

ARTÍCULO TEMÁTICO

Universidades occidentalizadas, pedagogías y currículos epistemicidas: la UNAM como universidad occidentalizada

Westernized universities, epistemicidal pedagogies and
curricula: UNAM as a Westernized university

Aída Rivera Cristóbal. Universidad Nacional Autónoma de México. México

aidyrivr@gmail.com

ORCID: [0009-0009-5757-8253](https://orcid.org/0009-0009-5757-8253)

Recepción: 16/5/2024. Aceptación: 9/11/2024. Publicación: 15/4/2025

Resumen

Desde la fundación de universidades en los territorios invadidos, que actualmente son conocidos como América, los saberes y conocimientos que habían construido los pueblos sometidos quedaron fuera, pues la única perspectiva enseñada en los recintos universitarios fue, y sigue siendo, la matriz epistémica eurocéntrica.

Lo anterior ha conducido a un ocultamiento y a una paulatina eliminación de las construcciones epistémicas e intelectuales de los pueblos nativos dentro del mapa universitario, es decir, a un pausado, silencioso pero continuado epistemicidio que dio inicio en el siglo XVI d. C., prolongado hasta nuestros días.

El presente artículo¹ es una aproximación al racismo epistémico al interior de las universidades occidentalizadas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y su relación con el epistemicidio curricular. En primer lugar, se presenta un acercamiento a la UNAM en tanto su historicidad como universidad

Abstract

Since the founding of universities in the invaded territories, which are currently known as America, the knowledge and knowledges that the subdued peoples had built were left out, since the only perspective taught on university campuses was, and continues to be, the Eurocentric epistemic matrix.

The above has led to a concealment and gradual elimination of the epistemic and intellectual constructions of the native peoples within the university map, that is, to a slow, silent but continued epistemicide that began in the 16th century AD, continuing to the present day.

This article is an approach to epistemic racism within westernized universities such as the National Autonomous University of Mexico (UNAM) and its relationship to curricular epistemicide. Firstly, an approach to UNAM is presented in terms of its historicity as a westernized university, that is, as a higher education institution founded following the

occidentalizada, es decir, como institución de educación superior fundada siguiendo la estructura de las universidades occidentales y su modelo de conocimiento. En el segundo apartado, se aborda la relación entre racismo, proyecto curricular, epistemicidio y pedagogía.

Palabras clave: universidad, epistemicidio, currículo

model of Western universities. In the second section, the relationship between racism, curricular project, epistemicide and pedagogy is addressed.

Keywords: University, Epistemicide, Curriculum

Los saberes nativos, la universidad occidentalizada y el racismo epistémico

La historia de la UNAM y su relación con el saber eurocéntrico se puede remontar hasta la fundación de la Real Universidad de México el 21 de septiembre de 1551, apenas 30 años después de la caída de Tenochtitlán². Fue una institución pedida por los conquistadores para la educación de sus hijos, con la intención de que estos, la primera generación de *criollos*, en el futuro se hicieran cargo del gobierno y de la administración, no solamente de las tierras heredadas por sus padres, sino de toda la Nueva España³. A dicha petición se sumó la del incipiente clero avecindado en estas tierras, del cual Fray Juan de Zumárraga era la autoridad principal, quienes pedían una institución para formar eruditos en la fe católica, proseguir con la misión evangelizadora y enfrentar los retos que esta traía en los territorios recién sometidos. En ambos casos, tanto para los conquistadores como para el clero, era de suma importancia que la universidad que se fundase en la Nueva España siguiera el modelo de las universidades europeas, en particular el de la Universidad de Salamanca.

Fue así como la cédula real de fundación de la Universidad Real de México tomó como modelo, tanto en las cátedras como en los reglamentos, al de su homóloga de Salamanca. Entre las cátedras inaugurales estuvieron: Teología, Artes, Prima de cánones, Decreto, Gramática, Sagrada Escritura, Instituta y Retórica, siguiendo de esta manera el modelo dominante de conocimiento, inscrito en la teología cristiana y la filosofía metafísica, vigente en aquellos años para Europa Occidental.

La Universidad Real de México permaneció abierta y funcionando durante los tres siglos que duró la administración colonial directa. Aunque no existía ninguna prohibición explícita para que algún miembro de otra casta social, *indios/negros/mestizos*, ingresara a ella, en la práctica fue una institución exclusivamente para *hombres blancos*, ya fuesen *peninsulares* o *criollos*. Pero a partir de la independencia administrativa y la conformación de México como país, su estabilidad y permanencia como institución educativa comenzaron a tambalear, decaer y finalmente colapsar.

El siglo XIX fue convulso para la nueva nación, especialmente para la Universidad Real y Pontificia de México, pues vivió una serie de clausuras y reaperturas que culminaron con su cierre definitivo durante el gobierno del Emperador Maximiliano, ya que se le consideró una institución anacrónica y obsoleta en un país que ya se veía a sí mismo como independiente, aunque, paradójicamente, no superó los límites que la racionalidad eurocéntrica había impuesto y continuó pensándose y construyéndose a partir de ella.

