



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**GÉNESIS Y APUESTA DE UN PROYECTO UNIVERSITARIO INTERCULTURAL:
UNISUR (2007 - 2011)**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES
CON ESPECIALIDAD EN:
SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

**P R E S E N T A
OMAR CRUZ DE JESÚS**

**DIRECTORA DE TESIS
DRA. SONIA COMBONI SALINAS**

MÉXICO, D.F. JULIO 2015.

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA:

Al pueblo Nna'ncue, Na Savi, Me'phaa, Nahua y Afromexicano, que por siglos han resguardado su cultura, conocimientos y saberes, en memoria de Petrona De Jesús Nieves, quien aportó el ejemplo de lucha y perseverancia en mi ser, a mis abuelos, dos de ellos ya ausentes terrenalmente. A la familia TAO, por caminar juntos en muchos andares; a mi familia materna y paterna que de muchas formas contribuyen en mi formación, a mis hermanos: Oscar, Oliver, Anabel y Marisol, por estar cerca aun con la distancia, atentos a mi llamado; a mi Padre, por persistir que nuestro pueblo debe llegar a la justicia que históricamente le corresponde. A Enrique Iturriaga por su solidaridad fraterna, a SMVJ por trece años de incertidumbre e inspiración, a mis compañeros y amigos de la 10^a generación del Doctorado en Ciencias Sociales, y amistades en general que compartieron sus conocimientos y apoyo.

A la Dra. Sonia Comboni, por sus aportes teóricos, su paciencia y el compromiso que tuvo conmigo logró que esta investigación concluyera, y su amistad en todo momento.

Índice

Introducción	5
<i>Capítulo I</i>	21
<i>Principios del proyecto</i>	21
1.1. Bases y causas de la investigación.	21
1.2. Construcción de los saberes, la importancia de la lengua, la cultura, el territorio y la interculturalidad entre los pueblos indígenas.....	25
1.3. Demanda de educación desde los movimientos indígenas, un diálogo no escuchado.....	32
1.4. Tensión entre lo propio y lo ajeno.	39
1.5. Incidencias de la globalización en la educación y lo transterritorial de la resistencia indígena.	48
Capítulo II.....	52
La trayectoria Metodológica.	52
2.1. Desafiando y reivindicando desde la educación los procesos sociales.....	52
2.2. La selección del sujeto de estudio, su importancia.	56
2.3. Cómo se aprende y desde dónde se crea el conocimiento.	63
Capítulo III.....	65
Saberes desde y para lo local	65
3.1. Acercamiento a reflexiones teóricas, una visión crítica-alternativa en educación.....	65
3.2. Las posturas de la poscolonialidad.....	69
3.3. Contenidos de la enseñanza y los conocimientos.....	74
3.4. Los distintos caminos de lo educativo.	76
3.5. La ideología universalizante ante otra resistencia.....	80
Capítulo IV	86
Lo local, el pueblo de Guerrero y breve historia.....	86
4.1. Acercamiento geográfico de Guerrero.	86
4.2. Antecedentes prehispánicos breves.....	90
4.3. La colonización indígena en Guerrero.....	94
4.4. La insurrección en el territorio colonizado.	98
4.5. El pensamiento nahua, su importancia en la investigación.	101
Capítulo V	115
La costa, la costa-montaña, la montaña	115
5.1. La costa y el pueblo Afromexicano.	115
5.2. La costa-montaña, el pueblo Nnancue.....	119

5.3. La montaña, el pueblo Na Savi.....	128
5.4. El pueblo Me´phaa, la montaña.....	142
Capítulo VI	154
Los Modelos Educativos del viejo mundo, cimientos de la Universidad en México.	154
6.1. La educación superior, breve historia y devenir.	154
6.2. El modelo de Bolonia-Italia.....	159
6.3. El modelo de la Sorbonne-Paris.....	163
6.4. El modelo de Salamanca-España.....	167
6.5. Principios de la Universidad en México.....	177
6.6. Modelo de Universidades Interculturales en México, rasgos principales... ..	186
Capítulo VII	193
Modelo de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR).....	193
7.1. Semblanza de la UNISUR.	193
7.2. Surgimiento del Proyecto de la UNISUR.	199
7.3. La lucha de resistencia ante los 500 años de invasión y colonización.	200
7.4. Confluencia de espacios de lucha y de defensa de las Comunidades Indígenas.	201
7.5. Subyugando a través de la Educación Indígena Bicultural.....	203
7.6. Una nueva generación de indígenas, otros caminos.....	205
7.7. El proyecto educativo de los pueblos del Sur.	209
7.8. Otra forma de educación, la propuesta UNISUR.....	215
7.9. Ataduras y relaciones de poder en el modelo pedagógico de la UNISUR.	227
7.10. Educación, autonomía y poder, desafío intermitente en UNISUR.	233
7.11. Discusión y análisis, las carreras que oferta la UNISUR.	241
7.12. Sobre lo epistemológico, pedagógico, metodológico y sus tensiones.....	244
7.13. Educación e Interculturalidad, procesos incesantes en la construcción de UNISUR.....	248
7.14. El conocimiento, sujeto, contexto y proyecto; respuesta al analfabetismo biográfico y contextual.	252
7.15. Otro tipo de intelectuales, de acción, que cambia la educación y con compromiso comunitario.	255
Capítulo VIII	259
Relaciones de poder, modernidad, poscolonialidad y conocimiento en la edificación del modelo UNISUR.	259
8.1. La modernidad y el pensamiento invisible.....	259

8.2. Cómo se teje el eurocentrismo, para imponer la colonialidad.....	263
8.3. Presencia del racismo en la modernidad.....	265
8.4. Europa y la construcción de conocimiento versus la descolonización en Latinoamérica.....	267
8.5. Poscolonialidad, resistencia de los pueblos en América Latina.....	270
8.6. Educación, creando alternativas en Latinoamérica.....	276
8.7. Relaciones de poder en torno al conocimiento y a la construcción de las estructuras de transmisión que se crean para ser reproducidos e institucionalizados.....	284
Conclusiones	312
Bibliografía	326

Introducción

La remembranza educativa de mi infancia, la educación comunitaria y otros espacios de formación académica como la propia universidad, en donde se crean saberes y conocimientos han ido complementando mi formación, así como mi persona en el transcurso de los años. También aquellas enseñanzas y aprendizajes resguardados al interior de la familia, importantísimas para encaminar mi propio andar, tanto en la comunidad como en otros espacios; rurales y urbanos. Por lo anterior, revivo diálogos añejos, que englobaron lo que hoy día recopiló como charlas interculturales, pues en el territorio del pueblo Nnancue (amuzco),¹ se asentaron nativos del pueblo Nahuatl, Ñuu savi (mixtecos), Me'phaa (tlapanecos) y afroamericanos; teniendo como memoria histórica tal acontecimiento, es como me dispuse a investigar la lucha de estos pueblos guerrerenses por contar con una Institución de Educación Superior. Misma que consta en el estudio de factibilidad que elaboraron los iniciadores del proyecto, tener una sede para cada cultura, con el fin de sistematizar los saberes y conocimientos particulares de cada territorio, y que posteriormente debían compartirse para madurar nuevo conocimiento al servicio de los pueblos indígenas y el afroamericano.

Al ser Tsa^ncue oriundo de Suljaa' (Xochistlahuaca), fui involucrándome en los procesos que atañen a las diversas luchas que han emprendido nuestros pueblos, sobre todo de aquellos que buscan el reconocimiento y respeto hacia nuestros propios sistemas normativos, demanda histórica ante el Estado mexicano, y que sigue estando excluida; así como la demanda de autonomía.

Pues se sabe que la gran mayoría de los pueblos indígenas en México, viven en la marginación, pobreza, y en la lucha constante para que sean atendidas sus demandas de servicios básicos como: atención médica, agua potable,

¹ Hago una aclaración que utilizare Amuzco, para referirme a los Amuzgos, debido a que en la lengua propia ñomndaa la auto-adscripción que cobra sentido como pueblo, como cultura originaria es: Nna^ncue en plural y Tsa^ncue en singular, y Amuzco del nahuatl Amoztli, significa libro y Co, lugar, lo pertinente es decir Amuzco; lugar de libro, y no Amuzgo.

electrificación, alimentación, otros; y la demanda de una educación acorde a las necesidades de los pueblos. Es decir, una educación que de herramientas teóricas para reflexionar en torno al tipo de formación que nos proporciona el Estado mexicano, y que no siempre resulta favorable para las generaciones de indígenas que ven con tristeza como se derrumba la cultura propia, así como la pérdida de saberes y conocimientos que las instituciones educativas formales debieran fortalecer. Sin embargo, se coloniza aún más los conocimientos, se potencia hacer saber que el conocimiento es único; olvidando premeditadamente que existen múltiples conocimientos que han coexistido, y que se han complementado. Pese a ello, la enseñanza comunitaria ha subsistido ante los embates de exterminio, racismo, exclusión y abandono.

Es común que se hable de la educación desde lo que occidente ha tenido en bien llamar la formación científica y formal, pero de la educación que los pueblos originarios practican cotidianamente en el ámbito local, se ignora. Por eso resultó importante para los pueblos indígenas de Guerrero, crear un espacio que reproduzca y valore la matriz cultural propia, ante tan importante hazaña fue como me involucre para acompañar el reto de crear una IES, oportuno y al servicio de los pueblos originarios.

Desde la historia moderna que viven los pueblos originarios, ha sido en algunos casos de resignación cuando la memoria histórica corre el riesgo de ser anulado y colonizado a la mentalidad occidental, y más cuando el mismo Estado mexicano polariza algunas políticas homogenizantes, que subsumen a los pueblos originarios como una sola cultura, y no en su diversidad. Por ello, la educación sigue siendo un espacio estratégico del Estado desde donde se crean las normas para homologar los conocimientos. Al mismo tiempo, la educación en cierto modo impide que se produzca una distancia abismal entre una minoría plenamente integrada al mundo global (moderno), y una mayoría marginada como los pueblos indígenas que buscan otra forma de reproducir la vida, anteponiendo su propia cosmogonía. No obstante, la educación es un espacio estratégico en la transformación sociocultural, toda vez que las acciones pedagógicas tienen un impacto social que pueden orientar y definir el rumbo de dichos pueblos.

Entonces es de vital importancia crear alternativas en educación, sobre todo de aquellas que hacen posible “el buen vivir” como lo trabajan los hermanos indígenas del sur del continente, que plantea una discrepancia con el pensamiento occidental, es decir, “ya nc´on tsjomnancue” en “ñomndaa” (amuzco); que expresa un vínculo respetuoso entre la vida comunitaria y la naturaleza, equilibra a ambos sujetos, es otra forma de cosmogonía que no aparece en los contenidos de las instituciones educativas formales de México.

Ante estos razonamientos, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur – UNISUR-² en Guerrero, pretende incidir en la construcción de otras formas de vida y de otros conocimientos, en donde sea posible potenciar cambios sociales que edifiquen el proyecto pedagógico, permitiendo al mismo tiempo que la educación Universitaria sea un espacio de resistencia que invite a la formación integral de los sujetos.

Si se hace partícipe a los sujetos de un proceso socio-histórico, entonces su recuperación será factible desde su historicidad, al establecer la relación crítica con el presente, posibilitando un pensamiento propio, que permita enfrentar y clarificar las tendencias homogenizantes y excluyentes desde la cultural global.

Al investigar desde posturas teóricas y metodológicas presentes, la discusión se ocupa de la iniciativa de los pueblos indígenas en Guerrero, quienes primero luchan para que se resuelva la problemática educativa Universitaria. Es decir, contar con un espacio para el análisis de la inserción y participación de los pueblos originarios a una nación plural y que respete sus diferencias culturales; es así como se fue estructurando la UNISUR, para atender y revertir algunos procesos que muestra a los indígenas con atrasos en el desarrollo humano.

La comunidades indígenas de Guerrero manifiestan un reclamo por la imposición de los conocimientos de la cultura occidental moderna, se pretende que exista un dialogo de saberes, que permita una reflexión entre iguales como culturas, porque sabemos como bien señala Antonio Gramsci, que; “toda argumentación humana, en algún punto, es contradictoria, pues “ninguna hegemonía es absoluta”; en todo discurso se puede explicitar, en algún momento histórico, algún punto débil”. De

²Utilizaré sólo UNISUR, para referirme a la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur.

tal manera que el planteamiento de una educación universitaria intercultural y de diálogo entre los pueblos originarios y el pensamiento occidental moderno, representa una problematización actual y a largo plazo, para una educación más incluyente y menos colonizadora de saberes y conocimientos absolutos.

Retomando lo mencionado, al iniciar la investigación me propuse: primero, partir de preguntas que fueran pertinentes para encaminar la investigación ligada a mi historia en algunos momentos y a la del pueblo Nnancue (*Ndyuaa Xenncue*) (amuzco); segundo buscar y encontrar respuestas para ir tejiendo la ruta que logre tal objetivo de la IES. En ese sentido, surge la primera interrogante: ¿En qué consiste la propuesta educativa de la UNISUR en cuanto a la construcción de conocimiento y qué implica su práctica pedagógica? La búsqueda de respuesta durante el proceso de estudio tuvo su propósito en abordar en un inicio sobre los modelos de educación superior, así como el origen de estos a través de los siglos hasta ir acotando la investigación al caso específico en el estado de Guerrero, y entre los pueblos originarios de la misma. Otra pregunta que hizo eco fue la siguiente: ¿La propuesta educativa de la UNISUR promueve el pensamiento de los pueblos originarios y afro mexicano, y permite un modelo descolonizador del conocimiento? La interrogante engrandece en esa perspectiva la suma importancia de evidenciar algunas implicaciones políticas que los modelos de educación superior oficial encubren en su interior, para imponer en la currícula aquello que podemos decir son: políticas de asimilación a través de una educación para los indígenas. Aislando en todo momento que exista una educación que se construya y se consolide con los indígenas tomando en cuenta la diversidad cultural, cosmogónica, histórica, y desde la matriz de los mismos.

El tercer momento también valioso para la investigación es: ¿Qué percepción tienen los estudiantes durante su formación profesional en la UNISUR, respecto al proceso de descolonización del conocimiento? La indagación permitió ubicar las políticas indigenistas que se aplicaron durante décadas a lo largo del siglo XX, así como las características de la misma y el porqué de su aplicación, debido a que, más que asumir la defensa de los derechos étnicos, se ha hecho todo lo posible por asimilar e integrar a los pueblos originarios e imponerles los valores de la

sociedad dominante, siendo la importancia del análisis desde los estudiantes de la UNISUR para encontrar la respuesta que diera indicios de una propuesta educativa universitaria que está llevando a sus estudiante al proceso descolonizador de conocimiento, misma que promueve el mismo proyecto de Universidad-alternativa.

