una sociedad intercultural, para el fortalecimiento ético de la sociedad.

3. Comprensión de los aspectos que enriquecen la interculturalidad de la sociedad costarricense, para la vivencia de actitudes respetuosas y tolerantes frente a la diversidad.

4. Análisis crítico de las manifestaciones de la interculturalidad en nuestro país, para destacar su influencia en el pensamiento de la persona joven.

5. Análisis crítico de las principales formas de discriminación en el ámbito institucional, para el desarrollo de prácticas incluyentes, equitativas y libres de discriminación.

Actitudinales

1. Aprecio por la interculturalidad de Costa Rica.

2. Valoración de los aportes culturales de los grupos que conforman la sociedad costarricense.

3. Respeto por la legislación que promueve un trato equitativo, igualitario e incluyente.

4. Interés por promover las manifestaciones artísticas y estéticas de la interculturalidad.

5. Sensibilización sobre la práctica de actitudes no discriminatorias.

6. Actitud positiva hacia el desarrollo de prácticas incluyentes, equitativas y libres de discriminación.

leyes y normativas nacionales e internacionales orientadas a la asimilación de la diferencia cultural, reduciendo la diversidad a un elemento de índole jurídico propio del multiculturalismo. Por otro lado, si bien en los contenidos procedimentales presentados se frecuenta el adjetivo de crítico y se expresan discursos antirracistas y antisexistas, esto se hace de forma abstracta o como hechos aislados, ocultando las causas estructurales de dichas formas de violencia.

De esta manera, la idea de interculturalidad en el programa es despojada de su posibilidad crítica, ya que como señalaron los teóricos de la Escuela de Frankfurt, la crítica en cuanto fundamentada en la dialéctica, debe apuntar siempre a la diferencia, esto es a la negatividad de todo esencialismo (Giroux, 2003). En la misma línea, Walsh (2010), señala que “la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización” (p. 88). Por lo anterior, es posible afirmar que en los contenidos del programa de Educación Cívica se identifica una de las principales características de los currículos neoliberales: la de presentar conceptos provenientes de las tradiciones humanistas y críticas, pero despojados de su contenido e impulso de transformación social (Picoli y Guilherme, 2021).

En cuanto a la propuesta didáctica planteada en el programa y su relación con la interculturalidad, se articula las nociones de flexibilidad y contextualización, las cuales como indica, son parte de la labor docente, por lo que es este quien debe buscar espacios para incluir dentro de los procesos pedagógicos los elementos culturales propios de cada contexto educativo⁵. Pero, estos elementos se piensan como subordinados a los ya prescritos en cada unidad (MEP, 2009), siendo esta una de las contradicciones epistemológicas y metodológicas que llevan a Plá (2022) a caracterizar al currículo costarricense como un multiculturalismo (neo)liberal, puesto que, para el autor, los aprendizajes esperados reducen los contenidos a simples acciones cognitivas -enmarcadas en la supracognición-, ocultando así las narrativas históricas de las luchas sociales de los grupos culturalmente diferenciados.

Conclusiones y consideraciones finales

El presente texto expuso cómo la formación ciudadana pasa de ser una asignatura pensada para formar a un ciudadano moderno-liberal reproductor de una razón de Estado, a ser un espacio que pretende generar un individuo competitivo que reproduzca las nuevas lógicas del capitalismo global. Lo anterior, de la mano de la intervención de las entidades financieras y organizaciones políticas internacionales (FMI, BM, BID, OCDE, ONU), las cuales introducen la ideología neoliberal en los currículos latinoamericanos.

Se evidenció que la reforma curricular del 2008 denominada ética, estética y ciudadanía se enmarca en la episteme neoliberal, al surgir en un contexto marcado por la aplicación de políticas neoliberales en el país, siendo el principal antecedente la firma del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos en el 2007, un año antes de la aplicación de esta reforma. En este contexto, la propuesta de formación ciudadana planteada en el programa de Educación Cívica, perteneciente a la reforma en cuestión, tiene como finalidad regular las expresiones políticas no oficiales buscando formar así sujetos obedientes y acríticos respecto al sistema.

En esta línea, se evidencia que la propuesta de interculturalidad planteada en la reforma se presenta en los contenidos del programa de Educación Cívica como un fenómeno positivo y natural de la sociedad costarricense, reduciendo así el concepto a un simple diálogo de respeto y reconocimiento entre culturas diferentes. Esto se evidenció en los contenidos del programa ligados a la noción de interculturalidad, en los cuales se excluyen las otras formas de saber y hacer presentes en los grupos étnicos y culturalmente diferenciados del país. Además, en dicho programa se plantea una instrumentalización de los saberes, prácticas y expresiones éticas y estéticas, colocándolas al servicio de las grandes industrias transnacionales y negando por tanto que de estas surja el pensamiento crítico. De manera que la interculturalidad presentada en la reforma curricular en cuestión funge como lo que Walsh (2009; 2010) denominó interculturalidad funcional.

Con base en lo señalado sobre la formación ciudadana costarricense, es necesario recalcar la importancia actual de la pedagogía crítica, no sólo como marco teórico desde el cual se devela cómo se articulan las relaciones de poder en los currículos y los procesos pedagógicos, sino, como punto de partida para la praxis de una educación intercultural crítica, que se enmarque en un proyecto de justicia social, política, económica y epistémica, donde como señala Rasskin (2012), se incorporen procesos pedagógicos con nuevos contenidos y otras formas de saber y hacer, desde los cuales se cuestione el etnocentrismo y sea posible formular alternativas a la episteme neoliberal.

⁴En la reforma se indica que: "(...) la propuesta curricular que se plantea para la formación en ética, estética y ciudadanía y los nuevos programas de estudios para las asignaturas involucradas ofrece espacios para su adecuación al contexto y a las condiciones reales de cada institución y de su estudiantado. Esta flexibilidad se concreta, al incluir en los programas de estudio varios elementos curriculares que se ofrecen como "sugerencias" más que como "prescripciones" (...) La contextualización implica considerar los elementos propios del entorno geográfico, económico y sociocultural en que está inserto cada centro educativo y su estudiantado. Esto se concreta en la incorporación de un espacio en el programa de estudios, para el planteamiento de una serie de sugerencias para impactar la vida institucional y, desde ahí, la comunidad en sus diversos sentidos (...) [el destacado es propio]" (MEP, 2009, p. 22).

Referencias

Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

____ (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis educativa*, 17(2), 4.

Campos, M. (2012). La otra cara de los programas de estudio: un análisis epistemológico del programa ética, estética y ciudadanía de educación cívica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(1), 55-63. <https://doi.org/10.15359/rep.7-1.3>

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.

____ (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo veintiuno editores.

Gallardo, H. (2008). *Matriz y posibilidad de los derechos humanos*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

____ (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI editores.

González, D., Ramírez, J. (2023). Las ciencias sociales en debate: tensiones y diálogos con la escuela. En J. Ramírez (Ed.). *Miradas críticas: aportes y retos de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional* (pp. 117-139). Heredia, Costa Rica: EUNA. <https://doi.org/10.15359/euna.2023-25>

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.

Horkheimer, M., & Adorno, T. (2003). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Marshall, T. (1997). *Ciudadanía y clases sociales*. *Reis*, (79), 297-344. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_079_13.pdf

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz editores.

Pagès, J. (2015). *La educación democrática de la ciudadanía para el gobierno de la polis: retos, esperanzas y utopías*. *Revista Educación Y Pedagogía*, 27(69-70), 55–65. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340189>

Picoli, B., & Guilherme, A. (2021). *La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo*. *Foro de Educación*, 19(1), 199-222. <https://doi.org/10.14516/fde.761>

Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México, D.F.: UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/calidad-educativa-historia-de-una-politica-para-la-desigualdad>

_____ (2022). *Interculturalidades y currículum en América Latina*. En A. Gallardo & C. Rosa (coord.) *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 291-316). México: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion>

Popkewitz, T. (1994). *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. *Revista de educación*, pp. 109-137.

Rasskin, I. (2012). *¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de “habilidades sociales” en la escuela secundaria*», *Tejuelo*, monográfico, 6. 47-63. <http://hdl.handle.net/10662/9008>

Rodríguez, E. (2013). *Multiculturalismo y alteridad: una crítica al enfoque*

de W. Kymlicka. *Comunicación, cultura y política*, 4(1), 39-57. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/revistai/article/view/1295>

Toruño, C. (2010). Fundamentos curriculares de la ciudadanía en un estado neoliberal: el caso de Sistema Educativo Costarricense, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-25. <https://hdl.handle.net/10669/17072>

UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Walsh, C. (2009). Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: apuestas (des)del In-Surgir, Re-existir y Re-vivi, *UMSA Revista (entre palabras)*, 3(30). 1-29.

_____. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: III-CAB. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina: Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Bielefeld University Press.

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson, y S. Žižek (Comp). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Documentos oficiales del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2009). Programa de estudio de Educación Cívica tercer ciclo de educación general básica y educación diversificada. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2019). Lineamientos de Educación intercultural. San José, Costa Rica.



A educação como paisagem nômade La educación como paisaje nômade

Maria dos Remédios de Brito
Professora da Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Filosofia, atua nos programas de Pós-graduação em Filosofia e Arte da mesma instituição.

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0478-5285>

Dhemersson Warly Santos Costa
Professor da Secretaria Municipal de Educação Altamira-PA, doutor em educação em Ciências (IMCI-UFPa).

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1412-9142>

Resumo - Resumen - Abstract

O presente ensaio tem como provocação a possibilidade de construção de uma paisagem nômade da/na educação como enfrentamento à máquina de codificação sedentária, enraizada pelos modos práticos e curriculares que atravessam o espaço da educação e da escola. Como pode ser criada uma paisagem nômade na educação? Como

El presente ensayo tiene como provocación la posibilidad de construir un paisaje nômade de/ en la educación como confrontación con la máquina codificadora sedentaria, arraigada en los modos práticos y curriculares que atraviesan el espacio de la educación y la escuela. ¿Cómo es posible un paisaje nômade en la escuela y la educación?

The present essay provokes the possibility of constructing a nomadic landscape of/ in education as a way of confronting the sedentary coding machine, rooted in practical and curricular modes that cross the space of education and school. How can a nomadic landscape be created in education? How to live at school? How to

habitar a escola? Como abrir corpos para outras formas de vida na/pela educação? Como permitir que o corpo da criança não morra no interior da escola? O ensaio tem como inspiração a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari, além de comentadores. As provocações que atravessam o ensaio não têm a pretensão de construir modelos, antes modos de experimentar, ou um convite para habitar o espaço da escola e da educação com um corpo político e estético.