Hasta este punto parece obvio que una institución destinada a la educación superior que surgió en un contexto de colonización, pedida, creada y pensada por y para *colonizadores blancos*, se fundamentara en la lógica eurocéntrica y rechazara

cualquier otro tipo de *epistemes* y tradiciones de conocimiento que fuesen ajenas o contrarias a la occidental⁴. No obstante, ya en el contexto de un país independiente, se podría suponer que esto cambiaría, ¿o no?

La universidad en México fue duramente criticada en el siglo XIX por considerarse una institución al servicio de los intereses de los opresores, y se le refundó durante los primeros años del siglo XX. Sin embargo, la lógica de pensamiento que siguió dominando en la universidad fue la eurocéntrica, aunque, eso sí, desde otro paradigma que ya no era ni teológico, ni metafísico.

En 1910, teniendo como marco la celebración del centenario de la independencia administrativa del país, se lleva a cabo la refundación de dicha institución, surgiendo la Universidad Nacional de México (UNM). Sin embargo, los esfuerzos, encabezados por Justo Sierra, por lograr la aprobación para refundar a la universidad se remontaban a varios años antes, desde 1891.

La demora se debió a que la iniciativa de Sierra enfrentó múltiples oposiciones que le obstaculizaron el camino, pues el sentimiento de rechazo hacia la universidad en México durante el siglo XIX y los primeros años del XX era extendido, puesto que la consideraban como símbolo del dominio colonial español y un signo de atraso al tratarse de una universidad teológica-cristiana, cuando el paradigma de la ciencia y la razón eran ya los dominantes⁵. En este punto cabe resaltar que, cuando

la universidad occidentalizada se transformó a finales del siglo XVIII de universidad teológica cristiana a universidad secular kantiana/humboldtiana, usó la idea antropológica kantiana de que la racionalidad estaba encarnada en el hombre blanco al norte de las montañas Los Pirineos, clasificando a la Península Ibérica dentro de la esfera del mundo irracional junto con los pueblos negros (África), rojos (indígenas en las Américas) y amarillos (Asia). Las personas con «falta de racionalidad» (incluidas todas las mujeres del mundo) estaban epistémicamente excluidas de las estructuras de conocimiento de la universidad occidentalizada. Es a partir de este supuesto kantiano que se fundó el canon de pensamiento de la universidad occidentalizada moderna. (Grosfoguel, 2013, p. 53)

Este es el canon epistémico en el que se inscribió la recién fundada UNM. De lo anterior, resulta interesante que, mientras, por un lado, se intentaba distanciar de todo aquello que recordaba al sometimiento español y a la Colonia, por el otro, se seguía viendo a Europa como el modelo a seguir, pues entre las influencias iniciales, de acuerdo con Patricia Ducoing, «En este proyecto [Refundación de la Universidad, 1891] el mismo Justo Sierra se manifestó como liberal positivista, inspirado en los sistemas alemanes, es decir, como continuador de la obra de Barreda, aunque ciertamente a su modo» (1990, p. 41). Así, entre las influencias que dieron forma a la UNM se encontraban el positivismo, el liberalismo y el pensamiento alemán de la segunda mitad del siglo XIX, todas provenientes de la matriz de conocimiento

occidental colonial. Sumado a lo anterior, el proyecto de refundación propuesto por Sierra se inspiraba también en el modelo de universidad napoleónica del siglo XIX, en el cual la universidad aglomeraba a las escuelas superiores de formación profesional y era autónoma respecto al control del gobierno.

En síntesis, en 1910, con la refundación de la Universidad en México, esta transitó de la universidad teológica-cristiana-medieval a una universidad secular a semejanza del modelo napoleónico, con influencias también del positivismo, liberalismo y el pensamiento alemán, todas ellas tradiciones provenientes de la matriz epistémica eurocéntrica. En otras palabras, a pesar del rechazo manifiesto a todo aquello que recordara el sometimiento a la Corona Española, se continuó dentro de la lógica del eurocentrismo sin que hubiese recuperación de los saberes y conocimientos nativos, pues según la matriz de pensamiento occidental estos son supersticiones y saberes inferiores.

Por otro lado, es interesante que, en la ceremonia inaugural de la Escuela Nacional de Altos Estudios, parte central de la UNM, se haya contado con la presencia de representantes de algunas de las universidades más famosas e importantes del mundo occidental como París, Oxford y Yale para la validación y legitimación de la universidad recién refundada (Ducoing, 1990).