Finalmente el cuestionamiento sobre: ¿Cuál es la situación de la población respecto a la conformación de la UNISUR? Porque siendo una propuesta que surge entre los pueblos indígenas, tuvo su peso en la unificación de los pueblos originarios para encabezar el modelo de Educación Superior en sus espacios de asentamiento. Al mismo tiempo para los actores involucrados, debía rendir frutos en la recuperación, sistematización y creación de nuevo conocimiento, y al servicio de los pueblos que la erigieron. Por lo tanto, el estudio centró la importancia en la participación de los pueblos implicados, el rol que estos desempeñan en las actividades al interior de la UNISUR, en las comunidades, y al exterior con los demás agentes involucrados.

Es importante decir que la primera interrogante se abordó desde el método de la explicación que diera indicios en la interrelación de los conceptos saberes, conocimientos y educación; a partir de la recuperación, descripción y explicación de estos conceptos en la cotidianidad y entre los actores implicados en el proceso del modelo alternativo de educación intercultural que se concretó en el año 2007.

Debido a que los tres conceptos mencionados, son fundamentales para entender y analizar el modo en como los pueblos originarios en Guerrero, producen y reproducen la vida en sus comunidades. Sin dejar fuera que la educación, desde las propias comunidades va sorteando su existencia a través de la oralidad. Por ello, dar certeza con una Institución de Educación Superior es poder contar con una sistematización de los saberes y conocimientos, propio y con la voz de los sujetos implicados.

El caso en cuestión, a diferencia con otras Universidades, aquí es fundamental la presencia de los pueblos, a través de sus representantes comunitarios e

intelectuales orgánicos que lucharon y se organizaron para poder culminar con la gestión de la UNISUR.

Como antecedente,³ otros pueblos indígenas que luchan en la construcción de educación alternativa en otros puntos del continente, es ejemplo en el contexto de la herencia cultural, que recupera el sentido fundacional, en efecto, no es un pasado objetivado y muerto, sino la fuente a la que los individuos y las comunidades recurren para reencontrarse, es decir, para diseñar su futuro, interpretar su presente y recrear su pasado.

En México, especialmente la recuperación de las tradiciones culturales negadas por siglos de colonización no solo es una exigencia vital para las propias comunidades indígenas, sino un requisito esencial para la comprensión de los problemas culturales nacionales y para el diseño de alternativas ante estos problemas.⁴

Para profundizar y comprender la génesis del proyecto de la UNISUR, se hizo el análisis teórico para contrastar las implicaciones subjetivas e identificar cómo asumen los propios pueblos originarios la aplicación de los conceptos antes mencionados, es decir, como se tejen o se enlazan en la cotidianidad de los pueblos, para transferir a las futuras generaciones sus propios saberes y conocimientos.

La recuperación del discurso de aquellos que estuvieron en el origen del proyecto se muestra indispensable para comprender este proceso, lo cual se concretó a través de entrevistas en profundidad realizadas a los distintos sujetos que participaron, y otros que siguen colaborando en dicho proceso educativo. Sobre todo, fue más robustecido cuando estas se dieron en el trabajo de campo, ya que permitió posicionarse en distintos momentos y desde distintas ópticas.

³ La creación en 1968, del colegio de la comunidad Navajo, escuela de educación superior bajo el control absoluto de los nativos y cuyo currículo comprende el estudio de la historia, la cultura, la literatura y el arte navajo.

⁴ Citado en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdes, IIZ/DVV. México, 1999. Pág. 62

En tal sentido, puedo decir que el método para conocer o acercarse a una realidad tiene que ser flexible; al mismo tiempo, se va construyendo y no existe rigor definido de una vez y para siempre, cuando se hace el diseño lógico de una investigación.⁵ Se justifica porque la realidad, está en constante movimiento y porque frecuentemente los datos de la realidad no aparecen como dados, como si solamente hubiera que encontrarlos.⁶ Hago mención por igual, que en las entrevistas fueron incluidos estudiantes, autoridades comunitarias y docentes, quienes a partir de contestar un guión de preguntas, contribuyeron para su realización, es decir, había que tener las distintas voces que dan vida al proceso.

Es así, como el presente trabajo de investigación surge con un propósito general, el interés de profundizar en el análisis del modelo de educación superior intercultural que se desarrolla entre las comunidades indígenas de Guerrero. Siendo así el principio para la elaboración de una propuesta de investigación que aborda la lucha de los pueblos originarios guerrerense, a través de crear una IES, respaldado por las mismas comunidades indígenas y desde su carácter de conocimientos subalternos que ha significado una limitante para el desarrollo de los mismos.

Así también, el análisis se posiciona para encontrar respuesta sobre aquello que corresponda a sus necesidades de desarrollo y visión de futuro. Igualmente, para el rescate, reconstrucción y profundización de sus conocimientos y saberes desde sus lógicas de pensamiento y acción, ligadas a la naturaleza y que implican una forma de vida y una concepción de bien-estar (buen-vivir). Por igual, la dinámica del modelo UNISUR y la importancia de este para el rescate de la memoria histórica y los aportes para la construcción de conocimiento.

⁵ Por eso, Bourdieu previene al sociólogo de tener cuidado de creer fervientemente en un “(...) rigor definido de una vez y para siempre (...)” (Bourdieu et al., 1983). A lo largo de la investigación el estudioso tendría más bien que estar a la búsqueda de rigores específicos y de errores específicos.

⁶ Presumiblemente, la realidad nos aparece con frecuencia en su “primer apariencia”, para citar una frase de Goldman. Este autor insiste en que “(...) el grupo de individuos... están lejos de <estar> dados de una manera inmediata al investigador (...)” (Goldman, 1972: 74).

Sin separar, el cómo han propuesto construir procesos epistemológicos, que refuercen la matriz cultural de las comunidades indígenas, en tanto que, cuestionar y dialogar a partir del pensamiento de los pueblos originarios y el pensamiento occidental, es lo que orientó para buscar el punto de dominancia o de interculturalidad llevada a la práctica.

Bajo estas premisas, fue necesario contar con rutas como propósitos específicos, siendo algunas las siguientes: cómo se estructura el modelo UNISUR, características y ejecución, el pensamiento educativo de los pueblos implicados, la epistemología y lógicas de construcción de sus conocimientos, orígenes, procesos y relaciones.

Debido a que, al ser un modelo de educación que permitirá a los pueblos recuperar su historia, y al mismo tiempo fortalecer su identidad, en combinación de repertorios culturales interiorizados y representados en valores, símbolos, a través de los cuales los sujetos sociales individuales y colectivos demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás, dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.

Por lo tanto, desde lo educativo, la lengua es otro elemento importante a considerar, siendo el aspecto cultural más palpable para la comunicación al interior y hacia fuera de los grupos humanos, en palabras de Albert Camus, en el sentido de que *“la patria del hombre es su lengua”*.⁷ Tanto que, desde la lengua los sujetos en su formación sean capaces de cuestionar cómo se les ha formado desde la educación oficial tradicional, muchas de las veces para determinados fines y objetivos, los cuales mayormente no suelen corresponder a la realidad cotidiana o al contexto de diversidad cultural en el que se vive y peor aun olvidándose de la composición pluriétnica y pluricultural del país.

Sin embargo, no es exento que en los territorios indígenas sureños la injusticia social se expresa en términos de ingresos económicos, y eso es muestra de síntomas desfavorables para el desarrollo de procesos educativos en la misma,

⁷Santos, Humberto. Por una herejía pedagógica. Tesis de Doctorado. México UAM-Xochimilco, 2002. Pág. 9.

sobre todo, si se considera que cualquier acción educativa requiere de condiciones materiales mínimas que posibilite su realización. Aunado a lo anterior, también encontramos el contexto político e ideológico que prevalece y que tampoco resulta favorecedor a las tareas pedagógicas en Guerrero.

Ante situaciones tan complejas, la educación es espacio estratégico en la transformación sociocultural, como causa del problema y como generador para transformar la desigualdad entre los saberes y conocimientos, es decir entre el pensamiento occidental moderno y los saberes y conocimiento de los pueblos originarios; es decir, la posible resolución: la construcción epistémica de nuevos saberes, que sea consecuencia de un reconocimiento, entre ambos pensamientos.

Por ello, la presente investigación tuvo cabida para la discusión hacia el descubrimiento de nuevos problemas teóricos, es decir, en educación intercultural, así como la importancia que pudiera generar la misma como mediadora entre occidente moderno y los pueblos originarios, y/o entre los mismos pueblos originarios. Sobre todo por la importancia que tiene hablar del papel educativo en tiempos de globalidad, así también del sujeto social receptor específico del mismo; adquiere para sí mayor relevancia cuando nos referimos a educación superior, es decir, educación Universitaria.

Para la realización del análisis me propuse seguir los pasos de la dinámica del modelo UNISUR, y cómo se propusieron construir lo cognitivo que refuerce la matriz cultural de los mismos. Así tenemos que los cinco pueblos implicados, reconocen que su subsistencia tiene valores y conocimientos, y por eso resisten los embates de la modernidad impuesta.

Debido a que, la propia riqueza cultural engrandece los saberes entre los pueblos, tanto que su epistemología construye una alternativa de educación intercultural, en donde se busca generar un diálogo entre los aportes de la modernidad occidental y los pueblos originarios de Guerrero. Asimismo no descalificar o crear fundamentalismos que pretendan construir verdades absolutas; es decir, realmente la UNISUR está pretendiendo dar aportes a una discusión intercultural, con el “otro” respetando las especificidades de ese “otro”.

Por lo tanto, lo dicho anteriormente me llevo a plantear un objetivo general, que se encamino hacia el análisis del modelo educativo de la UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS DEL SUR (UNISUR) para identificar los elementos que la promueven como descolonizadora del conocimiento: siendo así los sujetos de estudios el pueblo Nnancue (amuzco), Nahua, Nñuu savi (mixtecos), Me'phaa (tlapanecos) y afromexicanos.

Otras de las bases de la investigación fue la hipótesis: el proceso educativo Universitario que propone la UNISUR en Guerrero, no excluye la idea de incidir de manera decisiva en la construcción de otras formas de vida y de otros conocimientos, de tal manera que sea posible potenciar cambios sociales que también sean edificadores de un proyecto pedagógico; asumiendo el espacio universitario como resistencia que invite a la formación integral de los sujetos, es decir lo intercultural.

En ese tenor la investigación hizo uso de conceptos claves como: interculturalidad, cultura, lengua, territorio, educación, entre otros; no obstante, se tiene una descripción y explicación de los mismos, pero sobre todo en el intercambio que produce su uso con los pueblos implicados en la investigación, es decir, la aplicabilidad de ellos en la cotidianidad-comunitaria, para el rescate de los elementos epistemológicos.

La investigación tuvo una metodología cuantitativa y cualitativa, el enfoque cualitativo, recurrió al aspecto etnográfico, debido a que se analizó desde el objetivo general, y los específicos de la investigación una recuperación en historia oral, trabajos en grupo, entrevistas abiertas a los estudiantes y grupos focales, aprovechaba de manera particular las sesiones de clases, sobre todo cuando se hacen los cierre de modulo, que es cuando los estudiantes de los cinco pueblos originarios se reúnen para discutir todo lo que implico el trimestre, así como su evaluación. Así también fue fundamental tener la opinión de las autoridades de los pueblos; para ubicar como analizan la importancia de la educación, y como a través del mismo han podido subsistir durante siglos con su cultura, valores, saberes y conocimientos. El Análisis que tienen sobre el pensamiento occidental, y

el propio, cumplió el objetivo de tener una muestra representativa de aquellos que conforman la estructura de la UNISUR.

Desde la base actual y la propuesta crítica de la corriente poscolonial que origina el cuestionamiento de la colonialidad de los saberes, en particular de los que se generan/difunden a través de instituciones universitarias, tuvo su momento preciso para cuestionar el modelo de educación occidental, eurocentrista y moderna. El referente teórico de Aníbal Quijano,⁸ en la colonialidad del poder y euro centrismo, me llevo a la reflexión del proceso de la modernidad y hacia la perspectiva de un modo de producir conocimiento: colonial/moderno, capitalista y euro centrado.

Las contribuciones de Catherine Walsh⁹, para comprender el papel de la interculturalidad, al ser Tsáncue, la interculturalidad cobró otra percepción y es conceptualizada desde el ser indígena, explicada desde una cosmogonía propia y entre las relaciones cotidianas, para resurgir rescatando desde la propia visión qué tipo de educación es adecuado para nosotros.

En palabras de Walter Mignolo¹⁰ la “historia” del conocimiento está marcada geohistóricamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”. Está marcada por la diferencia colonial y estatuida la colonialidad del poder, es decir, el discurso que justifica la diferencia colonial es la que revela que el conocimiento, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. Entonces debemos dejar de pensar que lo que vale como conocimiento está en ciertas lenguas y viene de ciertos lugares. Comenzar a potenciar lo propio en un dialogo de iguales como sistemas civilizatorios, es decir, reconocer “la injusticia de la praxis sacrificial fuera de Europa, para superar la limitación esencial de la “razón emancipadora”, que define la “falacia desarrollista” del proceso de modernización hegemónico; desde los aportes hechos por Enrique Dussel.

Porque, el ser humano (indígena) se impone valores que provienen de la sociedad moderna, la riqueza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida.

⁸Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. 2000.

⁹Walsh Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial.

¹⁰Mignolo Walter. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Revista de la Universidad Bolivariana de Chile Volumen 1 Número 4. 2003.

Desde el colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Estos saberes se convierten así en “los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, una “construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal” retomando los aportes de Edgardo Lander, para el análisis.

Por tanto, como consecuencia se tiene que muchos niños, jóvenes; piensen que efectivamente es mejor aprender el castellano y comenzar a olvidar su lengua materna. Esto nos lleva por igual a olvidar y a desvalorizar la historia de su cultura y de su comunidad. En muchas ocasiones estas formas de discriminación y estigmatización, propicia que los propios indígenas devaluemos cuando toca estudiar en las escuelas indígenas bilingües.