¿Cómo se concibe este paisaje? ¿Cómo habitar la escuela? ¿Cómo abrir los cuerpos a otras formas de vida en/a través de la educación? ¿Cómo permitir que el cuerpo del niño no muera dentro de la escuela? El ensayo se inspira en la Filosofía de la diferencia de Gilles Deleuze y Félix Guattari, así como comentaristas. Las provocaciones que recorren el ensayo no pretenden construir modelos, sino formas de experimentar, una invitación a habitar el espacio de la escuela y la educación con un cuerpo político y estético.

open bodies to other forms of life in/through education? How can the child's body not die inside the school? The essay is inspired by the Philosophy of Difference by Gilles Deleuze and Félix Guattari, as well as commentators. The provocations that run through the essay do not intend to build models, but rather ways of experimenting, or an invitation to inhabit the space of school and education with a political and aesthetic body.

Palabras clave: Paisaje nómada; Sedentario; Educación; Escuela; Niño.

Palavras-chave: Paisagem nômade; Sedentarismo; Educação; Escola; Criança.

Keywords: Nomadic landscape; Sedentary lifestyle; Education; School; Child.

Recibido: 14/01/2024

Aceptado: 25/04/2024

Para citar este artículo:

Remédios, M. & Santos, D. (2024). A educação como paisagem nômade. La educación como paisaje nômade. Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. 11(21)

A educação é um tema de interesse daqueles que governam as cidades. Quando oficializada pelos sistemas governamentais não deixa de seguir os programas e metas para a construção do bom e reto cidadão. Indo de encontro a essa perspectiva, o trabalho que se pretende argumentar é que pode ser possível construir outras variações para pensar a educação ou mesmo a escola por vias de uma paisagem nômade, fora dos aparatos sedentários. Mas, o que seria essa paisagem nômade na/da educação? Como poderia ser produzida? Apresentaremos uma escrita no formato não conclusivo, portanto, aberto, fragmentário, como exercício de construção de uma ideia. O percurso será inspirado pelo pensamento da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari, tendo como entusiasmo criador os textos “Platô 1227 – Tratado de nomadologia: a máquina de guerra” (Traité de nomadologie: la machine de guerre) presente na obra *Mille Plateaux* (2012, 1980), e “O que dizem as crianças” (Ce que les enfants disent) presente na obra *Crítica e Clínica* (2011/1993), além de alguns comentadores. Nômade será o conceito movimentado neste ensaio, tomando como imagem fundamental, a criança, pois somente essa paisagem pode levar às últimas vias de enfrentamento a educação representativa que ronda o espaço da escola.

Não há como negar que a educação, em sua imagem formal, é um território programado, demarcador de corpos (Carvalho & Gallo, 2022). Sua máquina de codificação são os currículos, os documentos oficiais, a linguagem, a linguagem corporal desenhada pelos processos de condutas, visando políticas que atravessam o campo operacional. Algumas vezes essa imagem nos dá a impressão de que escola e a educação estão fora de lugar, parece que alguma coisa foi perdida ou capturada, principalmente diante do cenário da educação atual, com cortes de verbas e reformas curriculares, exigindo de cada professor/a um compromisso ético, político e estético diário com a sua prática, para não fazer da educação instrumentalização efetiva dos corpos, especialmente os das crianças, que são capturados cotidianamente pelas telas dos celulares, dos tabletes, das televisões, dos computadores e por diversas imagens produzidas pelas novas tecnologias. Cada vez mais o/a professor/a deve ocupar um lugar e um papel especial, uma figura de maior importância educativa à criança, aos jovens, aos interessados no saber escolar. Para tanto, a sua própria imagem deve ser invertida, retirando o/a professor/a do/a mera imagem de instrutor/a ou figura ligada à esfera

produtiva-capitalista, e tornar engajada a sua função de educar, ter emoção por sua matéria, empenho com o ensinar, tomar o seu ofício pelas mãos, dedicando-se aos seus conteúdos, explorar sua entrega, liberando, de certa forma, a si mesmo dos processos instrumentais, ou mesmo da política e da sociedade, permitindo o seu corpo investir em expressividades novas. Assim, pode construir vazios para si e possibilitar os mesmos para as crianças, para seus alunos, libertando-se dos poderes tristes, das velhas fórmulas, dos velhos modelos, ainda que tudo isso seja, de algum modo, uma mera imagem ideal, mas sendo necessário investir em outros sonhos, em outros processos, em outros modos de pensamentos para que a escola, a educação não perca definitivamente o seu propósito fundamental: a formação¹

Portanto, esse/a professor/a carece lembrar que não têm alunos como propriedades, e para uma imagem nômade na/da educação² sua figura se aproxima de um viajante, aquele que entra em uma cidade, vilas, casas, moradas, sem saber efetivamente qual a cultura, os modos de vidas, mas estando atento, caso se interesse e seja aplicado, a capacidade de sentir, de escutar, de viver um mundo que se apresenta junto com seu corpo; pois, o professor/a também é uma criança, aberta ao mundo, de algum modo, pois sem lugar, sem terra fixa é aquele/a que pode cair fora da ordem imposta, pois pode desestruturar, desestabilizar ou tornar alguma coisa inoperante ou fazer de outro jeito, esse/a professor/a viajante pode ser encontrado/a na escola, ainda que seja raro, mas não impossível. Assim, indaga-se: O que seria o nômade? O que seria esse professor nômade? O nômade é um modo de habitar, de se deslocar, como sugere Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*, (*Mille Plateaux*) (2012, 1980), particularmente no “platô 1227 – Tratado de nomadologia: a máquina de guerra” (*Traité de nomadologie: la machine de guerre*, 1980), que diz respeito, de um lado, ao um modo de vida errante, pois o nômade é um andarilho sem destino, um viajante que, segundo Alexandre Filordi e Silvio Gallo (2022, p.294), “move-se sem ter aonde chegar. Move-se por mover-se; move-se por compreender que a vida é movimento”, por isso não possui morada fixa, ele faz do território um meio, um espaço aberto;

¹Entendida fora dos processos teleológicos, ou modelagem utilitárias que tendem a formatar um sujeito para determinados fins específicos e objetivos, para além da governabilidade das condutas, dos gestos ou da gestão das riquezas e dos bens, uma formação que permita com que o corpo produza experimentações, alargue os sentidos e os processos de singularizações, aberta aos encontros, aos intercessores para daí surgir um outro corpo, um outro pensamento, uma outra forma de vida.

²Trataremos dessa questão adiante para um melhor entendimento do que se pretende defender a respeito da criação de uma imagem nômade na/da educação.

meios de se deslocar no espaço e efetuar encontros.

Essa imagem nômade na educação não serve à ordem econômica, pois o/a professor/a não tem a educação, o ensinar e o aprender como instrumentos prontos, formatados (Brito & Costa, 2021), ao contrário, que se coloca como um experimentador/a e ao mesmo tempo profanador/a. Seria isso que o seu corpo pode incorporar, pois esse modo de vida não é uma arte copiada, dada, mas construída na prática diária em sua relação com os espaços pedagógicos, com os jovens, com sua prática educativa. Sendo assim, é uma imagem que está para ser apagada, superada ou redesenhada, não é para permanecer, mas para acontecer. É essa imagem do “chamado”, o que vem, o que acontece, o que dá, esse modo de existir que se mantém alerta, atento ao mundo. Não é uma imagem fácil a ser construída e nem mesmo solicitada pelos espaços regados as instrumentalizações.

II

Dominar a técnica é sempre estar em atenção à escola, à educação, ao aluno, à aula, ao conteúdo, para que algo possa existir, para que o pensamento possa ter sua força de fazer mundos e trazer o mundo para próximo de si e dos outros, essa entrega que só pode acontecer quando há transbordamento e não falta, na prática do ensinar, quando há ação e não somente passividade.

A escola e a educação mais do que nunca devem fazer o seu papel, que é deixar o corpo das crianças vivos, possibilitando aberturas de um tempo próprio, livre, para que esse corpo entre em conexões com a sua potência imaginativa, com a sua potência de abrir encontros múltiplos e diversos com a criação, portanto, criar maneiras para que esse corpo possa habitar a escola.

O desafio do/a professor/a é fazer o corpo da criança não morrer no interior do espaço educativo e também não deixar a criança que nos habita ser engolida pelo mais fácil, pois para o nômade tudo é uma questão de como se habita o mundo, como se produz encontros com os mundos para que se crie outras formas de tempo e de espaço, que não estejam metrificadas, linearizados ou muito menos cronometrados, outras vezes comercializados e monetizados (Deleuze & Guattari, 1980). Portanto, há um convite para o

entusiasmo, pois não há como ensinar e muito menos aprender sem emoção, sem desejo. Sabemos que os espaços escolares estão imbricados em imensas variedades de modos de vida, o que nos leva a perguntar: Como habitar a escola? Como abrir corpos para outras formas de vida na/pela educação? Como permitir que o corpo da criança, por exemplo, não morra?

III

...construir as margens por onde um fluxo possa correr...

(Deleuze, 2011, p. 83)

Já sabemos que a máquina do ensino obrigatório formal impõe à criança coordenadas semióticas binárias, autoritárias, mecanicistas e funcionalistas (Koan, 2000). Uma educação implicada por uma constante: homem-civilizado-cidadão bem-comportado, corpo-controlado, linguagem e suas regras. Neste modelo se injeta no corpo o comando, a lei e a obediência. A escola, nessa perspectiva, oferece como via prioritária o caderno, a caneta, a memória, o sucesso, a profissionalização, as competências, pois as reformas curriculares que aconteceram de modo recente na educação cheiram os formalismos demasiadamente técnicos, capturados pela máquina capitalista.

A educação não para de produzir o rosto-homem (Brito, 2017), este que é educado, que se comporta, que diz “sim, senhora!”, “sim, senhor”. Educado também é o homem que anda ao invés de correr, que escuta o barulho da sirene e olha o relógio, que caminha olhando sempre para frente, que acorda muito cedo para não perder a contagem dos minutos para passar o cartão de vigilância na máquina. A escola trabalha com os conhecimentos científicos, matemáticos, agora, quase nada de ciências humanas e pouco conteúdo de filosofia, aliás, o pensamento filosófico, propositadamente, na base curricular brasileira, foi quase assinado, há também uma educação corporal, aprende-se a sentar, a vestir-se, a comer, o corpo da criança é modulado a ser homem educado e civilizado. Educar para ser cidadão, apagar na criança no seu sentido mais profundo, sua alegria, sua inventividade, suas perguntas, seus trajetos nômades.

Aprende-se tudo isso, quantas vezes forem necessários, punido até não

errar novamente, até que se tenha um rosto, até que se diga: “eu sou, homem cidadão bem-comportado, civilizado, sedentarizado”, até que não se enxergue mais um risco de animalidade. Em prol da criança domesticada, ainda há o trabalho para que o desejo seja castrado e tudo volte para a família, para os braços do pai ou para o colo da mãe (Deleuze & Guattari, 1980). O que essa imagem nos faz pensar é que a educação produz coordenadas semióticas, despóticas, sistemáticas e utilitaristas que controlem a criança, que atravessem o seu corpo e seu pensamento. O que passa por aí é o rosto do homem dócil. A educação, com isso, passa por obedecer a comandos, cumprir a lei, executar ordens, tal como experimentou, com seu próprio corpo, Daniel Pennac, quando captura em Diário de Escola (2008), uma máquina pedagógica voltada para a lei, para o corpo mecanizado, para o corpo obediente, um corpo que aprende a fazer como o seu mestre e não com o seu mestre, este que ensina aquilo que pode ser útil para o mercado, para o sistema capitalista. Há aí uma paisagem de uma educação sedentária, aquela que pressupõe que só quem pode ser educado como um bom cidadão pode ser integrado na cultura e na sociedade.