La Escuela Nacional de Altos Estudios quedó estructurada en las siguientes tres facultades o secciones: humanidades, ciencias exactas y ciencias sociales (Ducoing, 1990). Las secciones anteriores dan cuenta de que la estructuración del conocimiento dentro de la UNM fue organizando los campos del saber por disciplinas, a la usanza de la matriz epistémica occidental vigente. Organización en la cual no hay espacio posible para otras formas de saber y conocimiento que no sean el occidental autorizado. De ahí que, cuando «se ingresa a cualquier departamento de ciencias sociales o humanidades, el canon de pensamiento que debe aprenderse está basado fundamentalmente en la teoría producida por hombres de los cinco países europeos occidentales antes señalados [Inglaterra, Francia, Holanda, Alemania e Italia].» (Grosfoguel, 2013, pp. 34-35)

Se hace pasar como universal a estos conocimientos, ocultando que fueron contruidos a partir de experiencias particulares. Se explican, o se trata de hacerlo, al resto de las diferentes realidades sociales, históricas, económicas, políticas, culturales, educativas, etc., en las que viven y se desarrollan el resto de los pueblos que fueron colonizados, en su mayoría no blancos, desde el marco de conocimiento eurocéntrico (Grosfoguel, 2013, pp. 34-35); reduciendo así los contenidos de los currículos universitarios a la enseñanza y el aprendizaje de las teorías de un pequeño grupo de países occidentales, mientras que el resto de producciones epistémicas de otros pueblos es visto con desdén y dejado fuera de la universidad (Grosfoguel, 2013, pp. 34-35).

En este sentido, a las tradiciones de pensamiento, saber y conocimiento no-occidentales se les ha considerado, al interior de las universidades occidentales, o, como en el caso de la UNAM, occidentalizadas, como *inferiores* epistémicamente e incapaces de dar cuenta racionalmente de la realidad, a diferencia de la lógica eurocéntrica. De ahí que estos conocimientos y saberes *otros* hayan sido, y en muchos aspectos sigan siendo, relegados del canon de pensamiento aceptado dentro de estas universidades (Grosfoguel, 2013, p. 35).

En otras palabras, desde la refundación de la UNM hasta la década de 1950, cuando la universidad había logrado su autonomía y se había convertido en la UNAM, la única racionalidad aceptada, validada y legitimada al interior de dicha institución fue la eurocéntrica encarnada por el hombre blanco noroccidental, proyectada en todas las áreas y facultades que componían a la universidad. Aunque, cierto es que, al interior de la UNAM y de las otras universidades occidentalizadas del mundo, siempre hay excepciones encarnadas por personas o grupos que buscan transgredir los límites de la matriz epistémica eurocéntrica mostrando a los estudiantes otras formas de conocimiento no occidental o investigando problemáticas propias del contexto latinoamericano desde una postura no colonial, pero tales esfuerzos e intentos son los menos, pues en la generalidad la matriz de pensamiento occidental se impone.

Por lo cual, los saberes y conocimientos provenientes de tradiciones de pensamiento *otras*, como las indígenas, tampoco fueron recuperados en los planes y programas de estudio de las distintas licenciaturas, maestrías y doctorados que se imparten en la UNAM. Lo anterior se debe a que dichos planes y programas de estudio hasta la fecha, están planteados desde el pensamiento y la lógica eurocéntrica, en cualquiera de sus diferentes ubicaciones: desde los enfoques más positivistas hasta los interpretativos, e incluso algunos críticos. Desde dicha lógica se considera a los saberes procedentes de cualquier *episteme otra* como no racionales, primitivos, supersticiosos, atrasados, poco rigurosos, locales y, por tanto, no válidos.

En este sentido, no hubo una recuperación del pasado nativo ancestral en la Universidad desde su refundación en 1910 hasta la mitad del siglo xx. Esta recuperación comenzaría hasta la década de 1950 y se daría principalmente en dos ámbitos: el artístico y el de la investigación.

En relación con lo artístico, tal recuperación vendría como parte del movimiento del muralismo, procedente, a su vez, de la política de estado del *nacionalismo*, y que tiene en el muro norte de la biblioteca central de Ciudad Universitaria el ejemplo más claro de ello, pues en la parte central se representa la fundación de Tenochtitlán, rodeando la escena central de este muro otros símbolos pertenecientes a la cosmovisión nahua como los dioses Quetzalcóatl y Tláloc, o glifos de los señorías colindantes con la ciudad del lago de Texcoco (Biblioteca Central UNAM, 2021). Así mismo, es importante recordar que los murales de la biblioteca central representan

una síntesis de la historia de México: el muro sur representa el pasado colonial, el muro oriente el mundo contemporáneo de mitad del siglo xx y el muro poniente el México posrevolucionario de 1950.

De lo anterior, es importante resaltar dos cuestiones: la primera se refiere a la configuración de una historia nacionalista que resulta unilineal, parecida a la eurocéntrica, siguiendo la trayectoria pasado prehispánico-conquista/colonia-México moderno. Así, y reforzando el mito del mestizaje arraigado en el nacionalismo posrevolucionario, el mundo indígena «forma parte de nuestras raíces/de lo mexicano», pero se queda en el pasado como si no hubiera pueblos indígenas en el México contemporáneo, o como si su legado no fuera importante en el presente.