Frente a esas formas de colonización y exclusión, los pueblos indígenas generan sistemas de resistencia, de adaptación, y de sobrevivencia en la cotidianidad de su vida comunitaria, que tiene su propia complejidad. Si bien, los indígenas antes de la colonización tenían un sistema de transmisión y construcción de conocimientos de acuerdo a su propia concepción y con pedagogías y formas establecidas, institucionalizadas e inscritas en las especificidades de su mundo de vida y formas culturales. Las más de las veces transmitidos de forma oral, proceso que continúan hasta ahora, pero mucho más desde lo familiar comunitario que se convierte en un mundo privado y ejercido desde lo profundo de su vida cotidiana.

En nuestros días, un reto mayor es pensar en la educación como uno de los espacios importantes para la formación de intelectuales críticos y responsables. Cómo se puede lograr cuando los servicios de educación pública se concentran en las zonas urbanas de clase media, mientras que en las zonas rurales y urbanas marginales se carece de infraestructura, de personal capacitado, así como de los servicios y equipo necesarios para el funcionamiento de las escuelas. Peor aún, en la última década la educación rural ha sufrido el peor deterioro de su historia,

nuevamente la ausencia del Estado, ha dejado en abandono a los pueblos indígenas ocasionando que exista exterminio, racismo, exclusión y abandono.

A la fecha se estima que en México, 15.7 millones de personas se consideran indígenas. De la población monolingüe, 42 por ciento son niños, 38.9 tienen entre 15 y 59 años y 19.1 por ciento son adultos mayores, estos datos son muestra de que la educación en zonas indígenas está en franca minimización y en abandono. Así también encontramos que la educación pública, en el presente, tienden a desarrollar destrezas físicas en el individuo, prioriza la memorización sobre el pensamiento lógico, fomenta el individualismo, exalta el éxito personal como un valor fundamental; fomenta el consumismo. Se desecha el conocimiento tradicional y empírico; la sabiduría popular, y el ser autodidacta.

La actual política educativa evalúa a los estudiantes, pero no el sistema educativo; se centra en la medición del dominio de las capacidades lingüísticas y matemáticas, sin considerar las asimetrías y desigualdades sociales, de ingreso económico y acceso a la educación de las familias indígenas. Ésta es una clara forma de exclusión de los pueblos indígenas que viven en contexto rural.

Por tanto, la función de la educación es fundamental para no borrar la memoria, la preservación de la lengua materna, el respeto de las formas religiosas, sociales y políticas según la cosmovisión particular. Igualmente aquella organización comunitaria que por milenios dio fuerza a los trabajos colectivos, para realizar las labores del campo, u otros que aun sobreviven y contribuyen en beneficio de la comunidad.

Así tenemos que la conformación de la tesis se plantea en ocho capítulos: siendo el primer capítulo, el principio del proyecto, las bases que le dan origen, así como las causas de la investigación. En el mismo capítulo se revelan los aspectos: cultural, regional y lingüístico; de los pueblos indígenas.

Se analiza a la educación y los programas oficiales ejecutoras, para señalar que no es posible homogeneizar la misma con un formato para todos sin atender las diferencias, como lo reconoce la constitución mexicana. Así como el derecho de los pueblos para determinar cómo quieren organizarse, políticamente, es decir,

lograr que sea jurídicamente y en los hechos la libre determinación y el derecho a la autonomía como sujetos colectivos.

En ese tenor, se pone a discusión los modelos educativos oficiales así como los modelos alternativos, para recuperar el análisis desde el cuestionamiento a la formalidad de la ciencia occidental dominante, que hace presencia como la verdad absoluta, sin considerar las múltiples visiones e interpretaciones que existen en el mundo. Sobre todo cuando los saberes y conocimientos de los pueblos originarios están ausentes en el currículum educativo para los propios pueblos indígenas.

En el segundo capítulo, la trayectoria metodológica, es un breve recorrido de los aportes teóricos y del cómo se va abordando la investigación retomando la realidad y el proceso mismo de la creación de la UNISUR, es decir, el desafío y la reivindicación desde la educación los muchos procesos que han encaminado los pueblos implicados.

En el capítulo tres, saberes desde y para lo local, pretende un acercamiento a reflexiones teóricas, una visión crítica-alternativa en educación. Reconsiderando la importancia y el proceso de educación global-local desde México, la repercusión y referencia a aquellos estudiosos o intelectuales que discuten sobre la esencia de la educación como son Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y otros. Se aborda desde procesos reflexivos ante problemas y retos que enfrenta la educación, así también las teorías que contribuyen para construir propuestas alternativas para grupos y comunidades, muchas marginadas frente a los nuevos tiempos, sobre todo cuando se padece de los procesos compulsivos de homogenización. Así también sobre el importante nacimiento de proyectos alternativos en educación, que revierte precisamente lo mencionado como procesos compulsivos de homogenización. En tal sentido, esa urgencia viene a abrir espacios que permiten visibilizar la construcción de esos “otros” conocimientos y sus “otras” realidades.

Sin la pretensión de llegar a resultados simples, resulta de mucha trascendencia tener presente en todo momento las aportaciones que han hecho algunos de los estudiosos sobre el tema de la educación, si el interés parte de identificar cuáles

son sus aportes a la reflexión sobre las distintas formas de conocer la complejidad que es saber si existen formas más adecuadas o menos complejas que nos permitan acceder a nuevos conocimientos; desde distintos espacios y con alternativas que construyan procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el Capítulo cuatro, lo local, el pueblo de Guerrero y su historia. Se presenta sucinta la conformación del Estado de Guerrero, como se conoce hoy día, resaltando principalmente las luchas que han enfrentado sus pueblos originarios para lograr subsistir en sus territorios, aún con las políticas de asimilación y de exclusión.

El quinto Capítulo, la costa, la costa-montaña, la montaña. En este capítulo, se expone brevemente un proceso que implicó muchos años de lucha y de resguardo de aquellos saberes y conocimientos que poseen los pueblos indígenas y el afroamericano, así también, cuáles han sido las expresiones culturales que les ha dado cohesión en situaciones adversas, como ejemplo la invasión española, a través de la colonización. No obstante, el capítulo pretende mostrar la resistencia y lucha que estos pueblos emprendieron desde tiempos remotos para construir procesos civilizatorios que los hace engrandecer como culturas originarias. Por tanto, se hace mención de sus espacios sagrados, algunas festividades (religiosas, políticas y culturales) dependiendo de la importancia que cobra en la particularidad de cada pueblo conformando así la diversidad étnica del Estado de Guerrero.

En el Capítulo seis, los Modelos Educativos del viejo mundo, cimientos de la Universidad en México; se muestra el origen de las tres Universidades que surgieron en el Medievo, la Universidad de Bolonia, Sorbonne y Salamanca, ejemplos que sirvieron para dar origen a la estructura de lo que hoy día conocemos como Universidad. La semblanza se retoma de estos modelos, para contextualizar el origen de la Universidad en México, y posteriormente relacionar las características que de esas Universidades se tomaron para crear las Universidades Interculturales, las cuales surgieron para atender la demanda de educación para los pueblos indígenas en México en el año 2000, pero no necesariamente con la anuencia de los pueblos indígenas.

Capítulo siete, modelo de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR); en este capítulo se interpreta, en un primer momento una breve semblanza del proyecto educativo que impulsaron los pueblos indígenas de Guerrero, tratando en lo posible de recuperar desde las voces de los actores y sujetos implicados el proceso de construcción y lucha para edificarlo y luego llevarlo a la práctica. Así también, en éste capítulo se explica y se analiza el porqué de la demanda de una IES (Institución de Educación Superior), que pudiera recuperar desde la educación los aportes de los pueblos desde sus propios conocimientos.

Finalmente el Capítulo ocho, relaciones de poder, modernidad, poscolonialidad y conocimiento, en la construcción del modelo UNISUR; es el capítulo que desarrolla el cómo la modernidad ha contribuido a formas de hacer y construir el conocimiento, imponiendo una sola manera de ver el mundo; la Ilustración, que permeó en la forma de cómo se construye el conocimiento. La manera en que se construye un sistema que transmite dichos conocimientos, en una estructura que consolidó y jerarquizó los contenidos específicos y contruidos desde la razón instrumental. Específicamente, en el siglo XV, donde da inicio el movimiento literario-espiritual del Renacimiento, el XVI, con la reforma religiosa; el XVII, con el triunfo de la filosofía cartesiana; es decir: Italia (siglo XV), Alemania (siglos XVI-XVIII), Inglaterra (siglo XVII), y Francia (siglo XVIII). Se indica como punto de partida la “modernidad” como el fenómeno eurocéntrico dominante.

Capítulo I

Principios del proyecto.

Este capítulo tiene la finalidad de exponer algunos conceptos que fueron importantes en el inicio de la investigación, así también, permite un análisis conceptual y la interrelación que fue conformándose entorno a ello. Al mismo tiempo, vierte elementos teóricos que dan cabida para mencionar conceptos como: el territorio, la cultura, la lengua, el conocimiento y la educación; necesarios para la comprensión del origen de una IES entre los pueblos originarios guerrerense. Aborda el tema de la autonomía, como demanda histórica de los pueblos indígenas ante el Estado mexicano, pues desde ese planteamiento la lucha se multiplica en varias comunidades indígenas, sobre todo, es posible encontrar ejemplos de proyectos educativos que comienzan a incluir y a revalorizar los conocimientos propios, con la finalidad de construir la autonomía desde los propios pueblos indígenas.

1.1 Bases y causas de la investigación.

La realidad demográfica hace un desplante y revela los aspectos: cultural, regional y lingüístico, y muestra así que en México hay más de sesenta lenguas indígenas. Ante esto existe el cuestionamiento de olvido en que han subsistido los pueblos originarios, ya que aparecen en datos estadísticos que sirven para analizar los parámetros de marginación en el país. En el estado de Guerrero, según el INEGI en el 2010 la población es de 3, 388, 768 habitantes.¹¹ De este total, aproximadamente 475,099 son indígenas; los cuales pertenecen a los cuatro pueblos originarios de la entidad: **Nahuas** que representan a un 36 %, **Ñuu savi** (mixtecos) el 29 %, **Me'phaa** (tlapanecos) el 25 % y **Nna'ncue** (amuzcos) el 10 %. Dichos pueblos están distribuidos en 45 municipios de la entidad y representan alrededor del 15 % de la población estatal. Por supuesto que estos datos pueden

¹¹<http://www.inegi.org.mx>

variar; según qué institución los revele, o en función de qué intereses se construye el dato.

Por otra parte, el contexto político e ideológico que prevalece en la entidad, tampoco favorece la tarea pedagógica, debido a que, en Guerrero; las primeras acciones educativas que se realizaron a favor de los indígenas, empezaron en 1932, con la apertura de los Centros de Integración Social.¹²

Por eso, cuando se hace mención a la educación y a los programas oficiales y contenidos, no es posible homogeneizar la misma pensando en un mismo formato para todos sin atender las diferencias, como lo reconoce la constitución.¹³

En ese tenor, se ha puesto a discusión los modelos educativos oficiales así como a los modelos educativos alternativos, debido a que este último, ha empezado a cuestionar a la ciencia occidental dominante y a su forma única de construir el conocimiento científico que se impuso, presentándose como la verdad absoluta sin considerar las múltiples visiones que existen en el mundo. Sobre todo cuando los saberes y conocimientos de los pueblos originarios están ausentes en el currículum educativo para los propios pueblos indígenas, excluyendo de esta manera los conocimientos de dichos pueblos.

Por lo tanto, en este estudio considero el abordaje desde un análisis crítico de la construcción del territorio como espacio social y de nacimiento de la cultura, lo étnico, lo lingüístico; interrelacionado íntimamente con ello, el campo educativo, siendo un universo de lucha y juegos claramente representados en la realidad guerrerense; por eso la importancia de la búsqueda de un modelo educativo en educación superior que responda a las necesidades y formas del conocimiento de los pueblos originarios guerrerenses.

Debido a que, encontramos que aquello que construyó Occidente como Universidad solo responde a la lógica de la imposición de un solo saber, de una sola forma de crear y construir conocimiento, a costa de eliminar y excluir otros

¹²Santos, Humberto. Por una herejía pedagógica. Tesis de Doctorado. UAM-Xochimilco. México, 2002. Págs. 118-119.

¹³Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 2, segundo párrafo. 2001.

saberes y conocimientos también milenarios y que podemos decir probablemente más antiguos que los de Occidente moderno.

En ese tenor, comprender la lógica y el funcionamiento de su imposición como la forma universal de ser de las universidades, sigue siendo muy sutil, tanto que permea a los proyectos alternativos como la UNISUR, creando así escenarios en donde se establecen las relaciones de poder e igual lucha de clases.

La IES latinoamericanas y en especial las mexicanas encierran en su seno las contradicciones fruto del enfrentamiento de las estructuras dominantes de las universidades europeas que invisibilizan las formas de construcción del conocimiento de los pueblos originarios latinoamericanos.

Algunos acontecimientos históricos que nos indican la implantación de dicho proceso desde la subjetividad moderna son: la Reforma, la Ilustración y la Revolución francesa. Es decir, bases desde donde la civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior; por lo tanto, desde su racionalidad la superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.

Como los pueblos originarios se oponen al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos que se oponen a la modernización y por eso justifican la guerra colonial.

Como consecuencia la modernidad, expone que los pueblos originarios tienen la culpa al oponerse al proceso civilizador, es decir, lo presenta como algo inevitable, con sufrimientos y sacrificios, al ser estos los costos de la modernidad que deben asumir los pueblos “atrasados, inmaduros”.

Ante un contexto tan complejo es necesario ir señalando cuales fueron esos momentos que dieron paso a lo que conocemos actualmente como modelo de Universidad, es decir, de donde surgen los principios y bajo que lógica de funcionamiento y operación se construyó la Universidad Occidental.

En la investigación este análisis cobra importancia, para poder mostrar de qué manera se forma a los estudiantes sean estos indígenas o no indígenas, es más bien señalar las premisas que se interiorizan como único conocimiento válido, por presentarse como única ciencia y también universalizante.

Es así la apuesta para reconstruir el modelo de la Educación Superior que nace desde la realidad guerrerense, la UNISUR, analizar su perspectiva educativa y su estructura y contenidos como expresión “otro” del pensamiento nacional que fue impuesto en la colonia, cuyas universidades las reproducen y que la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), no escapa a dicha construcción, independientemente de su fundamento y declaraciones educativas.