Com isso, a educação se torna um marcador de poder daqueles que se interessam pelos corpos mecanizados e ou mesmo por corpos conduzidos por habilidades e por competências que possam ser de serventia mercadológicas, corpo-órgãos, organizados, controlados em uma experimentação da frieza e da rotina. Porém, não deixemos de perceber o paradoxal na educação, pois o corpo que foi programado pode se reestabelecer e fazer movimentos, dependendo, claro, da maneira como ele deseja habitar a escola, portanto, sem os dualismos deterministas ou separações fixadas, o que nos dá o motivo para desejar sonhar, mesmo quando, segundo Deleuze e Guattari (2012, p.13), a “educação ordena a vida, a vida não se exprime, a vida não fala, ela escuta e guarda”. Ainda assim, as suas filosofias provocam esse campo percorrido pelo espaço sedentário, quando nos possibilita pensar outros modos de experimentar a educação e até mesmo a escola.

Essa terra da educação formal, aparentemente controlada, tem agitação, as tentativas de fincá-las em solo sólido experimentam certas condições para o fracasso e há fendas para o pensamento nômade, lá ele se remexe, faz pressão, tem força e fogo, entre seus embates e forças podem surgir, outra paisagem diante daquela decretada triste e sem vida.

Então, quando se pensa em uma paisagem nômade na e da educação, é exatamente por sentir e perceber a presença de uma educação que esteja

além de um solo eminentemente empírico, ordinário, havendo configurações dinâmicas de encontros imprevisíveis que são capazes de arrastar a terra da educação para o deserto, para o rio, para a floresta, para os gritos dos pássaros, reconduzindo os ritmos e produzindo outras melodias.

IV

[...] a necessidade da distinção a mais rigorosa entre sedentários, migrantes, nômades, não impede as misturas de fato; ao contrário, torna-as por sua vez tanto mais necessárias. E não se pode considerar o processo geral de sedentarização que venceu os nômades sem ter em vista também os acessos de nomadização local que arrancaram os sedentários, e duplicaram os migrantes

(Deleuze & Guattari, 2012, p. 57)

A ideia de paisagem que compõe o pensamento nômade, é esse que compenetra o meio, configurando assim sua operação maquínica, pois não sendo um método, quem sabe, um esforço ou uma disposição para a experimentação, se faria como um plano de composição em que a educação tomaria um movimento de criação, um novo pode emergir em traço da repetição e diferença, ou mesmo aquilo que se pode chamar “repetir, repetir outra vez”, pois não é uma questão de conceder, mas conceber. Conceber outros modos de pensar a educação. Assim, o pensamento nômade na educação seria por certo uma linha de resistência aos programas de controles do corpo, do pensamento, pois o nômade faz um trabalho pelas aberturas, pelas zonas, pelas linhas de desejos e de conexões, e por essas zonas não há um dado a ser decifrado ou definido em um estado de coisas que se estabelece em sua forma definida ou dada em naturalidade, há aí um espaço intensivo, em variação, em diferenciação. Dessa maneira, o pensamento nômade entra em um campo de virtualidades, pois os modos de existir confirmam intensidades e movimentos que se compõem por variedades. Seus modos estão nos encontros e em suas forças, assim como as questões da qualidade da potência, nos seus movimentos, que são de latitudes (afetos/encontros) e de longitudes (movimentos de velocidades, lentidões e repouso).

V

Uma educação pela pedra: por lições; Para aprender da pedra, frequentá-la; captar sua voz inenfática [1], impessoal (pela de dicção ela começa as aulas).

(Melo-Neto, 2012, p. 37)

Nomadizar o pensamento, somente assim pode nascer o nômade (Freitas, 2020). Os conceitos, assim como a prática nômade, são aberturas para o exterior, o corpo posto em uma relação com o espaço infinito, sendo que as demarcações fixas vão, de alguma forma, sedentarizar o modo de pensar e existir. Sedentário e nômade são processos, linhas de forças que podem se cruzarem, se sobrepor e até mudar de rotas. Essas linhas nômades e sedentárias se ocupam de espaços e meios distintos em certos tempos. De toda forma, em sua radicalidade, o que diferencia o nômade do sedentário são seus ritmos, seus graus de movimentos, suas velocidades, suas potências vitais, suas lentidões (Freitas, 2020).

Se pensarmos uma velocidade intensiva, o sedentário se desloca em grau zero em relação à imagem nômade. E o sedentário não é efetivamente aquele que não tem mobilidade, mas aquele em que seus movimentos têm limites descritos, prescritos, delimitados o “nômade, por seu turno, é aquele cujo repouso consiste apenas em um momento do movimento, e, ainda que não se mova, desloca o espaço em que habita (Freitas, 2020). “Nômade não é aquele que muda constantemente de lugar, mas quem, permanecendo no mesmo lugar, muda o simultaneamente” (Freitas, 2020, p. 11). Deleuze e Guattari (1980) nos instrui que o nômade, para permanecer em certo lugar, também precisa saber partir, fazer voos, criar casas distantes, desabitar para habitar, sendo necessário que nesse deslocamento o espaço vazio se faça latente e intensivo, com graus de potências, de qualidades e de grandezas, variáveis distintas, mesmo que os movimentos sejam no mesmo lugar.

Uma paisagem nômade intensiva vem com zonas de indeterminação, sua expressividade percorre o afetivo, o acontecimental. As paisagens nômades e sedentárias não podem ser de toda forma distintas em definitivo, pois sendo assim, o marcador de fundo entraria em uma imagem sedentária. Nomadi-

zação e a sedentarização não são categorias fixas, como dito, são processos, linhas que atravessam diferentes paisagens, povos, sujeitos, existências, terras, florestas, rios, matas profundas, quilombos, comunidades, aldeias.

Neste sentido, a aposta nesta paisagem nômade da/na educação não está dada, antes, sendo necessária ser criada ou pensada no cotidiano diário da escola: esse parece ser o desafio do/a professor/a que se coloca neste exercício de movimentação, de experimentação de si mesmo/a, pois não há o sedentário e nem o nômade efetivamente puros, nômades e sedentários compõem modos de existências e suas distinções, configurando estilos de ocupação dos espaços ou como habitam os lugares, como se movimentam entre os meios, entre vidas e fazem emergir modos de existências outros (Deleuze & Guattari, 1980).

Há nesses processos ritmos, que são: velocidades, lentidões, repetições, diferenças, qualidades, formas de chegar e de partir, maneiras de viver e de conviver nos/ com os espaços; portanto, há modos estéticos que compenetraram o espaço da escola a partir dessas paisagens, e quando a educação entra por essas zonas, há modos de pensar e de fazer educação, exigindo pensamentos e estilos de povoar os espaços escolares, modos de estar professor/a. Como os corpos se relacionam, como se posicionam, como se diferenciam.

Fazer ou criar paisagens nômades na/da educação é produzir outras experiências que não estejam ligadas à petrificação dos corpos ou assujeitando-os as estruturas e conformismos que os levem de bandeja ao funcionamento do capital, ou os façam autômatos. Com isso, as experiências que são convocadas por essa paisagem, que nunca é da ordem do preparado, como uma presença harmonizada ou homogeneizada, mas as formas de conteúdos compõem singularidades, diferenciações. As expressividades que acompanham são traçadas e trajetos, a partir de conexão, dinâmicas, suportando o ordenamento substitutivo da forma-matéria, levando o espaço da educação para coordenadas sensíveis às forças operadoras das singularidades, se desligando das coordenadas objetais e esquemáticas.

Portanto, há uma exigência diária para aqueles/aquelas que estão dispostos a fazer da educação um trabalho de reinventadas maneiras de escutar sons, vozes, melodias, ou mesmo perfurar lugares... um/a professor/a colorista, criador/a de sonhos, produtor/a de desejos. A paisagem nômade na/da educação traça caminhos para o qual cada um possa conduzir a sua própria

viagem, sem que se veja com isso a falta de compromisso ou ética com a prática educativa, mas a possibilidade de pensar, criar e produzir liberdades, nesse esforço diário de fazer a vida viver no espaço da escola.

É um convite para povoar o espaço da escola como terra heterogênea, fazendo da escola efetivamente um meio de aberturas reais de portas, conectores de pontes, de zonas, mas também desconectares de zonas, ou mesmo desvios, uma cartografia dinâmica em que o corpo do/da professor/ra, do/da aluno/a, da criança sejam um mapa inventivo e intensivo. O/a professor/a está em risco, fazendo da sua prática, uma ação precária, inacabada, em que o corpo esteja à espreita para captar em flagrante delito o fabular, ali onde o espaço está, de algum modo, cheio de rasuras, de abismos, de incertezas, onde a vida se faz em expansão.

São melodias, ruídos, pausas, pulsações, intuições, esperas, pressentimentos, sonhos, armadilhas de um caçador que estão em volta, isso tudo, uma espécie de plano, ou um meio para compor mundos, em alerta para capturar uma dobra ou criar dobra sobre dobras ou se desdobrar, ou como modificar o espaço da escola que parece ser um lugar que provoca medo naqueles que sabem que o pensamento pode, a qualquer momento, ser atravessado por um vulcão. É interessante ficar em alerta, pois ter um corpo bloqueado e cristalizado é um esforço também da escola, a fim de que o desejo produtivo revolucionário não se apresente; mas insisto, ali há povo, vitalidade, habitantes da terra, do mar, da floresta, do deserto, dos igarapés, das periferias, dos quilombos, das terras indígenas, dos sertões... e esse povo não cessa de aparecer, esse povo não cessa de descontrolar os espaços rígidos, eles mesmo são as máquinas da terra.

Como se constrói um espaço aberto na educação, como se cria ou impede certos modos de vida, como se prove rachaduras, vazamentos e saídas? Quem sabe com o corpo em flagrante delito, com um corpo disposto a fabular outros modos de existências, ainda que sejam mínimos, pois a paisagem sedentária se faz pelo gesto fixo e repetitivo, aí parece plasmar uma imagem dogmática, mas o nômade não é uma característica, uma categoria, um modelo, mas um modo de existir em meio às transformações/transfigurações que se pode fazer.