La segunda cuestión se refiere a la recuperación del pasado indígena, nahua-mexica como ornato, es decir, a rescatar ciertos elementos que integran una cosmovisión ajena a la eurocéntrica, la mayoría de las veces de manera superficial, recortarlos de su tejido de origen e insertarlos en otro escenario, descontextualizándolos al resignificándolos como ornamentos.

En el caso de la investigación, la tesis sobre filosofía náhuatl realizada por Miguel León Portilla en 1956 representa un parteaguas en los estudios sobre las culturas nativas y en su recuperación dentro de la UNAM, pero además es uno de los primeros trabajos donde se afirma que el pensamiento que los mexicanos tenían antes de la invasión europea era elevado y nada tenía de primitivo o atrasado. Afirmaciones que causaron estupefacción y no estuvieron libres de polémica, ya que en esta tesis se cometía el atrevimiento de aseverar que los antiguos nahuas ya poseían un complejo sistema filosófico antes de la invasión española.

Precisamente, afirmar que *los indios pensaban y que tenían una filosofía* iba en contra de la inferioridad epistémica de los pueblos indígenas de México, como pueblos no occidentales, la cual es una de las grandes narrativas del eurocentrismo, en donde los únicos pueblos autorizados a pensar son los europeos, en especial los noroccidentales. Por eso mismo, es un trabajo que se acercó al legado cultural indígena desde una perspectiva crítica al transgredir el supuesto de que el pensamiento nativo es epistémicamente inferior.

Posteriormente, en 1957, se abriría el Seminario de Cultura Náhuatl al interior de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) en colaboración con el Instituto de Investigaciones Históricas (IHH), del que Ángel M. Garibay sería director y en el cual colaboraría León-Portilla. En este seminario se investigarían y recuperarían diversos aspectos de la cultura, la historia, la filosofía y el pensamiento, tanto de los pueblos nativos de México antes de la invasión europea como de los indígenas contemporáneos.

En este sentido, la recuperación del pensamiento nativo, en particular el nahua-mexica, dentro de la UNAM, ha oscilado en la tensión entre el folclorismo, esto es la descontextualización y tratamiento superficial de elementos nativos, y posturas críticas que sobrepasan al eurocentrismo y quebrantan sus narrativas.

No obstante, hoy en día la fuerza y el arraigo de la supuesta inferioridad epistémica de las culturas nativas en relación a las europeas sigue estando presente al interior de la UNAM, como una universidad heredera de la tradición educativa occidentalizada.

Entre el racismo y el epistemicidio: la pedagogía y los currículos en la universidad occidentalizada

Comenzaremos este apartado aproximándonos a la noción de currículo, entendiéndolo, de acuerdo a las coordenadas que nos proporciona Alicia de Alba, como la síntesis que encierra a un proyecto social, educativo, cultural, político, axiológico, epistémico y económico (1991, p. 59). Proyecto en el cual existen intereses provenientes de diferentes actores que entran en tensión y algunas cuestiones en resistencia. En el caso de los currículos universitarios, además de lo anterior, también se encamina a la formación de profesionistas.

En cada uno de estos proyectos de formación, desde preescolar hasta posgrado, se juegan y enfrentan grupos sociales con intereses, demandas, valores e intenciones propias que llegan a ser antagónicas entre sí, en donde algunos tienden hacia la dominación y otros la resisten y negocian sus propuestas.

No obstante la lucha por la hegemonía que se da en el terreno del currículo, es innegable que, en la mayor parte de las propuestas curriculares occidentalizadas, se ven representados en mayor medida y profundidad los intereses de los grupos dominantes en la sociedad; mientras que los grupos dominados, al menos los que participaron en la construcción del currículo, logran negociar que se incluyan algunas de sus demandas siempre que no resulten subversivas y que en proporción son menores a las de su contraparte.

De esta manera, se entiende al currículo como una configuración sociopolítica educativa, es decir, toda propuesta curricular es producto de una construcción social y humana en la que un conjunto de personas que representan los intereses de grupos sociales más amplios construyen la propuesta curricular, lo cual significa que no está determinada de una vez y para siempre, por lo tanto, es posible transformar. Aunque esta última parte casi siempre se oculta.

Como parte de estas negociaciones, las propuestas curriculares contienen corpus de conocimientos, que en el caso de los currículos universitarios son aquellos sobre los que se han construido históricamente las diversas disciplinas que han dado origen a las profesiones. A menudo, tanto el currículo de las universidades occidentalizadas como los corpus teóricos que contienen son separados de las coordenadas sociales, económicas, políticas y epistémicas que les han dado origen y presentados como neutrales, universales y omnipresentes (Connell, 2006, p. 47).