En este sentido, será de suma importancia evidenciar algunas implicaciones políticas que los modelos oficiales de educación superior encubren en su interior, para imponer en su currícula, aquello que podemos mencionar como políticas de asimilación, a través de una educación para los indígenas, y no una educación que se construya con los indígenas y desde los indígenas; tomando en cuenta su diversidad cosmogónica, y como pueblos con historias.

Desde luego también se presentan otras dificultades, no solo las mencionadas anteriormente, están aquellas en donde el propio Estado mexicano propicia un clima de invisibilización, así también, obstaculiza el funcionamiento de los proyectos que surgen desde las iniciativas de los pueblos indígenas, no le basta con ignorar la demanda. Muchas veces, los gobernantes buscan los medios para llevar al fracaso tales actividades, les resulta molesto o preocupante que los pueblos construyan sus propias instituciones que atiendan sus demandas y necesidades como es el caso de la educación. Aun con la falta de recursos económicos, se camina lentamente para consolidar proyectos educativos como la UNISUR, pero el proceso encuentra las dificultades que el propio Estado impone, por lo tanto, es muy difícil sobrevivir, es posible que se esté condenado a desaparecer ante la falta de sensibilidad gubernamental en el peor escenario.

1.2 Construcción de los saberes, la importancia de la lengua, la cultura, el territorio y la interculturalidad entre los pueblos indígenas.

Al pretender desplazar una lengua vernácula equivale a desplazar los sistemas más profundos de cognición y de expresión de una comunidad. Por otra parte, si la lengua refleja valores sociales y culturales, el cambio o asimilación lingüística debe ocasionar también un cambio de valores. De manera muy semejante, Descartes propuso que “el lenguaje humano constituye un mecanismo secundario de expresión o traducción de estructuras cognitivas que lo determinan enteramente, ya que los procesos de pensamiento puro son primarios para dar cuenta de los procesos de semiosis (signos), pero son autónomos para describir los procesos semióticos”.¹⁴

Siendo los razonamientos sociolingüísticos, los que poseen una notable flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de transformación. Cada colectivo etnolingüístico adopta mecanismos simbólicos específicos para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura de una generación a otra, y también de una comunidad a otras externas.

La reflexión nos remite a ubicar a los hablantes de lenguas originarias en su complejidad cognitiva, afectiva y valorativa a la comprensión e interpretación de los obstáculos y conflictos que caracterizan la historia etnolingüística y cultural de las poblaciones indígenas. En muchas situaciones es la de preservar la diversidad lingüística y la dignidad de todos los grupos etnolingüísticos históricos, a fin de hacer posible también una comunicación intercultural.

Ante una situación de interculturalidad es necesario en un primer momento explicar la importancia que tiene mencionar el territorio, pues nos permite entender la vinculación entre: dimensión espacial y producción de identidades en lo local. Por ello, sin trazar un panorama exhaustivo sobre el tema, expongo algunas perspectivas interpretativas; con el fin de aclarar desde un acercamiento personal de cómo se concibe el territorio entre los *Nna'ncue* (amuzcos) en Guerrero.

¹⁴ Bronckart, J.P. Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, 2004.

En un primer momento cobra importancia en un significado socio-cultural, de relación entre el hombre y la tierra. En otro segundo momento, es un arraigo, que se inscribe en la permanencia y asimismo con la identidad. Una identidad que está en permanente movimiento, desde la especificidad de un espacio-temporal condicionado a ciertas prácticas sociales.

Según Raffestin,¹⁵ el territorio es el espacio apropiado y valorizado -simbólica e instrumentalmente- por los grupos humanos. Considerando esta concepción es válido desprender algunas especificidades del territorio. Se puede individualizar y delimitar a nivel espacial, tiene fronteras, es producto de la acción del hombre.

También se rige como medida de control, por acciones de ordenamiento y por proyectos de acciones temporales. Retomando a Gilberto Giménez, el territorio “es una realidad preexistente a la acción del hombre la dimensión físico-ambiental”. Se puede conceptualizar a pesar de sus fronteras, pero el territorio es tal, “sólo cuando se manifiestan formas de apropiación y de poder que implican la conceptualización de sus fronteras por parte de los grupos humanos”.¹⁶

Es el caso de los *Nna'ncue* (amuzcos), que en su territorio delimitan las fronteras culturales entre las distintas matrices originarias con quienes conviven y con quienes han establecidos diálogos interculturales. Como ejemplo al interior del municipio de Suljaa', está la presencia de la cultura Afromexicana, la Nuu-savi, la Nahuatl y la Mephaa'.

Este acercamiento al territorio plantea una coexistencia de dimensiones objetivas y otras subjetivas. Que se vinculan con el significado que los actores les confieren, entre las cuales no hay jerarquía preestablecida ni relación causa-efecto. De tal manera, que algunos territorios se caracterizan por su dimensión física, mientras que otros pueden persistir sólo a nivel simbólico, interiorizado.

Al evidenciar la interacción de dimensiones instrumentales y simbólico-expresivas, Claude Raffestin sugiere analizar los procesos territoriales en dos niveles distintos,

¹⁵ Giménez, G. Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural, en Rocío Rosales Ortega (coord.), Globalización y regiones en México, UNAM, Ed. Porrúa. México. 2000. Pág. 21-22

¹⁶ *Ibidem*.

pero en continua interacción: el de la acción de las sociedades sobre los soportes materiales de su existencia y el de los sistemas de representación. Desde esta opinión, el papel que desempeñan los actores en relación con sus posibilidades y sus intenciones, suele precisar qué capacidad existe para producir un proyecto, también la organización en la producción territorial.¹⁷

Si el territorio es el resultado de la interacción de múltiples componentes ambiental, social, cultural, económica, institucional y otros. Entonces, una mirada desde la variable temporal, evidencia su vinculación con los procesos identitarios, por ser dicha interacción en cada contexto. Por tanto, los procesos de construcción identitaria están vinculados con los componentes simbólicos del territorio como con los físicos.

El territorio es a la vez producto y productor de procesos y proyectos, por lo cual la distinción entre los componentes es una estrategia que se utiliza para comprender el fenómeno.¹⁸

Como Gilberto Giménez señala, el territorio constituye un espacio de inscripción de la cultura y desde este enfoque introduce el concepto de geo-símbolo: “un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que alimenta y conforta su identidad”.¹⁹ Por eso la pertenencia territorial sería, uno de los múltiples elementos a partir de los cuales se construye la identidad territorial.

Y, desde la identidad territorial, se estructuran procesos en el cual la dimensión territorial queda integrada de manera sustancial al simbolismo compartido por la comunidad.²⁰ Lo cual permite identificar relativas homogeneidades en: valores y costumbres locales, los vínculos familiares u otros, la integración y solidaridad hacia la colectividad, así también, el arraigo y el apego.

¹⁷ Siempre sobre la coexistencia de las componentes material y simbólica según Claude Raffestin: “puesto que las ideas guían las intervenciones humanas sobre el espacio terrestre, los arreglos territoriales resultan de la “semiotización” de un espacio progresivamente “traducido” y transformado en territorio. El territorio sería en consecuencia un edificio conceptual que reposa sobre dos pilares complementarios, frecuentemente presentados como antagónicos en geografía: el material y el ideal”.http://www.hypergeo.eu/article.php3?id_article=406

¹⁸ Raffestin, Claude:http://www.hypergeo.eu/article.php3?id_article=406

¹⁹ Giménez, G. Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural, en Rocío Rosales Ortega (coord.), Globalización y regiones en México. UNAM, Ed. Porrúa. México, 2000. Pág. 27.

²⁰ Desde el punto de vista analítico, las características que permiten identificar dichas formas identitarias son la relativa homogeneidad de valores y costumbres locales; los vínculos (familiares u otros); la integración y solidaridad hacia la colectividad. El concepto de homogeneidad introduce a su vez al de región. En Giménez, 2000, op.cit, pp.35-39.

El arraigo se caracteriza por la duración de la experiencia de estar y al expresarse echando raíces en un espacio apropiado, generando pertenencia. El apego, que expresa una dimensión más afectiva, se asimila a la vinculación, a la interacción, así como al reconocimiento de mitos, discursos, valores comunes y es también, una forma de reproducción de la identidad.

El territorio, se articula y combina en un mismo individuo con una multiplicidad de pertenencia de carácter no territorial, como las que se relacionan con la identidad religiosa, política, ocupacional, generacional. “El apego territorial asume un valor simbólico expresivo y una carga emocional directamente y por sí mismo, sin pasar por la mediación de la pertenencia a una comunidad local”.²¹ En tanto, la región “suele reservarse para designar unidades territoriales que constituyen subconjuntos dentro del ámbito de un Estado-nación”.²² Se trata de una subdivisión intranacional que corresponde a una escala intermedia entre la del Estado y la de las microsociedades municipales llamadas “matrias”.

Concebido el término “matria” como: “ese pequeño mundo que nos nutre, nos envuelve y nos cuida de los exabruptos patrióticos del orbe minúsculo que en alguna forma recuerda el seno de la madre cuyo amparo, se prolonga después del nacimiento”. Cada una de estas “minisociedades se puede abarcar de una sola mirada y recorrer a pie de punta a punta en un solo día, los nichos ecológicos de una matria, pueden ser un valle estrecho, una meseta compartida, parte de una llanura, parte de un litoral marítimo. Se trata de sociedades de inter-conocimiento, con débil estratificación social”.²³

En tanto el concepto de lo intercultural, es trascendental para comprender cómo desde el territorio se va construyendo una cultura, una forma de visión del mundo, un mundo de vida, compartido. En donde el “yo” comprende al “otro” en función de la cercanía a mi mundo de vida, desde esta perspectiva, las formas de vida ligadas a construcciones culturales. Se establecen espacios de diálogo y de comprensión, diferenciándose a la vez del otro distinto.

²¹Rosales, Rocío. Globalización y regiones en México. Edit. M.A. Porrúa-UNAM. México, 2000. Pág. 33.

²²Ibidem.

²³Ibidem. Pág. 43.

En la diversidad de territorios y culturas se establecen culturas diferenciadas y visiones del mundo diferentes que chocan y generan en su conflicto la invisibilidad al otro, desde la mirada del otro, dominante, hegemónico. Desde la incompreensión se van analizando las posibilidades de los diálogos que se pueden establecer y desde dónde y cómo se establecen.

Por lo tanto, la importancia del concepto Interculturalidad para el análisis de la interrelación con otros conceptos como lengua, cultura y territorio; es por: “la construcción de nuevas identidades a través de la confrontación cultural, desde procesos de convivencia humana, basados en el respeto y en la valoración del bagaje ético-social de varias culturas”.²⁴ Debido a que, los pueblos implicados en el proceso de creación del proyecto de educación superior (UNISUR), son pueblos que por años viven en territorios que mantienen un dialogo intercultural, y que mutuamente se han compartido saberes y conocimientos que refuerzan sus identidades como pueblos indígenas.

Por ello, se busca que “lo intercultural sea una innovación, una lectura diferente del mundo. Siendo un conjunto de los procesos relacionales, grupales e institucionales generados por las interacciones de culturas y en la perspectiva del respeto de una identidad cultural”.²⁵

Para profundizar en el concepto de la interculturalidad, Rainer Enrique Hamel, realiza la siguiente pregunta: ¿Qué es lo propio? La polisemia de los llamados pronombres posesivos ya indica una primera vertiente o lectura de la complejidad de los términos, mi coche, mi mujer, mi familia, mi pueblo, mis ideas. Por tanto, ¿qué es lo ajeno?, se pregunta Hamel. Lo que es propiedad de otro, lo que no conozco, lo que no entiendo, lo que obedece a leyes y lógicas diferentes. Es decir, si decimos que los pueblos han estado en mutuo intercambio de saberes y conocimientos, hacer un análisis del tipo de diálogo intercultural que han establecido, también nos permitirá saber qué tipo de institución de educación superior están apostando crear.

²⁴ Millán Guadalupe y Enrique Nieto. En Educación Intercultural y Derechos Humanos “Los retos del siglo XXI”, Editorial Dríada, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2006. Pág. 25.

²⁵ Quilaqueo, Daniel. En Educación, currículum e interculturalidad, Editores Fransis, Universidad Católica de Temuco. Chile, 2005. Págs. 18-19.

En ese sentido, Christoph Wulf, dice, “no puede concebirse identidad sin alteridad, por tanto la formación intercultural entraña una correspondencia relacional entre un *yo fractalizado*, irreductible en sus distintas expresiones, y un otro multiforme”.²⁶

Siendo así, la doble historicidad de los procesos de formación intercultural, rige, por un lado, el momento determinado en cada caso por las condiciones específicas en que tienen lugar dichos procesos. Del otro, el carácter histórico de los contenidos y temas que son objetos del aprendizaje intercultural. Es decir, la unicidad del individuo, a consecuencia de los diferentes espacios, constelaciones e historias vitales, existe en cada individuo una relación única de alteridad e identidad que se construye en el punto de partida específico de la formación intercultural.

El conocimiento de las relaciones interculturales, según Grignon y Passeron, no debe considerar la cultura popular como un universo de significación autónomo olvidando los efectos de la dominación, ni caer en el riesgo opuesto -pero simétrico- de creer que la dominación constituye a la cultura dominada siempre como heterónoma.

La interculturalidad “puede presentarse como un paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción”.²⁷

La filosofía intercultural, sostiene Fernet Betancourt, pretende impulsar la desobediencia cultural, la situación de la cultura en clave de dialéctica de liberación y opresión, es la praxis cultural donde liberación e interculturalidad se presentan como dos paradigmas complementarios, lo que supone que la filosofía intercultural tiene por función transformar las culturas desde una opción ética universalizable, que es la opción por los oprimidos en todos los universos culturales. La lectura de lo intercultural entre los pueblos originarios es en mucho

²⁶Citado en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México, 1999. Pág. 233.

²⁷Castro, Milka. Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho. Ediciones Lom, departamento de antropología Universidad de Chile. Santiago, 2004. Pág. 16.

compartido desde lo que Betancourt, nombra “dialéctica de liberación”, debido a que en sus territorios el proceso de desobediencia está presente en su día a día, desde el cómo a partir de la oralidad, recupera y preserva su modo de construir y reconstruir la vida.