Essa paisagem gesta uma arte do corpo e dos espaços que tomam os trajetos e os devires intensivos e extensivos guias ou “montículos de pedras trazidas por diferentes viagens e por pessoas em devir (mais do que regres-

so), pedras que dependem ou não de um mesmo autor” (Deleuze, 2011, p, 78). Assim, a escola não é espaço arqueológico da educação, ao contrário, na paisagem nômade, as origens, o subterrâneo, as escavações, as memórias da dor, do castigo, da dívida, da culpa e do ressentimento, poucos lhe interessa, sendo uma paisagem cartográfica que repousa sobre a dobra do esquecimento alegre, atravessadas por caminhos, por viagens, por curvas para aprender o modo nômade de existir e viver. Diria que experimentar é importante, pois aí se encontra o deserto, o rio, a pedra, o animal, a mata profunda no pensamento quando também se exercita o que não é demasiadamente humano... O esquecimento alegre é tão somente a abertura para fazer passar, para descoagular o sangue, devolver a memória das florestas, dos animais, das geleiras, das escolas, das crianças, dos professores, das professoras, dos alunos e alunas para saber o que se faz aqui, no agora. Não é uma questão de buscar a origem, mas produzir deslocamentos possíveis com a vida naquilo que tenho, com aquilo que posso, no território que vivo no qual posso desterritorializar para gestar outros modos de ensinar. Com isso, não é uma questão de encontrar a profundidade ou a essencialidade do nômade ou mesmo do sedentário, antes pensar como uma paisagem nômade constrói gestos, afetos, como se movimentam no espaço e como agitam outros modos de vida no chão da escola e ou na/da imagem educação.

VI

Há tantas auroras que não brilharam ainda
(Nietzsche, 2011, aforismo 9)

As crianças sabem nos introduzir em certos intervalos temporais, e mesmo nos abrir territórios, deveríamos aprender com as crianças, digo, nós, professores/as, elas têm todo um modo de existir que nós insistimos em despedaçar, formatar, em domesticar por vias de castigos, punições, falas autoritárias, produzindo uma memória corporal que seja tão forte que penetre o corpo e o pensamento da criança para formar a memória da culpa; a linguagem é a maior matriz para essa pedagogia do corpo domesticado, essas práticas deixam efeitos no corpo da criança de forma imensurável, na tentativa de impedir os seus movimentos.

Aprender com a criança é o desafio dos professores/as e das escolas. O corpo da criança é abertura, o que nos permite dizer que é paisagem nômade por excelência, em sua máxima potência de agir, pois a criança é variação que ultrapassa limites predeterminados, ela insiste em seu desejo e o seu pequeno corpo é rio, é fogo, no seu estado mais imperceptível para a alegria. É porque a criança não abandona a pergunta ou não pergunta pelo começo, ela sempre está no meio, entre as travessias ou mesmo em partida. A criança extrai sons, cores, movimentos, por todos os lugares; o seu organismo está em estado de desorganização, sempre em vias de produzir um outro movimento. Por entre o seu corpo, há um modo de esquecer que a coloca com essa capacidade de imprimir vibrações, mas a escola apressa a memória.

Em seu corpo, habita um não humano, como se seu pequeno corpo estivesse soltando partículas sonoras, ritmos. Corpo-indiscernível, confundindo os processos sedentários por todos os lados. Sendo assim, a criança é paisagem, árvore, floresta, deserto. Nada aí é representação, mas um devir, um meio, uma territorialidade, desterritorializada. O seu corpo é uma zona nômade. Esse corpo-criança é um bloco de infância, um bloco perceptivo, um bloco de afeto, é também uma paisagem-cartográfica.

O corpo da criança é variação, pois em seu esforço de existir e de agir, há aí todas as misturas possíveis, corpo lento e agitado. Nesse entretempo, a criança conquista e amplia seu mundo ou mesmo salta de uma coisa para a outra, repetindo canções. Por isso, ela exercita toda a capacidade de um corpo plástico, tendo habilidade de abrir conectores, ao mesmo tempo pular fora deles. A criança se conecta com a terra, com as nuvens, com o ar, realiza movimentos de toda ordem, agenciando uma heterogeneidade de combinações, transformando o espaço em cadências variadas, repete certos ritornelos ou os elabora. Esse corpo em devir intensivo não faz reversões, pois já é em seus movimentos, o que nos mostra uma paisagem nômade em sua força intensiva, as duras estratificações não se submetem em demasia pelo seu corpo, já que a criança não vive um corpo organizado, ela enfrenta os órgãos, enquanto o corpo do adulto sofre para fazer para si um corpo sem órgãos.

VII

Uma pequena menina corre para lá e para cá no espaço da escola, ela acaba de entrar nesse espaço para iniciar suas atividades escolares do dia, entrava com seu pequeno corpo entre os brinquedos, pulava entre as cadeiras e mesas, descia as escadas e as subia, corria para o parque da escola e saltava do escorrega, voltava para a sala de aula, sentava e levantava da cadeira, a professora percorria seu corpo com os olhos, a pequena menina pegou um carrinho que estava na prateleira de brinquedos e fazia movimentos com ele pelo ar, e fazia sons pela boca, entra, se transforma em carro, criança-devir-carro. Parou e olhou para a mãe que ainda estava no interior da escola, perguntou puxando a barra da saia: Por que o céu é azul? Por que as nuvens não caem? A mãe ficou de joelhos para olhar a pequena e ficou com os olhos arregalados e voltou a perguntar: O que estás dizendo? Podes repetir? As mesmas perguntas voltam a ser feitas pela pequena criança. Em outro momento, a menina conversa com uma boneca e depois pede para a boneca conversar com ela, que deixa de ser a menina para se tornar a boneca. A criança não faz mundos, ela é todas essas multiplicidades de mundos.

A criança desenha à sua maneira, tateando o mundo com seus estranhamentos, que não se confundem com a tolice, com a bestialidade, mas com um modo de habitar o mundo, havendo toda uma política da existência. Para a criança, o mundo é desconhecido, não há natureza do desenho, não há reconhecimento de coisas, não há animais que não possam ser inventados; então, ela explora o meio, faz suas travessias, toca e é tocada quando algo estranho lhe convoca o olhar, a atenção.

A criança é um viajante em seu próprio caderno, em seu próprio corpo, em sua imaginação, faz suas travessias experimentando, coletando tudo aquilo que a afeta. Das suas coletas surgem as inventividades: uma parede se torna um caderno de desenho, o jardim da escola é uma floresta habitada por monstruosidades, um lápis e uma folha são aberturas para o mundo. A criança desdobra e explora o mundo, implica-se em travessias, seguindo uma espécie de mapa dos afetos, abrindo e saindo pelo meio, qualquer espaço vazio é um trajeto possível de ser empreendido.

Com seus pequenos gestos, a criança abre o mundo para o campo da invenção. Nietzsche já ensinava, em Assim Falou Zaratustra (2011), que

o corpo da criança é produção de movimentos inventivos, a criação como modo radical de existir. Pensar em uma paisagem nômade da educação trata-se, sobretudo, de habitar esse território criativo, fazer ressoar zonas de vizinhanças, criar histórias, cenários, singularidades.

Em seu caderno, a criança faz um mapa, percorre os meios, produz rizoma, uma cartografia do desejo. A potência da criança é como manifesto criador, com suas linhas de fugas que os dispositivos de poder não cansam de tentar represar, estancar, enclausurar ou matar.

O controle dos corpos é fundamental para o processo educativo moderno e precisa ser imediato, já nos primeiros anos escolares. O professor chega na sala de aula, pede que os alunos façam silêncio, organiza as cadeiras, separa os bagunceiros, faz acordos e contratos pedagógicos com vistas à ordem. Mas a criança, diz Deleuze (2011, p.50), “não para de dizer aquilo que faz ou que tenta fazer”.

Uma sala de aula é território disciplinar, é o lugar das leis e da castração, mas a criança, pelo menos aquela que ainda não foi rostificada pela forma homem, não conhece os limites da lei, o que é um bom comportamento, como se portar. A sala de aula é um meio, o único meio possível, dadas as condições disciplinares escolares. A criança explora a sala de aula, de um lado para outro, de carteira em carteira, produz um mapa, seus movimentos são trajetos dinâmicos, que não funcionam segundo a dualidade carteira-mesa do professor.

A criança percorre todos os espaços, faz habitação e inventa histórias. Suas mãos vão tateando os objetos, toca a mesa do/a professor/a, toca os colegas. Seus olhos vão explorar o ambiente, nenhum detalhe lhe passa despercebido. Se um corpo ou objeto lhe é estranho, a criança, sem qualquer intimidação, pergunta: “o que é isso?” Ela se senta no chão, corre, risca a parede, risca a cadeira, faz da sala uma passagem, um mundo dissonante. A criança se implica nesse mundo porque ele é desconhecido, misterioso, é um convite ao aprender. O adulto, bestializado pelo processo pedagógico, assiste a tudo com autoritarismo, ordena que a criança sente, que faça sua tarefa, que faça silêncio.... A criança desobedece, é castigada, seus pais são comunicados. No outro dia, retorna para continuar a fazer seus mapas, diante de uma constelação de afetos que lhe causam atenção. E o processo se repete até que a criança não faça mais deslocamentos, que seu corpo seja engessado, que não seja mais capaz de inventar.

A escola é um meio, segundo Deleuze, “de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos” (2011, p. 73). Por exemplo, a escola com seus professores, seus corredores, seus barulhos, suas bibliotecas, seus diretores, suas crianças correndo no pátio, há trajetos, diz Deleuze (2011), e tais trajetos não podem ser somente confundidos com as subjetividades dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem. Portanto, tudo é uma forma de como se habita o meio e como se deixa ou não o trajeto a ser feito ou sentido. Como afirmar esse mundo da criança? Como não deixar morrer a criança e aquela que nos habita para fazer passar no território da escola vida? Eis aí o desafio que a paisagem nômade nos convoca.

Referências

Brito, M. D. R. (2017). Rostidade e Educação. *Arteriais-Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes*, 3(5), 142-152.

Brito, M. D. R., Costa, D. W. S. (2021). Inspiração deleuziana: sobre o aprender e a decepção. *APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 1(25), 84-93.

Carvalho, A. F., & Gallo, S. (2022). Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação. São Paulo, SP: Fino Traço Editora.

Deleuze, G. (2011). *Crítica e clínica*. São Paulo, SP: Editora 34.

Deleuze, G. (1997). *Critique et clinique*. Minnesota, MI: University of Minnesota Press, 1997.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil platôs-vol. 5 (Vol. 5)*. São Paulo, SP: Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux: capitalisme et schizophrénie*. Paris: Éditions de Minuit.

Freitas, F. A. C. (2020). *Cartografias nômades: ensaios de estética e antropologia*. São Paulo, SP: MILFONTES Editora.

Kohan, W. O. (2000). Subjetivação, educação e filosofia. *Perspectiva*, 18(34), 143-158.

Cabral de Melo Neto, J. (1975). *Poesias completas*, São Paulo, SP: Editora José Olympio.

Nietzsche, F. (2011). *Assim falou Zaratustra*. São Paulo, SP: Editora Companhia das Letras.