Por otro lado, dentro de la lucha por la hegemonía del currículo a la que se hizo alusión al abrir este apartado, también se incluye la lucha por el predominio de ciertos corpus teóricos sobre otros en la propuesta curricular. Dicho de otro modo,

el privilegio de un conjunto de conocimientos y el menosprecio hacia otros en las propuestas curriculares (Connell, 2006, p. 47) son parte central en su construcción. Aquí conviene anotar que los cuerpos de conocimientos aceptados y validados por los sistemas educativos en la actualidad provienen, en su mayoría, de una sola matriz epistémica: la occidental.

Tanto la selección de conocimientos, las pedagogías desplegadas en la propuesta curricular para la configuración de un tipo específico de ser humano y la educación desde esta posición se hacen pasar como neutrales, libres de cualquier interés, carga o intencionalidad política, social o económica. Así, se oculta que la selección de pedagogías, contenidos, conocimientos y métodos en el currículo, como toda construcción humana, está cargada de intereses particulares, responde a necesidades específicas y se convierte en acto político, consciente o no, y por tanto no es neutral (Connell, 2006, p. 52).

Al respecto, es importante subrayar que dicha selección incide en los procesos formativos de seres humanos, procesos que resultan colonizadores del pensamiento y epistemicidas; colonizadores porque orientan al pensamiento desde y hacia marcos epistémicos eurocéntricos; y epistemicidas porque ignoran, descalifican, rechazan o inferiorizan sistemáticamente a los conocimientos que vienen de matrices epistémicas otras.

Ahora bien, ¿cómo y quién decide cuáles conocimientos entran al currículo? ¿Por qué se organizan de tal forma y no de otra? Ambas preguntas tienen relación con la tradición selectiva de conocimientos en el currículo, es decir, al momento de decidir qué entra y cómo lo hace al proyecto curricular se realiza una selección de conocimientos y saberes que son considerados valiosos, importantes y que representan, casi siempre, los intereses y demandas del sector social dominante (Connell, 2006, p. 47).

Los conocimientos que son seleccionados para configurar al currículo occidentalizado no representan a la totalidad de conocimientos y saberes construidos por la humanidad desde el inicio de su historia (Apple, 2008, p. 20), al igual que en los occidentales, se seleccionan conocimientos y saberes provenientes de una sola matriz epistémica, el uni-verso⁶ occidental, que corresponde generalmente a las aportaciones epistémicas de seis países occidentales: Inglaterra, Francia, Holanda, Alemania, Italia y Estados Unidos (Ramón Grosfoguel, 2021, 8m-10m). Sucede de esta forma porque se argumenta que los conocimientos occidentales «suponen el progreso, lo civilizado y desarrollado, mientras que “lo indígena” constituye la carencia, el rezago y el problema» (Arguelles, 2021, p. 73), y no solamente lo indígena, sino prácticamente todo conocimiento o saber que no sea el occidental hegemónico.

En los currículos universitarios dentro del área de ciencias sociales, humanidades y artes, aparentemente hay diversidad epistémica, pues se llegan a seleccionar autores, teorías o corrientes antagónicas entre sí; por ejemplo, en los currículos

de pedagogía en la UNAM se retoma el debate entre paradigmas interpretativos en contraposición con paradigmas más cercanos al positivismo y al funcionalismo educativo, pero, aunque contradictorios y hasta antagónicos, ambos se encuentran dentro de la matriz epistémica eurocéntrica, no obstante, se ubican en diferentes lugares de la misma.

La tradición selectiva dentro de los currículos universitarios occidentalizados tiende hacia el eurocentrismo, si bien es cierto que, en las universidades, campus, licenciaturas y posgrados impartidos en la UNAM pueden existir espacios pequeños, grietas, por las que se cuelan saberes y conocimientos no occidentales, aunque valiosos representan una excepción, no la generalidad, ni la norma dentro de dicha institución universitaria.

Hablar sobre la tradición selectiva curricular alude innegablemente a preguntarnos sobre la procedencia del conocimiento que aprendemos y enseñamos en las universidades, a qué intereses sirve (Apple, 2008, p. 27) y también, cuestionarnos sobre qué relación guarda con la racialización del ser y del saber, pues no es fortuito ni inocente el hecho de que, casi en su mayoría, los conocimientos y saberes incluidos en el currículo provengan de la matriz epistémica occidental, razón por la que representan, y reproducen su visión de mundo, la forma de relacionarse con el entorno y con otros seres humanos y la manera en cómo construyen conocimientos, por mencionar algunos puntos; pero poco o nada retoman de matrices epistémicas *otras*.

Lo anterior entraña una posición epistémica absolutista sobre la superioridad y validez del conocimiento hegemónico occidental que arguye a una supuesta universalidad para sobreponerse a las demás matrices epistémicas. En palabras de León Olivé: «el riesgo de esta posición es que puede conducir a la imposición de una concepción particular sobre el ser humano y las personas, disfrazándola de un conocimiento universal sobre la esencia humana» (2013, p. 36). Puede y así lo ha hecho.