Por un lado, el relativismo cultural que imagina a los subalternos sólo como diferentes, en un estado de “inocencia simbólica”; por otro, el etnocentrismo de las clases hegemónicas o “de los grupos cultos asociados o aspirantes al poder” que, creyendo monopolizar la definición cultural de lo humano, miran lo diferente como “barbarie” o “incultura”.²⁸

Es por ello que la lengua, lo etnolingüístico constituye un núcleo fundamental en la construcción de la identidad colectiva y en la delimitación del otro. Los códigos lingüísticos, estructuras discursivas y modelos culturales en el campo de la lengua y cultura dominantes. Los sujetos indígenas involucrados comienzan a comprender los enunciados y códigos que anteriormente les eran incomprensibles, porque ya adoptaron los modos de apropiación de la experiencia social correspondiente.

Por tanto, tener presente una concepción de la lengua y la cultura. Aunque de principio se entiende a la lengua como: “a través de la cual se vive y se expresa un estilo étnico determinado, posee códigos y significados; igual reside la fuerza de la cultura cuando tiene que desarrollarse en situaciones de dominación, subordinación y enfrentarse a ellas”.²⁹

Así también la apropiación de las nuevas formas de organización se vehicula en estas ocasiones a través de las nuevas estructuras discursivas ligadas a los patrones culturales dominantes y al español. En el nivel de las interacciones cotidianas, una alternativa tal presupone abordar la relación con el otro a partir de la fuerza cultural propia.

En el caso de la educación, el camino puede emprenderse a través de un modelo que se sustenta en los patrones culturales y discursivos de la etnia para darle

²⁸García Canclini, Néstor. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad. Editorial Gedisa, España, 2004. Pág. 71.

²⁹ Devalle, S. B. C. La etnicidad y su representación: ¿juego de espejo? En estudios sociológicos, Vol. X, Num.28, Colegio de México, Pág. 45.

sustento más coherente a la enseñanza de las habilidades cognitivas básicas. Una posición que ve en la diversidad un problema hacia una perspectiva pluricultural, donde los segmentos más significativos de la sociedad no solo reconocen la diferencia como derecho del grupo e individuo indígena, sino que la conciben, por el contrario, como un recurso sociocultural que enriquece al estado y al conjunto de la nación.³⁰ Así también, se contribuye con nuevos saberes y conocimiento que expresan las diversas culturas originarias de nuestro país.

1.3 Demanda de educación desde los movimientos indígenas, un diálogo no escuchado.

Frente a un panorama dominado por la mundialización de la economía, aparece un movimiento indígena renovado que vuelve a poner en el escenario las demandas ancestrales de los pueblos indios, y se diferencia del indigenismo. Éste plantea como premisa fundamental para realizar las esperanzas diferidas de las comunidades indígenas, sacudirse la tutela estatal y luchar por el reconocimiento pleno de sus derechos políticos y culturales.

En este marco, se empieza a construir un consenso alrededor de la idea de que el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas pasa por el territorio y por la educación.

En su artículo 3º, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reza: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios impartirán educación (...) evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos; el Estado promoverá y atenderá todos los tipos de modalidades educativos, incluyendo la educación superior, necesario para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”.

Es por ello que las reivindicaciones del movimiento indígena se condensan en una exigencia de pluralismo social y cultural, que rebasa los límites de la legalidad

³⁰ Citado en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México, 1999. Págs.154-163-186.

jurídica. Se demanda la autonomía como forma de autogobierno y una mayor participación en los asuntos públicos, además del reconocimiento de las leyes, costumbres e instituciones sociales indígenas.

Ante dicho proceso, los pueblos indígenas en México buscan mecanismo de defensa que les dé cobijo. Uno de estos espacios ha sido el Convenio 169, de la OIT, firmado por México, donde lo referente a la educación, en su artículo 27, se subraya que:

“Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

En síntesis, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a la educación, a la utilización del idioma materno y a participar en la administración y diseño de los programas”.

Dicho convenio se celebró el 27 de junio de 1989, en la conferencia 76 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en la cual se aprobó el texto del convenio 169. Un año después, en septiembre de 1991, el convenio entró en vigor, y México fue el segundo país que lo ratificó, hecho por el cual paso a ser una norma de observancia obligatoria.

Según Héctor Díaz Polanco, la problemática de los derechos étnicos, están colocados en el ámbito de la particularidad, por una parte, y los derechos individuales o ciudadanos, planteados en el terreno de la universalidad, por la otra. El conflicto se pone de relieve ante un primer indicio, a menudo, el contenido de los llamados derechos étnicos y el sistema cultural del que derivan con su énfasis en lo comunal, el control o la negación de la individualidad y la vigencia de estrictas normas colectivas.

Por ello, los pueblos indígenas han “reavivado su conciencia de pertenecer a formaciones culturales distintas a la dominante y formar sujetos colectivos de derechos”.³¹ El reclamo puso nuevamente “la vieja discusión sobre la existencia de

³¹López Bárcenas, Francisco. Autonomías y Derechos Indígenas en México. MC editores, México, 2009. Pág. 22.

derechos individuales y colectivos”.³² Esta lucha continúa desde distintos espacios, y en muchas se ha puesto a la práctica a través de la vía de los hechos cuando los pueblos originarios crean sus propios espacios de resistencia, como es la apuesta de la Policía Comunitaria en Guerrero, que lucha por tener justicia, y la UNISUR que busca educación superior para los pueblos.

Efecto importante de la rebelión indígena de enero de 1994, en el sureste mexicano, que igualmente permitió descubrir lo oculto como vergonzoso, la existencia de pueblos indígenas en el “Estado mexicano”. Los indígenas autonomistas entre los que se cuenta -ahora lo sabemos- a los Zapatistas, no podrían colocarse en el marco de un sistema de pensamiento y acción que niega cualquier arreglo autónomo, esto es, el más mínimo ejercicio de autodeterminación por parte de los pueblos originarios.

Es por ello que el derecho a la autonomía para los pueblos indígenas consiste esencialmente en: la capacidad exclusiva que tiene un pueblo de proclamarse existente, con base a una realidad sociológica que contenga un elemento objetivo -la etnia- unido a otro subjetivo -la conciencia étnica-. Mediante el derecho de autodefinición el pueblo determina por sí mismo quiénes son las personas que lo constituyen.

Asimismo, la autodelimitación es el derecho que tiene todo pueblo para determinar por sí mismo los límites de su territorio. Por último, la autodisposición es el derecho de todo pueblo para organizarse de la manera que más le convenga. En su manifestación interna se traduce en: “la facultad de darse el tipo de gobierno que quiera, mientras la externa consiste en la facultad de determinar su *estatus* político y su futuro colectivo, junto con el resto de la población y el Estado al que pertenece”.³³

Por ello, también podemos complementar diciendo que:

La autonomía es, en contraste, una política formulada por los indígenas para la solución de problemas propios y de algunos otros que atañen a la nación en su

³²Ibídem.

³³Ibídem. Pág. 63.

conjunto. El problema no está en nuestra cultura, sino en nuestra carencia de poder político al servicio de nuestros pueblos.

Pero no se requiere un poder para el ensimismado y la búsqueda del ideal autárquico, sino tener “la posibilidad de ser parte de las decisiones nacionales que atañen al conjunto del país y nuestras regiones, municipios y comunidades. La autonomía, por el contrario, es una propuesta de nueva relación entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional”.³⁴

Retomando las palabras de Rodolfo Stavenhagen, los indígenas no podían reconocerse en el modelo prevaleciente del estado nacional, tal como fue construido por la élite mestiza y blanca de la clase dominante. Mientras que los mestizos llegaron al poder en México, las jerarquías tradicional racial cultural dominante de los descendientes criollos de los colonizadores españoles prevalecieron en los demás países entrado el siglo XX.

De tal manera podemos decir que “las raíces indígenas de América Latina fueron consideradas durante mucho tiempo como un lastre por las élites europeas, y las políticas indigenistas asimilacionistas de los gobiernos indicaban claramente que las culturas indígenas no tenían futuro en el Estado-nación moderno”.³⁵

Por otra parte, las demandas relacionadas con la preservación de la cultura, la lengua, las costumbres, las tradiciones y los sistemas normativos propios de los pueblos originarios no deben ser interpretadas como un signo de conservadurismo y de resistencia al cambio. La situación es al revés, lo que se demanda es que todo el aporte cultural no se siga considerando sólo como asunto de folklor, sino como expresión de las culturas vivas y ricas en manifestaciones. Es la búsqueda del reconocimiento a la cultura con el mismo estatus que se otorga a las demás.

La demanda autonómica entonces, representa para los pueblos indígenas la posibilidad de reconstruirse y de permanecer vivos con sus propias matrices culturales y cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitimen el derecho a la diferencia. Además de

³⁴ Citado en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México, 1999. Págs. 206-216-220-221.

³⁵ *Ibidem*. Pág. 68.

recuperar los espacios de decisión política, así como las formas de ejercer justicia y de administrar el usufructo de los recursos propios, tanto en el municipio, como al interior de las comunidades.

Entendiendo a una comunidad indígena no sólo como un conjunto de casas con personas, sino como conjunto de personas con historia pasada, presente y futura. No sólo se pueden definir concreta y físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda.

En consecuencia tenemos que una comunidad indígena está conformada por los siguientes elementos:

1. Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión.
2. Una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra.
3. Una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual se identifica el idioma común.
4. Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso.
5. Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia.

Otros elementos importantes a considerar son el mundo espiritual, cultural y lingüístico, así la situación es aún más compleja para entender la realidad que viven los pueblos indígenas, ocasionando con ello rechazo.

El desconocimiento, lo que media entre lo que señala la Ley de Derechos y Cultura Indígenas, aprobada por el Congreso de la República (2001) y la realidad del mundo indígena. Ejemplo es, el fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 6 de septiembre de 2002, a través del cual se declararon improcedentes 322 controversias que presentaron los pueblos indígenas contra la Reforma Constitucional que aprobó el Congreso. Evidenció que la diversidad no tiene cabida en los estrechos límites del marco jurídico que nos rige.

Así entonces desde la perspectiva indígena, los ejes fundamentales de sus derechos, que les dan sustento y razón, pasan por el derecho al territorio, el

derecho a ser reconocidos como pueblos, el derecho a la libre determinación, el derecho a una cultura propia y el derecho a un sistema jurídico propio.

Las “élites” en el poder del estado, diferencian a los indígenas por su cultura y también las condiciones de marginación extrema en las que viven. Por ello, la respuesta oficial para atender la especificidad cultural de las comunidades indígenas se traduce en programas compensatorios con el objetivo declarado de combatir la pobreza.

En esencia, los gobernantes saben que reconocer el derecho de los pueblos indígenas es darle la razón histórica y como consecuencia tener que asumir que las políticas gubernamentales han tenido efectos etnocidas que casi han condenado a la extinción a los pueblos originarios.³⁶

Así como lo señala ahora el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.³⁷

Esta Constitución garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

- I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.
- II. Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres.
- III. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.
- IV. Así también la Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica

³⁶Es el caso de los acuerdos de San Andrés, firmados entre el EZLN y el gobierno federal el 16 de febrero de 1996. Donde la exigencia es que se reconozca constitucionalmente su carácter de entidades de derecho público. Postulados recogidos puntualmente en la iniciativa de ley sobre Derecho y Cultura Indígenas, redactada por la COCOPA, a finales de 1996.

³⁷A la letra dice: la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

V. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles.

VI. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

VII. Asegurar el acceso efectivo a los servicios de salud mediante la ampliación de la cobertura del sistema nacional, aprovechando debidamente la medicina tradicional. (Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001).

Es evidente que no basta modificar la constitución para que la relación entre el Estado y los pueblos indígenas se sustente más justa y equitativamente.

La educación es uno de los espacios estratégicos que impulsan la transformación sociocultural, y más cuando hacemos referencia a los pueblos originarios colonizados. Toda vez que las acciones pedagógicas tienen un impacto social que pueden orientar y definir el rumbo de dichos pueblos. Por lo tanto, la importancia de la educación para el desarrollo, fortalecimiento y las posibilidades de autodeterminación es, si los sujetos son parte de un proceso socio-histórico.

La educación y la cultura, y entre ellas la lengua, deberán tener especial atención; teniendo presente que se trata de una sociedad con varias culturas. Y no sólo la simple añoranza por el pasado, porque lo que está en juego es la posibilidad real de que estas expresiones culturales sean borradas del inventario cultural compartido por toda la humanidad.

1.4 Tensión entre lo propio y lo ajeno.

La adopción de formas o conductas de vidas diferentes e introducidas por algunos miembros de las comunidades indígenas y que de esta manera reproducen sus experiencias, fruto del contacto intercultural que establecen al migrar temporalmente. Así también, la actividad de diversos partidos y organizaciones políticas que, en algunos casos, provocan divisiones e incluso enfrentamientos violentos tanto en el seno familiar como entre las comunidades indígenas.

La presencia misma de la escuela introduce nuevas formas de explicar los fenómenos naturales, sociales e históricos que imponen elementos culturales que se aprecian como ajenos a la comunidad. Otra situación es la presencia de conflictos por la tenencia de la tierra, el agravamiento de los problemas ecológicos en su hábitat y la presencia del narcotráfico, son causas también de desplazamientos, tensiones y conflictos que afectan el desarrollo de los pueblos originarios.

Ante una complejidad contextual, la suma de análisis que gira en torno a la educación, se reivindica la cultura. Sin caer en esencialismos, podemos suscribir que retomamos la cultura como aquello “expresado en la adhesión a una forma de vida común a ciertos modos de vivir y el rechazo de otros, en la obediencia a ciertas reglas de comportamiento, en el seguimiento de ciertos usos y costumbres. Manifestada también en una esfera objetivada: lengua común, objetos de uso, tecnología, ritos y creencias religiosas”.³⁸ Claro está que existen otras expresiones teóricas que complementan la visión conceptual mencionada.

El “concepto de cultura tiene un impacto sobre el concepto del hombre, cuando se concibe como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extra-somáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser, y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por

³⁸ Villoro, Luis. Del estado homogéneo al estado plural, en Estado plural, pluralidad de culturas. Paidós, UNAM. México, 1998. Pág. 14.

sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas”.³⁹

Los esquemas culturales son no generales sino específicos, no se trata del “matrimonio” sino que se trata de una serie particular de nociones acerca de lo que son los hombres y las mujeres, acerca de cómo deberían tratarse los esposos o acerca de con quién correspondería propiamente casarse; no se trata de la “religión” sino que se trata de la creencia en la rueda del karma, de observar un mes de ayuno, de la práctica del sacrificio de ganado vacuno.