Pennac, D. (2008). *Diário de escola*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco.



¿De qué interculturalidad estamos hablando?

Diego Mauricio Torres de Luna

 ORCID: 0000-0002-2577-9634

Maestro en investigación educativa y licenciado en filosofía por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Actualmente se desempeña como profesor-investigador asociado de esta misma casa de estudios y es miembro del proyecto de investigación e incidencia sobre bioculturalidad y participación comunitaria (CONAHCYT, PRONAI: 322651). Líneas de investigación: filosofía y educación intercultural, ética para la diversidad y epistemologías en educación.

Resumen - Resumo - Abstract

Ante la reciente relevancia que ha recaído sobre el concepto de interculturalidad para determinar el terreno educativo en México, cabe señalar que no hay una única forma de comprender este término. En ese sentido, la falta de precisión para referirse a éste, puede traer problemáticas, confusiones y disparidades. Al respecto, cuando menos se pueden clasificar las distintas maneras de definir lo intercultural en tres posturas: de rechazo, de aceptación y de superación. De ese modo, el actual siglo inició prácticamente a la

Diante da recente relevância do conceito de interculturalidade para determinar o terreno educacional no México, cabe notar que não há uma única maneira de entender esse termo. Nesse sentido, a falta de precisão para se referir a ele, pode trazer problemáticas, confusões e disparidades. A este respeito, podemos, no mínimo, classificar as diferentes formas de definir o intercultural em três posições: de rejeição, de aceitação e de superação. Desse modo, o atual século começou praticamente ao mesmo tempo

Given the recent importance of the concept of interculturality in determining the educational field in Mexico, it should be noted that there is no single way to understand this term. In this sense, the lack of precision in referring to this can lead to problems, confusion and disparities. At the very least, the different ways of defining interculturality can be classified into three positions: rejection, acceptance and overcoming. Thus, the current century began practically at the same time as the intercultural universities, which we

par que lo hicieron también las universidades interculturales, las cuales podemos analizar y relacionarlas, a partir de sus generalidades, con alguna de las definiciones y posturas en torno a la interculturalidad.

Y se concluirá con relación a si estas instituciones promueven algún tipo de reformación social o si se encuentran ligadas a aspectos neoindigenistas y, por su parte, desde cuáles acepciones podríamos tener esa esperanza para hacer frente a históricos sistemas de violencia y generarnos mejores condiciones de vida para todas y todos que encuentren campo fértil en nuestra educación.

que o fizeram também as universidades interculturais, as quais podemos analisar e relacioná-las, a partir de suas generalidades, com algumas das definições e posturas em torno da interculturalidade. E será concluído em relação a se essas instituições promovem algum tipo de reforma social ou se estão ligadas a aspectos neoindigenistas e, por sua vez, de que sentidos poderíamos ter essa esperança para enfrentar sistemas históricos de violência e gerar melhores condições de vida para todos que encontram campo fértil em nossa educação.

can analyze and relate, from their generalities, to some of the definitions and positions around interculturality. And will conclude with regard to whether these institutions promote some kind of social reform or whether they are linked to neo-indigenist aspects and, for their part, from what meanings we could have this hope to confront historical systems of violence and generate better living conditions for all who find fertile ground in our education.

Palabras-chave: interculturalidade, educação superior, universidades interculturales, neoindigenismo, México

Palabras Clave: interculturalidad, educación superior, universidades interculturales, neoindigenismo, México

Keywords: interculturality, higher education, intercultural universities, neoindigenism, Mexico

Recibido: 04/03/2024

Aceptado: 24/04/2024

Para citar este artículo:

Torres, D. (2024). ¿De qué interculturalidad estamos hablando?. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(21).

Arlequim e o engendramento do novo em Michel Serres

En México nos encontramos con un reciente auge del concepto de interculturalidad, éste ha sido planteado por el gobierno federal actual como eje y desde el que debe de entenderse todo el sistema educativo. Sin embargo, para llevar a cabo esta tarea es necesario saber qué significa éste o, mejor dicho, cuál es el uso que se le ha de dar al término en cuestión.

Dado que es un concepto del que parece haber poco consenso, las posibilidades para ponerlo en práctica se vuelven problemáticas. Es por ello que a continuación se presenta, como primer momento del trabajo, una serie de acepciones con relación a la interculturalidad. Se trata de aportaciones tanto de personas investigadoras de México como fuera de él. Posteriormente, se ofrece un análisis que intenta ser principalmente descriptivo con relación a las universidades interculturales (UI) en México para distinguir con cuál o cuáles de las acepciones de interculturalidad coinciden. Luego, como parte de una consecuencia del segundo apartado, se generan algunas preguntas al encontrar que estas instituciones podrían estar operando desde aspectos paradójicos. Finalmente, las conclusiones ofrecen algunas razones para optar por algunas de las acepciones de la interculturalidad, de lo que se desprenderán también juicios con relación a las UI.

Divergencia conceptual en torno a la interculturalidad

Recientemente se ha reformado el artículo tercero constitucional en México, lo que ha dado origen a lo que se conoce como la Nueva Escuela Mexicana. Uno de los principales cambios que hemos podido notar es que se prescribe a la interculturalidad y al plurilingüismo como ejes transversales que deberán estar presentes en todo el sistema educativo nacional, lo que implica que toda institución educativa ha de generar elementos para instrumentalizar dicha ley. De ahí que surja necesariamente el cuestionamiento sobre qué es la interculturalidad y cómo ésta se pondría en práctica en nuestras escuelas. Por su parte, en torno al plurilingüismo, aunque también trae consigo cuestionamientos principalmente empíricos, no parte de la necesidad de exponer teórica y conceptualmente la comprensión de dicho término, parece más intuitivo y transparente. Esto lo dejaremos para otro artículo pues merece su propia discusión.

Una vez que se tiene la intención de llevar a cabo la interculturalidad,

no podrá realizarse en la medida en que no sepamos a qué nos referimos con ello. Lo cual no es simple debido a que en el término recae una resonancia polifónica que ya ha sido señalada en términos de polisemia y variedad de interpretaciones (Tipa, 2018; Bernabé, 2012 respectivamente).

Comencemos por señalar que es posible encontrar tres posturas con relación a la interculturalidad. Están quienes no creen que de ella se puedan desprender promesas esperanzadoras, quienes ven en este concepto oportunidad de generar cambios socioeducativos importantes y aquellas personas que les parece que es un momento intermedio para crear mejores condiciones, pero desde otros conceptos o la ampliación del que se está analizando. Serán ubicadas en este trabajo a partir de ahora y en adelante como postura de rechazo, postura de aceptación y postura de superación, respectivamente.

¿De qué dependen los posicionamientos recién señalados? Estrechamente de cómo definan la interculturalidad. Por ejemplo, Horsthemke (2017) dice que se trata sólo de la existencia común entre diferentes culturas ocupándose de promover la cooperación y colaboración, pero separándolas por ser distintas y considerándolas únicas, lo cual parece partir de un claro diferencialismo. Con ello, se entiende por qué sería partidario de la postura de rechazo, puesto que los diversos grupos culturales se conciben herméticos y nulamente interrelacionados, o si no, con pocos asuntos en común y, por ello, de difícil vinculación. Esta propuesta podemos llamarla *interculturalidad cosmética* (Torres, 2023) en tanto que el autor la considera sólo como una posibilidad para cambiar la apariencia de las problemáticas colocando promesas con poco fundamento.

Otras dos opciones de la postura de rechazo han sido nombradas como *interculturalidad funcional* e *interculturalidad nominal*. En estos casos las y los investigadores le agregan esos calificativos para distinguirlas de otras propuestas y otras definiciones. En primer lugar, Correa y Saldarriaga (2014) reconocen que los proyectos interculturales y el concepto mismo parte del pensamiento alterno para generar un marco político desde el que se niegue y rechace el actual estado de cosas, sin embargo, puede volverse funcionalista en la medida en que se convierta en un nuevo discurso homogeneizador y acríptico de las causas que han obstaculizado el diálogo horizontal entre culturas. En el segundo caso, apela más a la cuestión legal y es que Olivera (2019) reconoce que en ese sentido pueden originarse propuestas de reforma que se sumen a la tendencia de crear políticas compensatorias (discriminación supuestamente positiva) dirigidas para quienes se les ha ejercido la vulnerabilidad en razón de sus manifestaciones

culturales pero que, por otro lado, se queda sólo como un discurso renovador sin tener claro cómo se podría poner en práctica.

Al respecto de los tres usos que se han presentado como parte de la postura de rechazo, cabe hacer la aclaración de que en sí mismas señalan el problema que contienen y es esperable que desde esas acepciones no sea racional optarlas, es decir, no habría buenas razones para defender la interculturalidad.

Ahora bien, de entre las concepciones que podemos ubicar como parte de la postura de aceptación comencemos con la *interculturalidad equitativa* que expone Fábregas (2021). Desde el inicio parece un acierto en su propuesta el calificativo que le agrega para evidenciar cuáles deberían ser las exigencias que debe asumir todo proyecto intercultural, pues reconoce que la relación entre culturas puede estar enmarcada en aspectos injustos, reproductores de desigualdades, exclusiones y violencias. De manera que, con ello, estaría buscando construir un sistema educativo incluyente. Lo plantea así principalmente teniendo en cuenta a los pueblos originarios de México –poblaciones de importante presencia pues 1 persona de cada 5 se autoadscribe como miembro de alguno de éstos según INEE-UNESCO (2018)–, de los que habría que tener en cuenta las aportaciones que podrían hacer y, además, es ocasión para explorar las relaciones entre las diversas culturas, lo que generaría nuevo conocimiento para plantear y promover estrategias socioculturales transformadoras, por ejemplo, adecuaciones en las pedagogías para hacerlas más equitativas.

Por su parte, Sanchez [sic] y Watson (2019) mencionan que el término interculturalidad posee dos dimensiones igualmente importantes, a saber, una teórica y otra política que configuran las posibilidades para una transformación epistémica, es decir, desde el fomento de la coexistencia e intercambio de ideas y conocimientos podríamos inaugurar nuevas culturas. Estos elementos están ya presentes en la propuesta del párrafo anterior, aunque sea acotada únicamente a pueblos originarios.

En esa misma tesitura, y como parte también de la postura de aceptación, encontramos la propuesta de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009, citado en Correa y Saldarriaga, 2014). La acepción para este término incluye expresamente que se trata de un acto político ajeno a cualquier tipo de violencia, por el contrario, buscaría complementariedad, y con la finalidad de hacer visible la discriminación entre culturas propiciada por asimetrías en las relaciones de poder, podrían erradicarse los obstáculos del diálogo. En este mismo sentido se puede ubicar la propuesta teórica-conceptual de Martínez y Solano (2020) quienes, aunque no ponen algún otro calificativo a la interculturalidad, la entienden como una práctica política que ha de

valorar favorablemente el disenso que es propio a la heterogeneidad, lo que posibilitaría nuevas condiciones epistémicas.