En este sentido, los currículos en los sistemas educativos occidentalizados, desde preescolar hasta posgrado, en su mayoría son racistas y epistemicidas. Racistas porque la procedencia de los saberes y conocimientos que los componen se fundamenta en la división racial de producción del conocimiento, lo cual significa, por un lado, que naturaliza, legitima y se fundamenta en el constructo mental, social y político de «raza», que desde hace cinco siglos ha impactado en las condiciones objetivas, materiales y tangibles de los sujetos implicados, blancos y no blancos, además de tener un papel central en la configuración de subjetividades.

Por otro lado, al fundamentarse en la noción de raza para la selección de los conocimientos que entran al currículo, implícitamente se acepta y legitima la supuesta superioridad de un sector de la población por encima de los demás, a quienes, por cierto, se les considera inferiores, en este caso, con respecto a los blancos.

De esta manera, la producción, distribución y difusión del conocimiento está ligada ineludiblemente a condiciones y relaciones sociales racistas, ya que se naturaliza el hecho de que la mayor parte de saberes y conocimientos que actualmente se consideran *universales, verdaderos, rigurosos y válidos* provienen de la matriz epistémica eurocéntrica y, por tanto, que Occidente es el único lugar en el mundo donde se producen estos saberes y conocimientos. Lo anterior parece reafirmar la supuesta superioridad racial de los blancos al ser los únicos seres humanos que lo producen (Paraskeva, 2022).

Así, al existir dentro de los currículos universitarios una aceptación implícita de esta supuesta superioridad del conocimiento occidental e inferioridad de los otros conocimientos provenientes de matrices epistémicas *otras*, también es posible hablar sobre la existencia del privilegio y del perjuicio epistémico, dos polos presentes en toda relación racializada:

El privilegio epistémico implica innegablemente una forma de epistemicidio con la ayuda de la escuela y los currículos que retrata una imagen distorsionada de las geografías e historias no occidentales, un currículo falsificado que ofrece una realidad homogeneizada, una carta de triunfo ideológica. (Paraskeva, 2022, p. 94)

Por lo tanto, al incluir mayoritariamente saberes y conocimientos provenientes de la matriz epistémica occidental, dándoles un estatuto epistémico superior, se privilegia a esta perspectiva; mientras que los saberes y conocimientos no occidentales, ancestrales y presentes, son perjudicados ya que, en el remoto caso, si se incluyen se les otorga un estatuto epistémico inferior al que tienen los occidentales, o simplemente, no son tomados en cuenta.

De ahí que, en la presente investigación, se afirma que los currículos occidentalizados, los universitarios entre ellos, son epistemicidas porque posibilitan y promueven la destrucción sistemática, paulatina y sostenida de matrices epistémicas no occidentales al no difundirlas ni enseñarlas al interior de las instituciones escolares, ignorándolas, rechazándolas, descalificándolas o inferiorizándolas, negando con esto su validez, veracidad y pertinencia. A la par que abonan a la perpetuación de la supuesta superioridad racial de Occidente frente al resto del mundo (Paraskeva, 2022, pp. 113-114).

En este sentido, el currículo como herramienta para la supresión de conocimientos y saberes no occidentales se articula con las pedagogías del epistemicidio, las cuales son entendidas como aquellas «formas que se orientan a la destrucción de prácticas y saberes autóctonos, o bien, de domesticarlos en función de los intereses coloniales» (D'Antoni y Arias, 2015, p. 5)

Tales pedagogías son anteriores a la constitución de los currículos modernos occidentales y occidentalizados ya que comenzaron a tejerse por los colonizadores, y posteriormente fueron reproducidas también por los colonizados, durante

el siglo xvi en lo que hoy se denomina América, pero que antes de la llegada de los europeos recibía otros nombres de acuerdo a la región como Anáhuac, Mayab, Abya Yala, etc., mediante operaciones y mecanismos que tenían como objetivo la eliminación, o al menos el silenciamiento, de las *epistemes* nativas como formas de pensar, entender y actuar en el mundo que no eran compatibles, o incluso resultaban contrarias con la lógica eurocéntrica, que también comenzaba a configurarse al mismo tiempo, y bajo los intereses de los colonizadores⁷.

Así, las pedagogías epistemicidas se valieron de brutales represiones que prohibieron la producción y reproducción de saberes nativos o de su universo simbólico, de practicar su religiosidad o hablar en su lengua vernácula, por mencionar algunas, que, a su vez, se tradujeron en la quema de códices, la persecución y asesinato de tlamatinimes y sacerdotes, la destrucción de sus templos, representaciones de dioses, etc., pues desde la visión del colonizador estos eran incorrectos, estaban mal o eran inferiores a los europeos. Si dichas prohibiciones eran transgredidas por los nativos se arriesgaban a sufrir la crueldad de castigos, como ser atacados y devorados por perros de guerra, la mutilación de alguna parte de su cuerpo, como la lengua, o a ser azotados en público.