El hombre no puede ser definido solamente por sus aptitudes innatas, como pretendía hacerlo la ilustración, ni solamente por sus modos de conducta efectivos, como tratan de hacer en buena parte las ciencias sociales contemporáneas, sino que ha de definirse por el vínculo entre ambas esferas, por la manera en que la primera se transforma en la segunda, por la manera en que las potencialidades genéricas del hombre se concentran en sus acciones específicas.

En la trayectoria del hombre, en su curso característico, es donde podemos discernir, aunque tenuemente su naturaleza; y si bien la cultura es solamente un elemento que determina ese curso, en modo alguno es el menos importante. Así como la cultura nos formó para constituir una especie y continúa formándonos, así también la cultura nos da forma como individuos separados. Eso es lo que realmente tenemos en común, no un modo de ser subcultural inmutable ni un establecido consenso cultural.⁴⁰

Sobre la cultura en los procesos de significación, Pierre Bourdieu desarrolló esta diferencia entre la cultura y la sociedad al mostrar en sus investigaciones que la sociedad está estructurada con dos tipos de relaciones: las de fuerzas, correspondientes al valor de uso y de cambio, y, dentro de ellas, entretejidas con esas relaciones de fuerza, hay relaciones de sentido, que organizan la vida social, la relaciones de significación. El mundo de las significaciones, del sentido, constituye la cultura.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Editorial Gédisa, España, 2005. Pág. 57.

Se puede afirmar entonces, que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.

Entonces se ve a “la cultura como la instancia en la que cada grupo organiza su identidad, para afirmarla y renovarla en las sociedades”.⁴¹ En consecuencia, tenemos que cultura e identidad serán siempre partes de un mismo proceso de construcción del yo, de lo nuestro, en su relación con el otro, con la otredad, relación que será construida de la diferente manera.

La inestabilidad que experimentan los pensamientos, los sentimientos y las conductas interpretadas como juegos y como teatro no permite explicar a los sujetos bajo determinaciones de estructuras institucionalizadas. Ni menos aun esperar que tales determinaciones sean generalizables a todas las sociedades. Pese a sostener que lo que cada pueblo considera religión, arte o sentido común, “varía radicalmente de un lugar y época a la siguiente como para que podamos tener esperanzas de encontrar alguna constante definitoria”.⁴²

Siendo las estructuras de dominación que buscan homogeneizar las conductas, desconociendo la diversidad de concepciones de vida que existe entre los pueblos, sus formas particulares de relacionarse entre sí. Por tanto, encontrar en la interculturalidad una forma distinta de construir conocimiento, es válido cuando se da en diálogos de iguales, no la dominación de uno sobre otro.

Por ello, Geertz propone entender estos cruces interculturales con una nueva narrativa construida a partir de la metáfora del collage. Para vivir en esta época de mezclas, “estamos obligados a pensar en la diversidad sin dulcificar lo que nos seguirá siendo ajeno. Se trata, en suma, de no instalarnos en las certezas de nuestra propia cultura, ni en las convicciones de excluido”.⁴³

Debemos considerar también que, la cultura se enfrenta constantemente a peligros externos e internos: cataclismos naturales, incidencia de los medios de

⁴¹García Canclini, Néstor. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad. Editorial Gedisa, España, 2004. Págs. 34, 35.

⁴²Ibidem.

⁴³García Canclini, Néstor. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad. Editorial Gedisa, España, 2004. Págs 87-89.

comunicación, así también las tecnologías de la información, pero también decadencias e inercias. Factores de riesgo permanente para los grupos con cultura propia. Pero a todos estos peligros culturales “tradicionales” se suman hoy otros derivados de los nuevos poderes nacionales e internacionales.

Por ello, la cultura no debe entenderse sólo como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio.

En este contexto, podemos decir que la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en “formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, ya que los hechos sociales se hallan inscritos en un determinado contexto espacio-temporal”.⁴⁴

Entonces, la cultura está cambiando continuamente por innovación, por extraversión, por transferencia de significados, por fabricación de autenticidad o por “modernización”. Pero esto no significa automáticamente que sus portadores también cambien de identidad.

Ante la emergencia de movimientos sociales que promueven estilos de vida alternativos, como las reivindicaciones étnicas, la intensificación de los fenómenos migratorios y la globalización, se han abierto cambios que pusieron en crisis la homogeneidad y la universalidad de las estructuras y de las representaciones de la sociedad.

En consecuencia, se produjo un tránsito de la unicidad a la diferencia, que provocó el surgimiento de la idea que subyace en el multiculturalismo, la necesidad de reconocer las diferencias y las identidades culturales. Siendo una expresión del pluralismo cultural.

En esta perspectiva “la multiculturalidad no es un ideal a alcanzar, sino una realidad a gestionar”, siendo el multiculturalismo la condición “normal” de toda cultura. En cuanto concepto normativo, “el multiculturalismo constituye una

⁴⁴ Giménez, Gilberto. La cultura como identidad y la identidad como cultura. Conferencia. Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM.

ideología o una filosofía que afirma, con diferentes argumentos y desde diferentes perspectivas teóricas, que es moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales”.⁴⁵

En su versión moderada, el multiculturalismo acepta y preconiza la convivencia de culturas diferentes, de aquí la necesidad de principios éticos universales que hagan compatible las diferencias y garanticen la cohesión social. Sólo así se lograría que la multiculturalidad se oriente hacia la interculturalidad, es decir, que las diferencias no se trastocuen en irreductibles e inconmensurables, sino que, por el contrario, se debiliten las distinciones jerárquicas.

Pero no se puede pasar por alto que el multiculturalismo también puede funcionar como una ideología que encubre las desigualdades sociales (étnicas, de clase, otras) dentro del ámbito nacional, bajo la etiqueta de “diferencias culturales”. A esto se refiere Zigmunt Bauman, cuando escribe: “La nueva indiferencia a la diferencia es teorizada como reconocimiento del ‘pluralismo cultural’, y la política informada y sustentada por esta teoría se llama a veces ‘multiculturalismo’”. Aparentemente el multiculturalismo es guiado por el postulado de la tolerancia liberal y por la voluntad de proteger el derecho de las comunidades a la autoafirmación y al reconocimiento público de sus identidades elegidas o heredadas. Sin embargo, en la práctica “el multiculturalismo funciona muchas veces como fuerza esencialmente conservadora: su efecto es rebautizar las desigualdades, que difícilmente pueden incitar la aprobación pública, bajo el nombre de ‘diferencias culturales’, algo deseable y digno de respeto. De esta manera la fealdad moral de la privación y de la carencia se reencarna milagrosamente como belleza estética de la variedad cultural”.⁴⁶

En efecto, “por un lado la pluralidad cultural está conformada por una variedad de culturas minoritarias y subalternas frente a una cultura dominante que podemos llamar occidental, criolla o mestiza; y por otro lado, las culturas minoritarias -y

⁴⁵Ibídem.

⁴⁶Bauman, Zigmunt. Identity. Cambridge: Polity Press. 2004.

particularmente las indígenas- siguen siendo discriminadas tanto en la vida cotidiana como en el discurso oficial como inferiores, premodernas y, frecuentemente, como obstáculos para el desarrollo”.⁴⁷

En ese sentido, encontramos que la situación de las sociedades multiculturales del llamado “tercer mundo”. En primer lugar encontramos en ellas lo que León Portilla nombra trauma cultural. El efecto depresivo de la agresión sistemática a las identidades culturales de los pueblos indígenas, por parte de los conquistadores primero y después por parte de los estados nacionales. En segundo lugar, “el nepantlismo, entendido como lo que implicó la pérdida de la identidad cultural de los individuos y los grupos sometidos a procesos de aculturación forzada”.⁴⁸

En tercer lugar, la inhibición del desarrollo de las culturas minoritarias no indígenas a favor de la homogeneidad cultural nacional. En cuarto lugar, la imposición del modelo de la sociedad de consumo en las propias sociedades nacionales, arrojadas al nepantlismo y por tanto, cada vez más carente de memoria cultural y de futuro propio.⁴⁹

Para Bonfil Batalla, la recuperación histórica hermenéutica de las culturas mesoamericanas es una condición necesaria, pero no suficiente para comprender la situación multicultural de la sociedad mexicana. La desconfianza de Bonfil tiene a su favor poderosas razones: la construcción del estado nación mexicano se asienta ideológicamente en el mestizaje y admite formalmente la doble herencia indígena española.

Pero en cada uno de sus momentos decisivos, la independencia, la reforma, la revolución, se han impulsado estrategias de destrucción cultural de los pueblos indígenas reales. La consigna ha sido conocer las culturas indígenas para destruirlas mejor; para desindianizarlas con mayor eficacia.

El problema no es sólo epistemológico, sino político, y tiene su origen, considera Bonfil, en la instauración de un sistema de control cultural colonial que no ha sido cancelado en la sociedad mexicana desde la invasión española.

⁴⁷ Giménez, Gilberto. La cultura como identidad y la identidad como cultura. Conferencia. Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.

⁴⁸Citado en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México, 1999.

⁴⁹ Ibídem. Pág. 60.

La tesis radical de Bonfil establece, efectivamente, que en la raíz de las crisis recurrentes de la sociedad mexicana se encuentra un conflicto no resuelto entre dos matrices civilizadoras distintas: la mesoamericana y la occidental. Una civilización, en la perspectiva de Bonfil, constituye un marco general de relaciones interculturales, un plan general de vida compartido por un conjunto de pueblos, cada uno de los cuales posee su identidad cultural peculiar.⁵⁰ Los aportes hechos por Bonfil, resultan clarificantes cuando se miran con detenimiento los territorios indígenas, pues con mucha exactitud podemos encontrar esa matriz cultural que ha permanecido aún con la colonización y que poco a poco está resurgiendo reclamando ser incluida, sobre todo en las currículas de educación, que atiende a los pueblos originarios.

La civilización mesoamericana se ha formado a lo largo de milenios, desde la llamada “cultura madre” olmeca hasta las culturas indígenas de hoy. Bonfil señala una serie de rasgos culturales en los que se manifiesta la unidad y la continuidad de la civilización mesoamericana, desde la cultura del maíz. Hasta la concepción del tiempo y la relación con la naturaleza, pasando por las formas de autoridad, los procesos de inculturalidad y los rostros.

El desarrollo autónomo de esta civilización fue interrumpido drásticamente por la invasión de la civilización europeo occidental, asentada en la religión cristiana, en una tecnología superior de dominación y en una valoración proto-capitalista de la riqueza. Bonfil analiza el conflicto del México profundo y el México imaginario a través de la historia nacional.⁵¹

La visión colonizadora del México imaginario percibe a lo indígena como atrasado, lo bárbaro, lo carente de cultura y civilización. Se trata siempre para los grupos dominantes de alcanzar el desarrollo, el primer mundo, el progreso, la modernidad, sin cuestionarse jamás sobre el por qué, el para qué y el hacia donde de tal modernización.

Bonfil señala también que ir hacia un proyecto pluralista es la liberación de la mentalidad colonizadora. Hay un hecho significativo: el sistema educativo

⁵⁰ Citado en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdes, IIZ/DVV. México, 1999. Pág. 64.

⁵¹ *Ibíd.* Pág. 64.

nacional, en todos sus niveles, ignora absolutamente los contenidos de las tradiciones culturales indígenas. El sistema de profesiones, como ejemplo, produce abogados que desconocen el derecho consuetudinario indígena, arquitectos que ignoran los métodos de construcción mesoamericanos, médicos que desprecian las prácticas de salud tradicional.

Aun los programas oficiales de educación “bicultural” diseñados para los pueblos indígenas, se limitan a traducir los contenidos de la cultura dominante a las lenguas indígenas, sin considerar el valor, históricamente demostrado, de los contenidos culturales de los propios pueblos originarios.⁵²

No obstante, “la historia de las lenguas y de las relaciones entre ellas es compleja como suele ser la historia humana. En la historia de las lenguas destacan dos tipos de regulaciones sobre el lenguaje y la comunicación”.⁵³

Una es la intervención para producir una transición desde concepciones de prohibición, desprecio y erradicación de las lenguas minoritarias, hacia políticas de reconocimiento, valoración y pluralismo; “detrás de todo ello hay una variedad de ideas y sentimientos: concepciones teológicas, imposiciones políticas, preferencias culturales, ideales nacionalistas, valoración de los derechos humanos y conservación del patrimonio cultural. Lo otro es la regulación o rediseño de fronteras y espacios de uso de las lenguas, que tienden a flexibilizar la noción de soberanía de los modernos Estados-nación. El Estado creación sociopolítica siempre necesita una suerte de delimitación natural y ello se pretende conseguir con la unidad de lengua y de cultura”.⁵⁴

En el fondo, las políticas de asimilación consideraban como *natural* el proceso de cambio de las lenguas originarias. Racionalizan la orientación de reprimir idiomas indígenas, imponiendo la obligatoriedad del idioma dominante como mandato del sistema escolar para todos los estudiantes indígenas.

Es decir, ya se preveía que los estudiantes graduados volvieran a sus comunidades dotados de recursos para *civilizar* y difundir el español en todos los

⁵² Citado en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México, 1999. Pág. 68.

⁵³ Muñoz, Héctor. Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambios socioculturales. UAM-Iztapalapa. México, 2009. Págs. 53-54.

⁵⁴ *Ibidem*.

ámbitos comunitarios. No obstante, en general, esto no ocurrió de este modo porque no fueron adoptadas del todo las costumbres foráneas y los estudiantes volvieron a la cultura tradicional de sus pueblos de origen.⁵⁵

Sin embargo, hasta hoy día, en el largo proceso de arraigo de las políticas lingüísticas de coexistencia, la situación para las lenguas minoritarias ha resultado poco ventajosa, porque no se han superado las condiciones de marginación y de reducción funcional al ámbito de la vida cotidiana sin proyección cultural importante. La globalización contemporánea opera como un poderoso fenómeno que ha contribuido a dar un perfil diferente a las reorganizaciones de las jerarquías culturales.