Por otro lado, tenemos la concepción de Bilbeny (2002), quien tampoco recurre a colocarle algún calificativo a la interculturalidad, sino que la vincula estrechamente con consideraciones éticas y democráticas (teoría y política) desde las que se hace posible la complementariedad horizontal e inclusiva (cultura compartida) al encontrar, por medio del diálogo, causas comunes. Lo cual nos hace evidente la aparente paradoja entre la diversidad e igualdad, la que se difumina al señalar que desde los proyectos interculturales se ha de defender la diversidad cultural y, a su vez, la igualdad social.

Por último, se presentan ahora un par de acepciones como parte de la postura de superación. En primer lugar, tenemos la propuesta de la transculturalidad desde la que Horsthemke (2017) cree que puede lograrse el esfuerzo en favor de la universalidad de mente y espíritu, es decir, una amplia comprensión de la diversidad humana. Tal como éste autor entiende y rechaza la interculturalidad, es comprensible por qué formula una superación para ésta. Además, la transculturalidad encuentra una interesante relación con otros conceptos no precisamente planteados desde el terreno y la reflexión educativa, lo que podría ser evidencia de ambigüedad. Es el caso de *cosmopolitismo* que, brevemente, puede ser entendido como “actitud que busca unión en la diversidad, sin sacrificar ni lo uno ni lo otro” (Gensollen, 2015, p.42).

La segunda acepción de esta postura es la *filosofía intercultural* de Fernet-Betancourt (2019; 2021) que, si bien, reconoce los atributos de la postura de aceptación, lleva éstos más allá. Él cree que acaso sea más importante la transformación afectiva/sensible por sobre la epistémica. En ese sentido, la justificación podría ser aristotélica en tanto que no hay nada en el pensamiento que no pase primero por los sentidos. De modo que, las dimensiones de la interculturalidad serían tres, teórica, política y antropológica, las cuales han de motivar la transformación afectiva y epistémica, en ese orden. Por lo tanto, un proyecto intercultural se plantearía como una práctica correctiva en busca de ensanchar el sentimiento de humanidad para fortalecer los lazos que nos sostienen, lo que implicaría liberar a la educación de la servil posición en la que ha sido colocada con respecto al capital económico.

Las tres posturas parten de reconocer a la multiculturalidad como un hecho, el cual carecería de sentido someter a juicios estéticos o éticos, es decir, no se sujeta a nuestro agrado o desagrado y tampoco

es buena o mala en sí misma. Dicho concepto es considerado aquí como sinónimo de pluriculturalidad, con el que también se hace referencia al hecho que representa la presencia de diferentes culturas compartiendo un mismo territorio y tiempo, fenómeno del que se desprenden preguntas y motivaciones para lograr el reconocimiento de la otredad en términos igualitarios para hacer frente al monoculturalismo, por ejemplo, del control económico con el que Estados Unidos de Norteamérica se relaciona con otras naciones (Bernabé, 2012).

Así como se tienen diferentes acepciones para entender la interculturalidad, la institucionalización educativa de lo intercultural podría diferir, sin embargo, se considera probable que a partir de algunos estudios podamos conocer cómo se entiende y practica lo intercultural, de manera que esto permita reconocer el modelo y relacionarlo con alguna de las propuestas que han sido expuestas en los párrafos anteriores. Esto se realizará en el siguiente apartado en torno a las UI en México.

Subsistema de universidades interculturales en México

Iniciemos con el término universidad para llegar a analizar un ejemplo a la luz de la interculturalidad, a saber, las universidades interculturales en México. Dicho brevemente en palabras del literato jalisciense Juan José Arreola (2017), la universidad es la unión en lo diverso. Etimológicamente significa institución o espacio que, a pesar de ser un solo lugar, busca envolver todos los conocimientos, por lo que se le considera guardiana y transmisora de éstos, pero además generadora e históricamente se le han atribuido tres objetivos primordiales, a saber, la docencia, la investigación y el servicio a la sociedad (Aguiló, 2009). También es importante decir que el origen de estas instituciones educativas en su forma de propiedad pública se remonta a la Europa del siglo XIX con la finalidad de armar un proyecto para construir sociedades homogéneas y ciudadanos iguales (Dietz, 2019).

De manera que, podría verse en estas instituciones una aparente paradoja si se entiende como se ha propuesto –unidad y diversidad–, lo que ha llevado a relacionar dicha unión como oportunidad para lo único, como posibilidad para la homogeneidad. Desde esta perspectiva surge la crítica en favor de la diversidad epistémica, motivo por el que se han llegado a proponer nuevos espacios e incluso el cambio de nombre para éstos; pluriversidad proponen Sanchez y Watson (2019), quienes señalan que las universidades permanecen con un alto grado de centralización en relación a sus respectivos Estados nacionales, además una evidente occidentalización en lo curricular y, en su mayoría, en espacios urbanos. Estos elementos

son importantes indicadores de discriminación, injusticia y no pertinencia, por lo que estas mismas autoras reconocen que dadas esas condiciones surgen instituciones con objetivos muy similares a los convencionales con la diferencia clave de que colocan en su núcleo la justicia social y la revalidación de las culturas vulneradas; es el caso de las UI.

Estas universidades han sido planteadas desde las demandas de los pueblos originarios, por lo que se ha buscado que se caractericen por reconocer la diversidad de culturas presente en el estudiantado, que desarrollen planes y programas regionalmente pertinentes y que se encarguen de consolidar la interculturalidad como herramienta para promover relaciones simétricas en sociedades cultural y lingüísticamente diversas, no obstante, han sido diseñadas y gestionadas por académicos que no tienen procedencia de alguna comunidad demandante (Santhakumar et al., 2022). Esto es claro en México, puesto que la responsabilidad gubernamental para con las UI recae principalmente en los estados federativos y esto abre oportunidad para que cada una de ellas sea un reflejo de los intereses de los gobiernos de las entidades donde estas se hallan, razón por la cual no han encontrado estabilidad (Tipa, 2018).

En lo que respecta a México, nos es posible recordar una línea histórica para expresar el proceso educativo que nos ha traído hasta la propuesta intercultural actual a partir, primero, del estudio de Fábregas (2021). En primer lugar, es importante decir que desde el choque cultural violento que se originó con la llegada de europeos a lo que hoy llamamos América, ya se planteaba la pregunta de qué hacer con las poblaciones originarias. La respuesta más amplia fue recurrir a la evangelización, la cual se llevó a cabo por diferentes medios, predominando los propios de una conquista. Como segundo momento, ya en el siglo XIX en la Constitución de Cádiz de 1812, los Estados-nación latinoamericanos que recién surgían, respondían a la misma pregunta defendiendo la postura en la que el mestizo debía ser el prototipo de ciudadano para forjar la patria, esto a pesar de que las personas de pueblos originarios conformaban alrededor del 50% de la población total en México, en su mayoría como parte del campesinado, según el censo de 1850 y hasta 1909. Esta visión ya corresponde a una nación independiente, pero de mestizos privilegiados.

Como tercer momento, pero ahora desde el estudio de Olivera (2019), señala que las políticas indigenistas podemos ubicarlas de entre 1921 a 1948, periodo en que tiene origen la Secretaría de Educación Pública (SEP) –particularmente “los primeros programas para la educación indígena en México datan desde 1923 donde surgieron las ‘casas del pueblo’” (Martínez, 2022,

p. 103)–. Además, hagamos una acotación aquí, pues también en ese lapso se sitúa el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, quien promovió una educación socialista y también mantuvo la visión del mestizaje a pesar de haber experimentado la diversidad cultural y el grave problema de la desigualdad socioeconómica (Fábregas, 2021).

Posteriormente, la educación bilingüe la ubicamos entre los años de 1948 a 1971 en el trabajo de Olivera (2019). Esta modalidad es considerada para Fábregas (2021) como el mecanismo para castellanizar y devorar la lengua de los pueblos subalternos y, por otro lado, Lebrato (2016) lo considera el antecedente más importante para la educación intercultural debido a que, normativamente, representó la integración de las lenguas nacionales originarias.

Continuando con Olivera (2019), el momento anterior generó condiciones para lo que se denominaría después como educación bilingüe y bicultural en los años de 1971 a 2001. En la segmentación del tiempo, Fábregas (2021) habla de esta etapa ubicándola de 1965 al 2000, a la que le otorga relevancia notoria debido a que en ella se intensificaron las críticas a las políticas indigenistas en conjugación con momentos históricos como lo son el movimiento estudiantil de 1968 y el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994.

En cuanto al último momento, que es representado por los años que van del siglo XXI, podemos ubicar la educación intercultural. Ésta ha ido mutando desde inicios de este siglo a la fecha y para analizarse Olivera (2019) parte de los Programas Nacionales de Educación (PNE) 2001-2006 y 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 que corresponden a los tres sexenios terminados del presente siglo. En el caso del PNE 2001-2006, manifestaba la composición multicultural del país, desde la que se propusieron estrategias para eliminar la discriminación contra los pueblos originarios, no obstante, lo que habría de entenderse por interculturalidad es poco explicado. Por su parte, el PNE 2007-2012 relega el proyecto educativo intercultural y, a lo más, menciona la interculturalidad como característica de la sociedad. En lo que respecta al PSE 2013-2018, retoma las intenciones interculturales y desde ahí describe la realidad educativa del país con la finalidad de integrar a las comunidades originarias a la población mexicana. Es por ello que Fábregas (2021) se muestra crítico a estas concepciones y señala que mientras no haya reconocimiento pleno de los Estados nacionales de América Latina a los pueblos étnicos como parte importante y constitutiva de las naciones, los mecanismos que sean aplicados seguirán siendo neoindigenistas.

Actualmente, la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos (CPEUM) en su versión actualizada de 2020, en el artículo tercero se contiene el derecho a la educación desde 1917, el cual se ha visto modificado en múltiples ocasiones. En las disposiciones generales, se expresa que este servicio será obligatorio, universal, inclusivo, público, gratuito y laico. En este mismo artículo, en la fracción II, en la que se mencionan los criterios que darán forma a la educación, el inciso E hace referencia a la equidad y esto es ocasión para prescribir el plurilingüismo y la interculturalidad para los pueblos originarios; además, el inciso G menciona una acepción de lo intercultural muy similar a lo que fue expuesto en el apartado anterior para remitir al multiculturalismo.

De manera general, Ducoing (2021) expone que, en México, la función de la educación superior es la formación de personas profesionales e investigadoras en áreas como la ciencia, el arte, las humanidades y en tecnologías. Siguiendo a Tipa (2018) los objetivos que se han asignado a las UI en este mismo país son muy similares a los de cualquier institución de educación superior (docencia, investigación y vinculación) que, no obstante, se ven fortalecidos en la medida en que se promueve la práctica de éstos tanto por el alumnado como por el cuerpo docente. Con este enfoque, nos dice, han logrado integrar diferentes conocimientos y modos de producirlos, así como la valoración tanto de los idiomas y propuestas epistémicas principalmente de pueblos originarios de la región que se trate a partir de la interrelación y la participación equilibrada entre las diversas culturas, lo cual es establecido como parte de los estatutos de éstas.