En este sentido, una forma de anular al otro es eliminando sistemáticamente los saberes que el otro produce y que dotan de sentido a su mundo y sus relaciones. Esta es una forma de crueldad en la cual los sujetos no mueren físicamente, lo que se aniquila son los saberes que habían construido y que les permitían entender y relacionarse con su entorno, de modo que los sujetos están vivos pero en un mundo que no conocen, obligados a asimilar otros saberes que no entienden del todo y, además, con la impronta de que sus antiguos saberes estaban equivocados y eran inferiores a los que se les impusieron, por el simple hecho de que fueron ellos, los no blancos, quienes los construyeron, por lo que la crueldad de estas pedagogías va más allá de la muerte física de las personas.

Las pedagogías evangelizadoras desplegadas en estas tierras desde el siglo xvi d. C., por distintas órdenes religiosas, son parte de las pedagogías epistemicidas. No obstante, las pedagogías que se articulan con la puesta en marcha de los sistemas modernos occidentales y occidentalizados, y los currículos derivados de estos, son las pedagogías que emergieron de la modernidad y que encontraron espacio y arraigo en las instituciones escolares.

De modo que las pedagogías epistemicidas contienen a las corrientes pedagógicas modernas, por mencionar algunas: pedagogías enciclopédicas, pedagogías funcionalistas, pedagogías con marcada influencia de la psicología educativa, pedagogías derivadas del movimiento de la escuela nueva y pedagogías románticas. Todas estas corrientes pedagógicas han sido, y siguen siendo, desplegadas en diferentes formas y medidas al interior de la UNAM.

A pesar de que pudiesen parecer algunas de estas corrientes contrarias, e incluso hasta antagónicas entre sí, tienen varias cosas en común, por ejemplo, su lugar de origen, pues todas fueron construidas en, desde y para Occidente a partir de los valores, finalidades y métodos, también occidentales, para responder a necesidades y demandas específicas de su contexto.

Aunado a lo anterior, también comparten el presentarse, en conjunto, como las únicas opciones de conocimiento pedagógico y educativo válidas y universales, descartando a las demás tradiciones de pensamiento pedagógico no occidentales, arguyendo que no habían sido producto de un proceso riguroso de pensamiento científico o que tampoco contribuían al progreso y desarrollo humano. Al contrario, las rechazan y descalifican, señalándolas como costumbres, estilos de vida, supersticiones, saberes anacrónicos y primitivos o hechos anecdóticos aislados. Pero jamás como conocimientos por derecho propio y tampoco se les reconocen las aportaciones que pueden realizar a la pedagogía y a la educación.

Por tanto, la escuela, la universidad occidentalizada, los currículos universitarios en su mayoría y las pedagogías modernas promueven una concepción racista de producción, distribución y difusión del conocimiento al interior de las instituciones escolares, así como la eliminación sistemática de matrices de conocimiento no-occidentales, por tanto, son epistemicidas.

Reflexiones antes de cerrar

Sumado al racismo y al epistemicidio, los currículos y las instituciones escolares también abonan a la continuidad de formas coloniales del ser, del saber y del poder, colonialidades a las cuales se articulan porque «Incontrovertiblemente, la colonialidad del poder está implicada en el privilegio epistémico y la opresión que es una forma de epistemicidio bendecido a través del currículo promulgado en las escuelas» (Paraskeva, 2022, p. 105), que en varias ocasiones se convierte en intocable e incuestionable.

Sería importante cuestionarnos la manera en cómo el conocimiento occidental, que proviene de la experiencia de un grupo local, se ha investido con un halo de legitimidad y exclusividad que es aceptado dentro y fuera de dicha matriz por un amplio número de sujetos occidentales y sujetos occidentalizados. Además, también se convierte en una especie de juez, junto con la institución escolar, que determina a qué se le puede llamar conocimiento verdadero, válido y universal, y a qué no, y, por ende, qué es lo que entra al currículo y cómo lo hace.

Notas

1. Este escrito forma parte de una tesis que se encuentra actualmente en revisión. Investigación inscrita en el Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM, sede FFyL, bajo la dirección de la Dra. Alicia de Alba como tutora principal.