En tal contexto, las sociedades y los grupos que las componen manifiestan numerosos indicios de adaptación a los nuevos tiempos, en el sentido de que “no desean un diseño de comunidades cerradas, que retienen inmutables los principios originales de construcción de sus valores, pero que tampoco muestran vocación de formaciones socioculturales enteramente abiertas a los otros grupos”.⁵⁶

Es un hecho, la aldea planetaria inclinada a las nuevas tecnologías de la comunicación, la mundialización económica y cultural (flujos migratorios, nivelación de hablas regionales) y aún la consolidación de entidades supranacionales (Unión Europea, ONU, el derecho internacional) separan a los individuos de sus identidades locales y favorecen su adhesión a valores comunes.⁵⁷

Las plataformas sociopolíticas y culturales de los movimientos indígenas y organismos humanitarios aportaron interpretaciones más vívidas sobre los fenómenos multiculturales reales y permitieron encaminar los conocimientos y las expectativas de intelectuales, investigadores y educadores hacia los derechos indígenas, la educación, el uso y la importancia social de las lenguas indoamericanas y sus variedades, en el sentido de que los análisis científicos más

⁵⁵Ibídem. Págs. 60-61.

⁵⁶ Robertson, R. *Globalization: Social Theory and global culture*, edit. Sage. Londres, 1995.

⁵⁷Muñoz, Héctor. *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambios socioculturales*. UAM-Iztapalapa. México, 2009. Pág. 68.

eficientes y responsables podrían contribuir a resolver los cruciales y conflictivos procesos interculturales contemporáneos.⁵⁸ Pero aun en el presente las tensiones entre dichos procesos continúan.

1.5 Incidencias de la globalización en la educación y lo transterritorial de la resistencia indígena.

Los indígenas no son diferentes solo por su condición étnica, sino también porque la reestructuración neoliberal de los mercados agrava su desigualdad y exclusión. Se sabe en cuántos casos la discriminación étnica adopta formas comunes a otras condiciones de vulnerabilidad, como ejemplo: desempleados, pobres, migrantes indocumentados, desconectados. Para millones, el problema no es mantener “campos sociales alternos”, sino ser incluidos, llegar a conectarse, sin que se atropelle la diferencia ni se condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural.⁵⁹

Es imposible olvidar que hay infinidad de procesos históricos y situaciones de interacción cotidiana en que marcar la diferencia, es el gesto básico de dignidad y el primer recurso para que la diferencia siga existiendo. Al mismo tiempo, la intensa y ya larga interacción entre los pueblos indígenas y sociedades nacionales, entre culturas locales y globalizadas (incluidas las globalizaciones de las luchas indígenas), hace pensar que la interculturalidad también debe ser un núcleo de la comprensión de las prácticas y la elaboración de políticas.

Los pueblos indígenas tienen en común el territorio y a la vez redes comunicacionales transterritoriales, el español y sobre todo la experiencia del bilingüismo, la disposición a combinar la reciprocidad y el comercio mercantilizado, sistemas de autoridad local y demandas democráticas en la sociedad nacional.⁶⁰

Siendo así el desplazamiento de la lengua indígena por el castellano, incluso en el ámbito de los espacios comunales que sustentan la reproducción de la lengua,

⁵⁸ *Ibíd.*

⁵⁹ García Canclini, Néstor. *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad.* Editorial Gedisa, España, 2004. Pág. 53.

⁶⁰ *Ibíd.* Pág. 55.

desde lo mencionado por Guadalupe del Rocío López Mateos⁶¹, quien anuncia algunos de los factores que alteran y modifican las estructuras sociales, económicas y culturales de las comunidades indígenas y que generan nuevas formas de reproducción social en sus culturas. Por ejemplo, la presencia cada vez mayor de diversas corrientes del protestantismo, que modifica el sistema religioso de cargos, el parentesco ritual (compadrazgo), las relaciones de solidaridad interfamiliar y algunas creencias y concepciones mágico-religiosas.

Ante escenarios tan distintos, es necesario también, interrogar con especial cuidado la presencia de la globalización, ya que suele presentarse como un régimen discursivo que pretende imponerse como naturalmente evidente y no sujeto a discusión. Es así como la globalización aparece en el discurso exagerado y triunfalista de los tecnócratas neoliberales como un nuevo orden mundial de naturaleza preponderantemente económica y tecnológica, que se va imponiendo en el mundo entero con la lógica de un sistema autorregulado frente al cual simplemente no existen alternativas.

Se entiende por globalización el proceso de *desterritorialización* de sectores muy importantes de las relaciones sociales a escala mundial o, lo que es lo mismo, la multiplicación e intensificación de relaciones *supraterritoriales*, es decir, de flujos, redes y transacciones disociados de toda lógica territorial y de la localización en espacios delimitados por fronteras.⁶²

Así entendida, la globalización implica *la reorganización* (al menos parcial) de la geografía macro-social, en el sentido de que el espacio de las relaciones sociales en esta escala ya no puede ser cartografiado solamente en términos de lugares, distancias y fronteras territoriales.

Esta definición es perfectamente compatible con otras que conciben la globalización en términos de “interconectividad compleja”,⁶³ de “interconexión global” o también de “redes transnacionales”,⁶⁴ cuyo sustrato son las nuevas tecnologías de comunicación e información a alta velocidad (e incluso “en tiempo

⁶¹ Citado en: Klesing Rempel Úrsula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México, 1999.

⁶² Scholte, Jan A. Globalización: una introducción crítica. St. Martin Press, Londres, 2000. Págs. 5 y 46

⁶³ Tomlinson, J. Globalization and culture. The University of Chicago Press. Chicago, 1999. Pág. 2.

⁶⁴ Castells, Manuel. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I. Oxford, 2000.

real”). Por lo tanto, los términos claves para entender la globalización son tres: interconexiones, redes y flujos.

Los soportes o puntos nodales de la maraña de redes supraterritoriales que definen a la globalización son las llamadas *ciudades mundiales*, que conforman en conjunto una tupida red metropolitana de cobertura global.⁶⁵

Estas ciudades son centros donde se concentran las corporaciones transnacionales más importantes, juntamente con las mayores compañías de servicios especializados que les prestan apoyo (bancos, bufetes de abogados, compañías de seguros y de publicidad...), así como también las organizaciones internacionales de trascendencia mundial, las corporaciones mediáticas más poderosas e influyentes, los servicios internacionales de información y las industrias culturales.

Es muy importante señalar que las ciudades mundiales funcionan también como superficie de contacto (*interfase*) entre lo global y lo local. En efecto, disponen del equipamiento requerido para canalizar los recursos nacionales y provinciales hacia la economía global, pero también para retransmitir los impulsos de la globalización a los centros nacionales y provinciales que constituyen su *hinterland* local.

Ante tal situación, existen resistencias y movimientos que revaloran lo regional, lo local y lo colectivo, en contra de lo global, lo mundial y lo individual. Para evitar que el reparto de la riqueza mundial se efectúe sólo entre pocos, no basta asumir que vivimos en un mundo globalizado, sino que dentro de ese mundo, debemos proponer nuestros propios modelos de desarrollo, proyectos surgidos desde lo local, que nos permitan ubicarnos en la ‘aldea global’ con nuestra propia identidad latinoamericana y nacional.

En este sentido, la educación juega un papel central, tanto en los procesos de construcción de la identidad social colectiva, como en la conciencia que se construye a partir de la concurrencia de las diversas identidades en un espacio sociocultural plural, en la multiculturalidad y en la pluralidad regional.

Si aceptamos que “la globalización es un proceso que fomenta la idea de la diversidad de formas de vida, de ser”, los proyectos educativos alternativos

⁶⁵Friedman, J. The World City Hypotheses. *Development and Change* Vol. 17, 1986. Págs. 69-83

deberán asumir que se encuentran frente a una sociedad pluricultural y socialmente compleja; en “un universo cada vez más intercomunicado y que genera multitud de demandas. No siempre armónicas o coherentes, conformada por sujetos no únicos, y con necesidades diversas”.⁶⁶

Con conocimientos de muy diversas características y de matrices culturales diversas, que conllevan formas de ver el mundo, de sentirlo y actuarlo completamente diferentes. En este contexto, la diversidad cultural cobra sentido. Convirtiéndose en un concepto central para repensar la función de la educación, “sobre todo, en aquellos contextos que plasman diferencias con respecto a la sociedad en su conjunto”.⁶⁷

⁶⁶ Comboni Sonia, Juárez José M. La Educación en el marco de la Globalización. Revista Veredas. México. 2008.

⁶⁷ *Ibíd.*

Capítulo II

La trayectoria Metodológica.

2.1 Desafiando y reivindicando desde la educación los procesos sociales.

Al tratar temas como la educación, no suele ser casual que es donde se genera polémica y discusión entre los indígenas y el gobierno. Es también donde subsiste resistencia y defensa para impedir que los modelos impuestos por la SEP, se den en automático. Esto es así porque la educación indígena tampoco puede entenderse sólo en los marcos ortodoxos de la pedagogía.

Es por ello que, esta investigación se respaldó desde el método interpretativo, siendo una manera de acercarse a la realidad y al sujeto de estudio, y su aplicación a la investigación. Contamos con la interpretación como consecuencia práctica, su uso cuando se realiza en estudios referentes al sentido y subjetividad de los sujetos. En palabras de Hans-Georg Gadamer: cuando nos propone una metodología en los procesos y los estudios hermenéuticos, proporciona ideas provenientes de una teoría de la interpretación que nos permite orientar la vigilancia epistemológica (Bachelard) que queremos tener en la investigación; “la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados; (...) lo que importa es mantener la mirada atenta a la cosa aún a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias. (...) El que intenta comprender está expuesto a los errores de opiniones previas que no se comprueban en las cosas mismas”.⁶⁸

Así también, fue de mucha utilidad en la investigación tener lo que Gadamer llama: primeras interpretaciones del investigador; “proyecto previo”, el cual refiere a las primeras aproximaciones de lo real en el conjunto de interpretaciones de sentido que acompañan al proceso hermenéutico: “la comprensión de lo que pone en el

⁶⁸ Incluso es posible decir que la realidad se nos presente como un texto escrito, que se interpreta una y otra vez, teniendo cuidado de no llevarse por las primeras interpretaciones de lo real. Para Gadamer, “(...) toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación e los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada ‘a la cosa misma’ (que en el filólogo son textos con sentido, que tratan su vez de cosas)” (Gadamer, 1992: 333).

texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado con base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido”.⁶⁹

Desde la investigación se explica dicho proceso al anunciar los conceptos que en un primer momento serán los importantes para iniciar el abordaje de la reflexión, posteriormente estos darán paso a nuevos conceptos que servirán para profundizar el análisis de la creación del modelo UNISUR, así como nuevas interpretaciones que mejoran el proceso de investigación.

Es por ello que, ante lo mencionado anteriormente y desde la literatura hermenéutica se da al investigador herramientas de prevención ante un “saber inmediato”. Es decir, en palabras de Pierre Bourdieu: la familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia, porque produce continuamente concepciones o sistematizaciones ficticias, al mismo tiempo que él genera sus condiciones de credibilidad. Ante tal proceso, surge la necesidad de que en todo trabajo de investigación, se dé una “ruptura” epistemológica no sólo con las concepciones dominantes, sino incluso con la propia forma que tiene el investigador de acercarse a lo real.

En ese sentido, según Gadamer: “(...) una comprensión llevada a cabo desde una conciencia metódica intentará siempre no llevar a término directamente sus anticipaciones sino más bien hacerlas conscientes para poder controlarlas y ganar así una comprensión correcta desde las cosas mismas”.⁷⁰ Sin embargo, Bourdieu sostiene que las “(...) opiniones primeras sobre los hechos sociales se presentan como una colección falsamente sistematizada de juicios de uso alternativo. Por eso complementa: durante la observación, los datos (...) se le presentan (al investigador) como configuraciones vivas, singulares y, en una palabra, demasiado humanas, que tienden a imponérsele como estructuras de objeto”.⁷¹

Por lo tanto, argumenta Bourdieu que las primeras interpretaciones de un objeto no siempre son las más exactas de lo que es el objeto, y propone llevar a cabo un proceso de ruptura con “lo real”. El “descubrimiento”, dice, “(...) supone siempre la

⁶⁹ *Ibíd.*

⁷⁰ *Ibíd.* Pag. 336.

⁷¹ Bourdieu, 1983: 28

ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción”.⁷² De ahí que insista en romper con las primeras interpretaciones que, en realidad, son las más aparentes. En el mismo tenor, citando a Renato Rosaldo “(...) todas las interpretaciones son provisionales; las realizan sujetos ubicados que están preparados para saber ciertas cosas y no otras. Aún si son inteligentes, sensibles, de lenguaje fluido y capaces de moverse con facilidad en una cultura extraña, tienen sus límites y sus análisis siempre son incompletos (...)”.⁷³

Al tener presente las reflexiones anteriores, estas me permitieron encontrar en el proceso de investigación, elementos para analizar las relaciones de poder en la creación del modelo UNISUR, por las tensiones que se dieron en su origen, así como en la puesta en marcha. Siendo esta situación aquellas que muestra a los distintos actores que confluyeron en el mismo, tanto en sus logros como en sus retrocesos al crear y poner en marcha la UNISUR. Debido a que, su apuesta como una IES, es la descolonización del conocimiento, y que al mismo tiempo pusiera en el centro del debate la importancia que tiene para los pueblos originarios de Guerrero, la recuperación y valorización de su matriz cultural, como eje principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así también como su inclusión en la curricula pedagógica.

Así, a través del método se fue construyendo un análisis que lograrse encontrar la interrelación que tienen los distintos conceptos ya mencionados en el principio del documento, sobre todo porque había que mostrarlos a partir de la importancia que tienen para la construcción del modelo UNISUR, y la recuperación de la matriz cultural de los pueblos originarios guerrerenses; tanto para comprender su cosmogonía, como sus estrategia para crear la IES. Debido a que, muchos de los elementos reflexivos desde la creación de la UNISUR, son fundamentales tanto en la vida cotidiana de los pueblos, pues, recuperan sus saberes, conocimientos y cosmogonía con la educación; a partir de describirse y explicarse la cotidianidad. En el proceso encontré una histórica e incansable lucha desde los pueblos para contar con su propia institución de educación superior, en donde la forma y

⁷² Ibidem. Pag. 29.

⁷³ (Rosaldo, 1991: 21).

organización del currículo fuese la propuesta y aporte que hicieran los mismos pueblos. Por lo tanto, una vez que se recupera desde la hermenéutica, la visión propia, es entonces, que se tiende un puente en el tiempo histórico, y esto me llevó a encontrar la importancia de la reivindicación cultural e identitaria. Desde la recuperación de las tradiciones culturales negadas por centurias de colonización que para los pueblos, “no solo es una exigencia vital para las propias comunidades indígenas, sino un requisito esencial para la comprensión de los problemas culturales nacionales y para el diseño de alternativas ante estos problemas”.⁷⁴

Al profundizar y comprender la génesis del proyecto de la UNISUR, realice un análisis teórico para contrastar las implicaciones subjetivas e identificar cómo asumen los propios pueblos originarios la aplicación de los conceptos ya mencionados, es decir, como se tejen o se enlazan en la cotidianidad de los pueblos, y como llevan en la práctica esa intercomunicación a las futuras generaciones sus saberes y conocimientos locales.