En México suele decirse que las UI fueron creadas en 2003 (Bertely et al., 2013; Lebrato, 2016; Rojas, Navarro y Escobar, 2018), pero también se ubica su origen en el año 2004 (Olivera, 2019). Quizá esta disonancia se deba a que la primera que se anunció fue en diciembre de 2003 en el poblado de San Felipe del Progreso, Estado de México (Fábregas, 2021), sin embargo, seguramente no se echó a andar sino hasta 2004.

Hasta el día de hoy se cuenta con 16 instituciones de este tipo que cuentan con el respaldo de la SEP, no obstante, hay otras que han surgido y operan con la legitimidad comunal. Cabe resaltar que la gran mayoría no han surgido de las manos de las comunidades originarias (Rojas et al., 2018). Además, han sido ubicadas en regiones con alta presencia de personas de pueblos étnicos, lo que no significa necesariamente que sean exclusivamente para ellas y ellos, pero debido a su proximidad, ingresan en su mayoría quienes son parte de éstos (Alcántara y Navarrete, 2014). Con ello, toma sentido la afirmación de Tipa (2018) cuando señala que es probable, agreguemos altamente probable, que las UI se perciban como instituciones para jóvenes de las comunidades originarias a pesar de los

intentos de integrar los saberes llamados modernos o científicos junto con los tradicionales. Ante esta normalización de la exclusividad en que se desenvuelven las UI, vale la pena plantearnos la siguiente pregunta: ¿puede hablarse de interculturalidad si sólo se forma en ella a quienes se les ha ejercido vulnerabilidad? (Torres, 2023). La respuesta dependerá de la acepción de la que partamos, tal como se vio en el apartado anterior, pero podemos reconocer que de algunas de ellas se desprende una mayor esperanza.

En cuanto al sexenio actual, que en este 2024 concluye, podemos analizar brevemente qué se ha realizado en términos interculturales a partir, por ejemplo, de la Ley General de Educación Superior (LGES), pues en lo que respecta a la Constitución ya se ha mencionado. Se ha elegido ésta debido a que se nos expone de modo particular el nivel educativo en que se encuentran las UI. En la sección de la LGES en que se habla sobre subsistemas del nivel superior, particularmente en el artículo 29, se ponen de manifiesto los objetivos generales de educación superior, los cuales ya se mencionaron, y también son clasificadas las instituciones según su naturaleza, en donde las UI, corresponden a la fracción II inciso B y se entienden como organismos descentralizados diferentes a los que la ley otorga autonomía (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021).

Dado que las autoridades son asignadas por los gobiernos estatales, las designaciones podrán darse con relación a factores poco relevantes para las instituciones o para la interculturalidad, sea ésta lo que sea. Por lo que podrían reproducirse esquemas de folclorización e indigenismo. También se reconoce que las UI han sido planteadas como estrategias para coadyuvar a los pueblos étnicos, que así accedan a la educación y salgan de su supuesto atraso, pues son pocas las ocasiones en las que se han llevado a cabo consultas y/o diálogos a las mismas comunidades (Olivera, 2019). Recientemente se registran más encuentros con esta finalidad, de los que pronto podríamos ver los resultados y efectos. Una expectativa que podemos tener como exigencia intercultural es combatir la exclusividad con la que se entienden y operan las UI.

¿Inclusión exclusivista? Paradoja de la educación superior intercultural en México

¿Acaso es posible hablar de inclusión en el planteamiento teórico de la discriminación positiva, o cuando la interculturalidad es reservada para ciertos grupos marginados resultando exclusivista en la práctica? Es decir, ¿en qué sentido se aminora la discriminación negativa desde la discriminación positiva o ese es un objetivo que no se le debe de exigir a ésta? Y, ¿la exclusividad posibilita intercambios entre culturas o por el contrario obstaculiza la complementariedad, el diálogo y, con ello, la democracia?

Resulta paradójico creer que se podría alcanzar la inclusión educativa por medio de prácticas de exclusividad que, a su vez, se trata de exclusión para quienes por alguna u otra razón no les es propio acceder; es de ese modo como se entienden las UI puesto que como instituciones en las que, con frecuencia, acceden y se les concibe como exclusivas para quienes son parte de alguna comunidad originaria, entonces, desde ese aislamiento parece poco apropiado creer que pueda lograrse la inclusión; además, en tanto que se busca revalorar las culturas étnicas en general, esto se estaría logrando sólo en aquellas personas que ya no valoran la propia debido a que, por algún motivo voluntario o impuesto, sientan un rechazo por sus raíces, pero en todas aquellas personas que valoren la suya, ese propósito con el que nacen las UI estaría encontrando poco efecto (Torres, 2023).

De esa manera, es comprensible que los resultados esperados de cualquier proyecto intercultural se vean disminuidos cuando la interculturalidad no se tiene como un asunto importante para la sociedad en general, sino sólo como preocupación de y para los pueblos originarios (Tipa, 2018). Quizá sea esta la manera en que se puedan combatir las perspectivas discriminatorias y paternalistas que se hacen presentes de docentes hacia el alumnado, pero también entre estudiantes (Czarny, Navia y Salinas, 2018).

Lo dicho hasta ahora nos exige analizar el concepto de discriminación, en tanto que es ésta la que se encuentra operando en las UI. Sabemos que el término en sí mismo no posee una carga negativa ya que es sinónimo de clasificación o catalogación. Esto hace posible hablar de dos tipos de discriminación, por un lado, la positiva y, por otro, la negativa. No obstante, es esta última acepción con la que suele entenderse con mayor frecuencia. En ese caso, la exclusión histórica que se ha ejercido a determinados grupos, se combate con acceso preferente para contrarrestarlas (discriminación

negativa y positiva conjugándose). En ambos escenarios, los términos en juego indican que alguien o algunos se quedarían fuera del respectivo asunto que se esté tratando, pues exclusión y exclusividad tienen esa cercana relación.

De manera que, la discriminación positiva en tanto que no implica reformación social, podría tener poco impacto y convertirse en acciones aisladas que en un futuro pueden llegar a convertirse en discriminación negativa y, en el caso de actuar de acuerdo con los derechos humanos y el goce de libertades para todas las personas, entonces se nos muestra como un mecanismo innecesario (Ministerio de Educación de Chile, 2013). De modo que, como puede notarse, las UI operarían desde la discriminación positiva pero no hay razones sólidas para creer que esto pueda propiciarnos mejores condiciones socioeducativas. Téngase en cuenta que la interculturalidad se propone en México desde el PNE 2001-2006 y, como también ya se ha dicho en este trabajo, se crea la primer UI en 2003. Es decir, se ha venido trabajando en la interculturalidad por poco más de 20 años sin mostrar efectos contundentes que indiquen la activa participación de las personas de pueblos originarios en la vida pública del país.

Otro ejemplo podemos tenerlo en el terreno normativo, donde encontramos disposiciones legales especiales para grupos vulnerados. Tomemos un ejemplo internacional, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). En ella llama especialmente la atención, para los fines propuestos en este trabajo, el artículo 14, éste establece como derecho de los pueblos originarios la creación y manejo que han de tener sobre sus propios sistemas, instituciones, métodos y contenidos educativos para que posean una estrecha relación con su cultura y lengua y, a la vez, hacer cumplir el derecho de las infancias a educación sin pasar por alto la necesaria colaboración que el Estado debe brindar para mejorar las condiciones educativas. De modo que, parece dar oportunidad para la autonomía de estos pueblos, sin embargo, ¿podría ser la autonomía escolar e institucional el medio por el que se gane en pertinencia curricular, por ejemplo, sin que esto sea sólo necesario para las comunidades originarias? De ser afirmativa la respuesta, entonces no se ve la necesidad de proclamarla sólo para las comunidades étnicas.

Así pues, la discriminación positiva no parece ser la vía de solución al fenómeno de la pluralidad cultural si es que se busca promover la inclusión y aceptar la diversidad debido a que la exclusividad representa un obstáculo para el diálogo horizontal. En tanto no se les permita a las personas de estos pueblos participar de la vida pública del país y generar

nuevas condiciones para compartir nuestros espacios comunes, la visión euro-occidental será la predominante (Rojas et al., 2018). Por último, siendo la inclusión una forma en la que se espera que la educación se lleve a cabo, entendamos ésta como oportunidad para transformar nuestras instituciones en favor de la comunidad escolar a diferencia de la integración que invita a adaptarnos a éstas (Ministerio de Educación de Chile, 2013). Luego, si a la interculturalidad se le reconocen atributos transformadores, entonces inclusión e interculturalidad estarían estrechamente relacionadas.

Conclusiones

Respecto a la línea histórica que ha sido presentada, nos es posible afirmar que en México es de larga tradición formular estrategias educativas para promover diferentes maneras de relación entre culturas. Todas ellas nombradas de diferentes formas y, dadas las condiciones actuales, podemos asegurar que se trató de vínculos verticales en donde el Estado fue protagonista ocasionando relaciones antropológica y políticamente incorrectas en tanto que se ha visto erosionada la diversidad cultural y lingüística del país.

En esa misma dirección se han colocado tanto los PNE y el PSE expuestos, ya que, al remitir a la interculturalidad como una forma para atender a los pueblos originarios, lo hacen desde la exclusividad. Esto es problemático debido a que es una manera de proceder paternalista, dejando de lado con frecuencia las propias demandas y exigencias de estas comunidades. Es por ello que han surgido instituciones con legitimidad comunal y no gubernamental.

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar también que, tal como se percibe la interculturalidad y a las universidades con este apelativo en México, podríamos entenderlas como funcionalistas y nominales debido al notorio sentido acrítico frente a las relaciones de poder al reproducir patrones como los ya señalados y caer, incluso, en folclorismo; además, aunque se han tenido elementos normativos que prescriben otras condiciones para la relación entre culturas, la práctica y operatividad suelen distar de éstos y asemejarse más a estrategias neoindigenistas.

En ese sentido, se tienen buenas razones para desconfiar de la interculturalidad funcional y nominal, sin embargo, eso no representa un rechazo total al concepto. La discusión podemos encaminarla hacia la postura equitativa y crítica, desde las que se pone de manifiesto el

problema de las relaciones de poder hegemónicas que obstaculizan el diálogo y la complementariedad, no sin librar el debate que suscita defender simultáneamente la diversidad cultural y la igualdad social. No parece estar pasando esto en las UI, instituciones en las que, habría que insistir, se reproducen sistemas verticales establecidos al asignar rectoras y rectores, al concebirse exclusivas para pueblos originarios y, con ello, aislarles (discriminarles positivamente) de la población universitaria general.