2. La fundación de la Real Universidad de México en 1551, se dio en medio de la pugna entre conquistadores, posteriormente encomenderos, y la corona para la definición de un modelo social, económico y político. Los conquistadores proponían la implantación de la encomienda a perpetuidad y pedían a la corona la creación de un convento para la educación de sus hijas y una universidad para los hijos, con el fin de que se preparasen y pudieran, a la larga, encargarse del gobierno de la Nueva España. Cabe resaltar que esos hijos ya formarían parte de los criollos; por su parte la Corona estaba interesada en restringir el apoyo de los encomenderos, por lo que la encomienda sería temporal, como se consigna en las Leyes Nuevas, y en un inicio apoyó más la educación de los naturales. Aunado a lo anterior, se encontraba el interés religioso-evangelizador representado por Fray Juan de Zumárraga, quien, en las Instrucciones, documento enviado al rey «expresó la necesidad de llegar a un acuerdo y definir criterios homogéneos para llevar a cabo la evangelización. Para ello, creía conveniente establecer una universidad, es decir, un núcleo de hombres doctos capaces de resolver los conflictos y las dudas generadas por la tarea de evangelización. Los universitarios tendrían en sus manos la capacidad de orientar y unificar la acción de todos los cuerpos eclesiásticos» (Pavón, 2010, p. 30). De tal manera que Zumárraga concebía a la Universidad como una especie de órgano consultativo conformado por eruditos que fueran capaces de brindar respuestas respecto a las mejores maneras de evangelización para los naturales (Pavón, 2010, p. 30). Por otro lado, estaban los encomenderos, que se encontraban en una relación tensa con la corona a causa de las encomiendas, para quienes era un asunto de suma importancia «la formación de letrados, quienes se harían cargo del gobierno colonial. Para ello, la universidad aparece como pieza fundamental» (Pavón, 2010, p. 46). Además, se encontraban molestos por los esfuerzos que se hacían para la educación de los naturales, por ejemplo, el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco que contó con el apoyo del clero y la corona. En tal contexto y después de varias negociaciones el 21 de septiembre de 1551 fueron firmadas las cédulas de fundación de la Real Universidad de México, «la fundación de una Universidad para los hijos de estos conquistadores y primeros pobladores fue una estrategia política de la corona para posicionarse sobre los grupos que buscaban beneficios particulares» (Bahena, 2015, p. 2). En este sentido, aunque los encomenderos pidieron al rey una universidad para la educación de sus hijos, criollos, este, al fundarla, dicta que la Universidad es para españoles e indígenas, no obstante estos últimos quedaron excluidos de facto y por ende los únicos beneficiarios fueron los españoles (Pavón, 2010, p. 91).

3. Lo cual nunca sucedió, pues los altos cargos del gobierno y la administración pública, no solamente en la Nueva España, sino en todas las colonias hispanas y lusitanas, fueron reservados exclusivamente para *españoles peninsulares/blancos*. Relegando así, a los *criollos* a ocupar cargos secundarios.

4. Se hace referencia a las aportaciones teórico-epistémicas pertenecientes a la matriz de conocimiento occidental, que en la universidad moderna se concentran principalmente en: Inglaterra, Alemania, Francia, Italia, Estados Unidos (Grosfoguel, 2021, 8m-10m). Así mismo, se entiende a «lo occidental» como una categoría geopolítica (Walsh, 2012).

5. Aunado a ello, España había sido reemplazada, desde el siglo XVII, por otras naciones como Países Bajos, Inglaterra y Francia respecto a la hegemonía intraeuropea.

6. En este punto es importante mencionar que, aunque se conoce y re-conoce la existencia de propuestas curriculares *otras* centradas en el diálogo entre conocimientos provenientes de distintas matrices epistémicas, cuando se hable de propuesta curricular y currículo se hace referencia al currículo de la corriente principal o currículo occidentalizado.

7. El guion es para diferenciarlo del pluri-verso.

8. Respecto a otras experiencias de colaboración intercultural entre algunas universidades convencionales latinoamericanas y comunidades indígenas y afrodescendientes, revisar el artículo «Superar el racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos» de Daniel Mato.

Referencias bibliográficas

Arguelles, J. N. (2021). Notas sobre desigualdad y progreso frente a la educación propia y el buen vivir. *Tellus*, N.º 41, 71-86. <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.742>

Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Akal.

Bahena, M. A. (2015, 24 de agosto). *Destinos abiertos: hijos de encomenderos en la primera generación de la Real Universidad de México* [Ponencia]. Seminario Internacional de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Ciudad de México, México.

Biblioteca Central UNAM. (15 de junio de 2021). *El muro norte: El pasado prehispánico*. <https://bibliotecacentral.unam.mx/index.php/nuestro-mural/muro-norte-el-pasado-prehispanico>

Connell, R. W. (2006). *Escuelas y Justicia Social*. Morata.

D'Antoni, M. y Arias, M. (2015, noviembre). *Decolonizar en la Universidad Pública Latinoamericana ¿Ruptura Epistemológica?* Memoria Electrónica XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.

De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.

Ducoing, P. (1990). *Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*. UNAM-CESU.

Grosfoguel, R. [Ramón Grosfoguel] (7 de julio de 2021) *La universidad occidentalizada*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gWzBNrWrL6U&t=833s>

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 32-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>

Mato, D. (2017). Superar el racismo e interculturalizar las universidades. *Experiencias, avances y desafíos*. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 188-203.

Paraskeva, J. M. (2022). Epistemicidio curricular. *Hacia una Teoría Curricular Itinerante*. Miño y Dávila.

Pavón, A. (2010). El gremio docto. *Organización corporativa y gobierno en la Universidad de México en el siglo XVI*. Universitat de Valencia.

Walsh, C. (2012). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo, *Polis*, 4. <https://journals.openedition.org/polis/7138>