Por lo tanto, se muestra inconveniente la actual relación que se ha instituido entre la interculturalidad y la discriminación positiva, a menos de que se reconozca a plenitud que ese vínculo trae consigo una visión funcionalista y/o nominal. Por lo cual, desde ésta no podría esperarse superar la postura de aceptación y propiciar mejores condiciones antropológicas y afectivas como lo sugiere la filosofía intercultural. De manera que, la forma de proceder para que la interculturalidad sea un proyecto educativo de alto impacto transformador es comenzar por reconocer las asimetrías socioculturales y luego, generar propuestas de cambio en nuestra sensibilidad. Sin embargo, en el día a día de nuestras instituciones educativas, sería más conveniente comenzar por fomentar nuevas sensibilidades y, así, invitar a la comunidad escolar a reconocer el desequilibrio que persiste en nuestras sociedades.

Finalmente, nótese que en la medida que la interculturalidad es relacionada con la equidad, la crítica, la ética y la filosofía expuestas aquí, no se trataría de un proyecto enfocado en un solo grupo o algunos pocos de éstos. Se trata de una concepción relevante para la población en general, lo que podría aplicarse en cualquier otro país además de México en donde se pregunten cuál sería la mejor manera en que pueden relacionarse las diferentes culturas presentes en el territorio que se trate. La respuesta ha de estar encaminada a crear condiciones de autonomía y democracia escolar, aspectos fundamentales para propiciar la participación equitativa, disposición de escuchar y aprender de otras personas y hacerse corresponsables del tiempo y espacio que se comparte, en suma, una interculturalidad inversa a como se ha aplicado oficialmente en México.

Fuentes de consulta

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

Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239.

Arreola, J. (2017). *La palabra educación* (3ª ed.). Universidad Autónoma de Aguascalientes-Laberinto.

Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. (2013). *Multiculturalismo y educación 2002 – 2011*. ANUIES; COMIE.

Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 67-76.

Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Gedisa.

Correa, M. y Saldarriaga, D. (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano. Algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *CES Derecho*, 5(2), 154-164.

Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 87-108.

Diario Oficial de la Federación (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo124400.pdf>

_____ (2023, 8 de mayo). *Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.

php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0

Dietz, G. (2019). Diversidades y desigualdades en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 3(4), 16-18.

Ducoing, P. (2020). *Sistemas educativos latinoamericanos*. UNAM.

Fábregas, A. (2021). *Historia mínima del indigenismo en América Latina*. El Colegio de México.

Fornet-Betancourt, R. (2021). Interculturalidad, migración y educación en el mundo contemporáneo. *ETD- Educação Temática Digital*, 23(3), 581-591.

_____ (2019). La filosofía intercultural como filosofía para una mejor convivencia humana. *Utopía y Praxis Latinoamericana Revista Internacional de filosofía y Teoría Social*, 24(1), 9-15. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3107934>

Gensollen, M. (2015). *Virtudes argumentativas. Conversar en un mundo plural*. Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura.

Horsthemke, K. (2017). Transmission and transformation in higher education: Indigenisation, internationalisation and transculturality. *Transformation in Higher Education*, 2. doi.org/10.4102/the.v2i0.12

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*.

Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 785-807.

Martínez, G. y Solano, L. (2020). Repensar la interculturalidad a partir del disenso y conflicto. Una propuesta teórica. *Interfaces da Educação*, 34(11).

Martínez, M. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117.

Ministerio de Educación República de Chile (2013). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva.*

Olivera, I. (2019). Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana de educación superior intercultural. En M. Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad* (pp.15-42). UNAM; IISUE; PUEES.

Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.* ONU. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Rojas, V., Navarro, S. y Escobar, A. (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. *Alteridad Revista de Educación*, 13(1), 72-82.

Sanchez, L. y Watson, V. (2019). Why we need to talk about lifelog learning and intercultural universities. *London Review of Education*, 17(3), 347-361.

Santhakumar, V., Dietz, G., Castillo, E. y Shephard, K. (2022). ¿Indigenizar la educación superior? Tendencias en tres continentes. *Perfiles educativos*, 44(176), 186-200.

Tipa, J. (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad Revista de Educación*, 13(1), 56-71.

Torres, D. M. (2023). *Implicaciones de la injusticia cognitiva sobre la interculturalidad en la educación superior en México [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes].* Repositorio Institucional UAA.

CRITERIOS EDITORIALES - CRITÉRIOS EDITORIAIS.

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli es la revista de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE).

Temática y alcance

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción. Los artículos de Ixtli están escritos en varios idiomas, principalmente español y portugués.

Proceso de revisión por pares

El proceso de evaluación es doblemente ciego. Es decir, los evaluadores no saben quiénes son los autores, y los autores no saben quiénes son los evaluadores.

Normas para autores/as

Artículos de investigación filosófica

Se entiende que todo artículo enviado a Ixtli es original, y que no ha sido publicado ni está siendo simultáneamente sometido a revisión para publicación en alguna otra revista, libro u otro medio de divulgación.

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc ó .docx) o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos. Los artículos que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 5000 a 7000 palabras, incluyendo el título y las referencias, sin contar el resumen y las palabras clave. Sin embargo, artículos de menor o mayor longitud podrán ser considerados. La citación de fuentes debe seguir el estilo APA en su 3ª edición española.

Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente señalado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video. Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que estos se encuentren alojados.

Adicionalmente al texto del artículo, se pide a los autores que envíen un resumen de no más de 250 palabras, así como 5 palabras clave que ayuden a clasificar e identificar el contenido del mismo.

Lineamientos de contenido. Ixtli es una revista de investigación, y por lo tanto los artículos que publica deberán caracterizarse por presentar tesis originales, argumentadas sólidamente, que han entrado en una conversación rigurosa con los trabajos de otros autores en la literatura filosófica y educativa, entre otras disciplinas. Se aceptan artículos con diferentes orientaciones filosóficas, así como de diferentes tipos de discusiones incluyendo las que son acerca de conceptos importantes en educación, de concepciones y formas de dar sentido en programas y políticas educativas, de las implicaciones de las teorías e ideas de diferentes autores para asuntos de la educación, entre otras. Los artículos publicados por Ixtli pueden hacer referencia o analizar información empírica, pero deben necesariamente mantener una aproximación de reflexión filosófica. No existe un esquema o formato estándar para la organización y estructura de los textos. Cada autor deberá decidir sobre este aspecto de la manera en que sea más conveniente dependiendo del tipo de argumento presentado y de las estrategias retóricas que sean más apropiadas.

Reseñas

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc o .docx), o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos, a menos que existan razones de contenido para que sea diferente. Las reseñas que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 1500 a 3000 palabras, sin incluir la información bibliográfica del libro reseñado. Sin embargo, reseñas de menor o mayor longitud podrán ser consideradas. Las referencias deben seguir el estilo APA en su 3ª edición en español. Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente marcado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video.

Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que éstos se encuentren alojados.

Lineamientos de contenido. La reseña deberá presentar muy brevemente las ideas principales desarrolladas en el libro reseñado, y discutir su solidez, su pertinencia y su significancia, entre otros aspectos posibles. Debe permitirle al lector hacerse a una idea tanto de qué va a encontrar en el libro, como de cuál es la opinión del autor de la reseña acerca de los aspectos mencionados antes.

Envío de trabajos a:

La postulación de trabajos ha de hacerse a la siguiente dirección electrónica, indicando en el asunto: "Postulación de artículo" o "Postulación de reseña".

ixtli.alf@gmail.com

IXTLI - REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli é a revista da Associação Americana de Filosofia da Educação (ALFE).

Temática e alcance

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico sobre assuntos educativos na perspectiva filosófica, indagando sobre os problemas conceituais e de sentido na educação. Publica artigos originais de investigação filosófica que não tenham sido publicados em outras revistas ou outros meios de comunicação, depois de um processo duplamente cego de avaliação. A revista é de interesse para investigadores em filosofia da educação, investigadores de educação em geral e pessoas que trabalham ou se interessam pela educação em seus múltiplos domínios de ação. Os artigos de Ixtli são publicados em vários idiomas, principalmente espanhol e português.

Processo de revisão por pares

O processo de avaliação é duplamente cego, isto é, os avaliadores não sabem quem são os autores e, igualmente, os autores não sabem quem são os avaliadores.

Normas para autores/as

Artigos de investigação filosófica.

Há o pressuposto de que todo artigo submetido à Ixtli seja original e que não tenha sido publicado e nem esteja em avaliação em outra revista, livro ou outro meio de divulgação.

Orientações quanto à forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou .docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos. Os artigos publicados na Ixtli normalmente tem entre 5000 e 7000 palavras, incluindo o título e as referências, sem contar o resumo e as palavras-chave. No entanto, artigos de menor ou maior número de palavras poderão ser considerados. A citação de fontes deve seguir o estilo APA.

As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção dentro no corpo do artigo deverá ser claramente assinalado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo, no entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Adicionalmente ao texto do artigo, pede-se aos autores que enviem um resumo de no máximo 250 palavras com 5 palavras-chave que ajudem a identificar o conteúdo do manuscrito.

Orientação para conteúdo. Ixtli é uma revista de pesquisa e, portanto, os artigos que publica caracterizam-se por apresentar teses originais, com argumentação sólida, que tenham interlocução com os trabalhos de outros autores em literatura filosófica e da educação, entre outras disciplinas. São aceitos artigos com diferentes orientações filosóficas, assim como de diferentes tipos de discussões incluindo as que versam a respeito de conceitos importantes da educação, de concepções e formas de dar sentido a programas e políticas educativas, das implicações das teorias e ideias de diferentes autores sobre temas da educação, entre outras. Os artigos publicados pela Ixtli podem fazer referência ou analisar informações empíricas, mas devem necessariamente manter aproximação com a reflexão filosófica. Não existe um esquema ou formato padrão para a organização e estrutura dos textos. Cada autor deverá decidir sobre este aspecto da maneira que seja mais conveniente dependendo do tipo de argumento apresentado e das estratégias retóricas que sejam mais apropriadas.

Resenhas

Orientação para forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos, exceto se existem razões de conteúdo para que seja diferente. As resenhas publicadas na Ixtli normalmente tem entre 1500 a 3000 palavras, sem incluir a informação bibliográfica do livro resumido. No entanto, resenhas com número maior ou menor de palavras poderão ser consideradas. As referências devem seguir o estilo APA. As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção no corpo do texto deverá ser claramente marcado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo. No entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Orientação para conteúdo. A resenha deverá apresentar, de maneira breve, as ideias principais desenvolvidas pelo livro resumido, e discutir solidamente sua pertinência e significância, entre outros aspectos possíveis. Deve permitir que o leitor faça uma ideia do que encontrará no livro, assim como de qual é o posicionamento do autor da resenha a respeito dos aspectos mencionados anteriormente.

Envio de trabalhos para:

A solicitação de avaliação de artigos deve ser feita para o endereço eletrônico abaixo, indicando, no assunto, de "Solicitação e revisão de artigo" ou "Solicitação de revisão de resenha".

ixtli.alfe@gmail.com