Por lo tanto, fue de suma importancia contar con los discursos de aquellos que estuvieron en el origen del proyecto, lo cual se hizo a través de entrevistas en profundidad, algunos realizados a aquellos que participaron, y otros a quienes continúan en el proceso. La importancia que tuvo la selección de los entrevistados fue con la finalidad de obtener distintas reflexiones de los actores involucrados, así como el cargo que estos desempeñan en el proyecto educativo, UNISUR. Por eso fue importante ubicar que los interlocutores fuesen agentes centrales, tanto en la creación, como en el funcionamiento de la universidad, debido a que se está investigando y analizando un modelo de universidad alternativa que busca incidir en la descolonización del conocimiento a través de la formación universitaria para los pueblos originarios guerrerenses. Por lo tanto, la función que desempeñan estos agentes debía contar con el respaldo comunitario, académico y estudiantil. Por eso mismo, hago mención que en las entrevistas fueron incluidos estudiantes,

⁷⁴ Citado en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdes, IIZ/DVV. México, 1999. Pág. 62

autoridades comunitarias y docentes, quienes a partir de contestar un guión de preguntas, permitieron obtener las respuestas que dieron pautas para la realización del análisis en el proceso de investigación.

2.2. La selección del sujeto de estudio, su importancia.

Al hablar de los pueblos originarios, es reconocer y partir que la subsistencia de los mismos tiene que ver con los valores y conocimientos que éstos tienen, por lo tanto, han mostrado tener una capacidad enorme para resistir los embates que la modernidad les ha impuesto.

En este sentido, la investigación realizada cobra importancia al plantear elementos teóricos y epistemológicos que dan cabida a diálogos entre los aportes de la modernidad occidental y los conocimientos y saberes ancestrales que resguardan los pueblos originarios. Es decir, ante la necesidad y urgencia de descolonizar la episteme, cabe el planteamiento para una formación de sujetos capaces de cuestionar cómo se les ha formado desde la educación oficial tradicional para determinados objetivos, los cuales muchas veces no corresponden a la realidad cotidiana o al contexto de diversidad cultural que tiene México. En esta perspectiva, Guerrero es reflejo de composición pluriétnica y pluricultural del país; pues, en la entidad subsisten cuatro lenguas indígenas: nahua, me'phaa, nuu savi y ñomndaa.

Por lo tanto, el proceso de investigación fue adentrándose en buscar los primeros momentos en que se dio la organización de los pueblos, cual fue la causa que permitió que estos lograran organizarse y el punto de encuentro que les brindó el poder conjuntarse para concretar la loable tarea de crear una Institución de Educación Superior, que atendiera la demanda de la misma para las futuras generaciones de indígenas desde la matriz cultural propia.

En esa misma organización se fue proponiendo que el modelo debía ser una alternativa en educación intercultural en una IES, y que respondiera a las necesidades de desarrollo y visión de futuro, desde las lógicas de pensamiento y

acción, ligadas a la naturaleza y que implicaban una forma de vida y una concepción de bien-estar (buen-vivir).

Entonces, la dinámica en que se crea el modelo UNISUR y la importancia de este se realiza desde tales aportes, las discusiones previas que consideraron lo valioso que tiene el rescatar la memoria histórica de los pueblos implicados en el proceso; al mismo tiempo se fue concretando clarificar la intencionalidad de la creación de nuevo conocimiento que en el futuro se apostaba debía generarse. Es decir, el cómo se propuso construir procesos epistemológicos que refuercen la matriz cultural de los pueblos.

Como ya se mencionó, la situación en la que subsisten muchos pueblos indígenas en la entidad guerrerense no es la mejor, esa misma situación es la que permitió que se conformara el grupo de líderes, representantes comunitarios e intelectuales indígenas y no indígenas, que lucharon para la realización del proyecto educativo, buscando en ello que los indígenas tuviesen acceso a educación superior. Pero, no solo con la intención de brindar servicio educativo, sino contar con una educación crítica y que al mismo tiempo brindara las herramientas teóricas para cuestionar y dialogar a partir del pensamiento de los pueblos originarios y en oposición al pensamiento occidental, es decir, un diálogo entre iguales y en el mismo nivel de importancia. Teniendo en consideración que estamos mostrando dos mundos de vida, dos sistemas civilizatorios que se juntan, pero que en su interior subyacen diferencias e intencionalidades distintas. Son cosmogonías, que se contraponen en muchos espacios.

Ante lo complejo del problema podemos mencionar que la investigación en su proceso, trata de mostrar aquellos conocimientos que se imparten en muchas Universidades y que reflejan la continuidad de la idea moderna del mismo, donde lo negado es precisamente la contribución que han hecho los pueblos originarios al conocimiento universal. Por lo tanto, surgieron dos preguntas generales: ¿qué se propuso la UNISUR como proyecto educativo universitario y qué intenciones subyacen en su interior como modelo alternativo de educación? y, ¿logra

constituirse como un modelo que descansa en los conocimientos y formas de organización de los pueblos que la componen?

Bajo estas premisas, mi Propósito General inicia con hacer un análisis del modelo de educación superior intercultural de la Universidad Intercultural de los pueblos del Sur (UNISUR) y los pueblos implicados. Para ello organice rutas como propósitos específicos, siendo algunas que menciono a continuación: a) cómo se estructura el modelo UNISUR, b) características y ejecución, c) el pensamiento educativo de los pueblos implicados, d) la epistemología y lógicas de construcción de sus conocimientos, orígenes, procesos y relaciones.

Al mismo tiempo el tener interrogantes resultó de mucha ayuda para lograr una claridad en el rumbo de la investigación, y por ello anuncio las siguientes:

1. El modelo educativo de la UNISUR, ¿permite la construcción de conocimiento, cómo lo realiza, abre el debate para la descolonización del conocimiento?
2. A los estudiantes durante su formación en la UNISUR, ¿les permite manifestar el pensamiento de los pueblos implicados, como resultado de un proceso de descolonización del conocimiento, cómo se proponen recuperar esos saberes y conocimientos locales?
3. La estructura y organización de la UNISUR, ¿permite la participación y apropiación del proyecto a los miembros de los pueblos originarios participantes y cómo asumen la conformación del mismo?

Una vez definidos los pasos a seguir en la investigación, desde los aportes teóricos recurrí a los pensadores poscoloniales: Anibal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Santiago Castro, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Silvia Rivera, y otros más. Pues estos intelectuales, son quienes discuten y ponen a debate sobre la importancia de descolonizar el conocimiento, y sobre todo que el conocimiento no es único y tampoco se ha generado únicamente en Occidente Moderno.

Al leer y analizar la postura de estos teóricos, fui encontrando los elementos que me permitieron estudiar el proceso que estaba abordando, que es la fundación de

una IES, y que además nace desde la iniciativa de los pueblos indígenas en Guerrero, y por lo tanto debía estudiarlo con prudencia. Al mismo tiempo, tuve la claridad en la importancia que tiene el seleccionar quienes debía ser mis interlocutores, para contar con información que fuera útil al proceso de investigación, y así poder realizar un análisis prudente y preciso, tanto para el debate teórico como para responder a las preguntas que me propuse contestar desde mi propósito general.

Es por ello que entre mis entrevistados, tuve desde los iniciadores del proyecto, es decir, aquellos intelectuales que acompañaron el proceso en sus primeros momentos de discusión, en conjunto con los maestros indígenas de la región de la montaña baja.

Igualmente, tuve la oportunidad de entrevistar a representantes comunitarios y líderes indígenas que respondieron a las preguntas realizadas, y las respuesta que obtuve fueron útiles para la reflexión de cómo se dio la lucha para la creación y el valor que tiene el contar con una IES para y al servicio de las comunidades indígenas, que atendiera la demanda de educación superior para la población indígena de los cinco pueblos originarios.

Finalmente la interlocución con maestros y estudiantes de la UNISUR, pues son estos quienes le dan movimiento al proyecto, la entrevistas realizadas con ellos cierra el círculo de análisis, porque sin el acompañamiento y la presencia del estudiantado, hablar de un proyecto de educación superior es estar con el discurso en vacío, por eso las entrevistas realizadas a estos interlocutores, cobra un peso propio tanto para conocer cómo funciona el modelo y como son las actividades académicas en la UNISUR, y cuales los problemas que enfrentan en su interior como universidad.

Al ir contextualizando a los pueblos originarios que dieron origen al modelo educativo UNISUR, y el contar en la metodología con las entrevistas a los actores involucrados para saber de los inicios y la puesta en marcha del modelo educativo, sus estrategias de organización, las tensiones y conflictos; sobre todo de aquellas que se han presentado desde la intervención de diversos actores, algunos de ellos

no provenientes de los pueblos indígenas, ni de la entidad Guerrerense. Fue la búsqueda de las resistencias o confrontación, choques de visiones y de las relaciones de poder, manifestados.

Al contar con las respuestas de los distintos actores como estudiantes, docentes, representantes comunitarios y órganos de gobierno de la UNISUR, sirvió para tener un análisis que permitiera tomar distancia en la investigación y así llegar a conclusiones críticas y con argumentos para el análisis de la importancia que tiene investigar una IES, y sobre todo por ser un caso particular entre los pueblos indígenas guerrerenses. Otro momento valioso es el haber tenido un acercamiento, o más en concreto, mi participación directa en el proyecto fue de gran apoyo para constatar que elementos eran pertinentes para analizar lo objetivo y subjetivo del modelo UNISUR. Sobre todo, cobran importancia cuando se desarrolla el trabajo de campo, posicionarse en distintos momentos y desde distintas ópticas. Así también, complementar a las preguntas aplicadas en las entrevistas y recuperar las respuestas del entrevistado en la sistematización de la misma. En tal sentido, puedo decir que el método para conocer o acercarse a una realidad tiene que ser flexible; “al mismo tiempo, se va construyendo y no existe rigor definido de una vez y para siempre, cuando se hace el diseño lógico de una investigación”.⁷⁵ Se justifica porque la realidad está en constante movimiento y porque frecuentemente los datos de la realidad no aparecen como dados, como si solamente hubiera que encontrarlos.⁷⁶

Lo mencionado anteriormente recae porque, el pertenecer al pueblo originario *TSJOOM NNA'NCUE*, conocidos como los Amuzcos en el estado de Guerrero, me permitió reconstruir un proceso de reflexividad propio y en conjunto con algunos mayores de mi comunidad, la historia que se fue tejiendo por años y que llevó a la

⁷⁵ Por eso, Bourdieu previene al sociólogo de tener cuidado de creer fervientemente en un “(...) rigor definido de una vez y para siempre (...)” (Bourdieu et al., 1983). A lo largo de la investigación el estudioso tendría más bien que estar a la búsqueda de rigores específicos y de errores específicos.

⁷⁶ Presumiblemente, la realidad nos aparece con frecuencia en su “primer apariencia”, para citar una frase de Goldman. Este autor insiste en que “(...) el grupo de individuos... están lejos de <estar> dados de una manera inmediata al investigador (...)” (Goldman, 1972: 74).

génesis del proceso educativo. Claro está que se debe considerar que en el presente muchos de los rasgos culturales han ido modificándose en la dinámica de la historia del proceso de transculturación, como los de asimilación y a su vez de resistencia.

Así también, los de la dinámica interna propia y a través de siglos de colonialismo y de políticas de exclusión y eliminación / invisibilización que fueron impuesto a lo largo de la historia. Frente a las formas de colonización y exclusión, los pueblos indígenas han generado sistemas de resistencia, de adaptación y de sobrevivencia en la cotidianidad de su vida comunitaria, que tiene su propia complejidad y su propia dinámica.

No obstante, los procesos educativos y de transmisión, construcción, reconstrucción de conocimientos es esencial para que la identidad del pueblo se fortalezca y se desarrolle como tal, para que existan procesos de construcción, recuperación, reconstrucción y reconocimiento social. Aunque en algunos casos los pueblos originarios seguimos minimizando nuestros conocimientos frente a los de la cultura occidental dominante. Se asume que los saberes son locales y que sólo son útiles para resolver los problemas de la vida comunitaria, entre nosotros. En este sentido, vale precisar que la investigación analiza desde la lucha histórica en el ámbito educativo la participación y aporte de los pueblos frente a la dominación. Siendo una preocupación, la urgente sistematización de los conocimientos que se han heredado de los ancianos y del pasado que están inscritos en los procesos de construcción cultural históricos de nuestros mismos pueblos. Por eso, exponer la ruta que multiplicó esfuerzos y años de trabajos entre las distintas culturas que conviven en el territorio guerrerense, es ejemplo de una lucha incansable.

Si bien los pueblos indígenas antes de la colonización ya contaban con un sistema de transmisión y construcción de conocimientos de acuerdo a la dinámica de sus propias concepciones y con pedagogías y formas establecidas, institucionalizadas e inscritas en las especificidades de sus mundos de vida y formas culturales, las más de las veces transmitidos de forma oral, procesos que continúan hasta hoy

día. Sin embargo, actualmente este sistema de transmisión de conocimiento solo lo podemos encontrar en lo familiar comunitario, que se convierte en un mundo privado.⁷⁷

En estas formas de “reservas” implícitas e invisibles en que fueron empujados lenguas, formas y mundos de vida, visiones y culturas de los pueblos indígenas enclaustradas en la cotidianidad de lo privado, se fueron dando relaciones sociales en conflicto que acentuaron viejos problemas, y crearon nuevos en el choque cultural que dio paso a la imposición de una forma dominante de ver el mundo como debe ser explícito.

La situación de colonialidad interna del ser, del poder y del saber y de la vida, ha ido superponiéndose en conflictos que históricamente existieron entre las comunidades indígenas y que en algunos casos perviven hoy en día; en consecuencia, se convirtieron en fuentes de cambios y/o de permanencia en las culturas. Este choque a veces violento, a veces pasivo, generó las bases de la construcción de una interculturalidad unilateral y mutilada, en conflicto, basada en relaciones asimétricas.

Así que no escapó en el análisis de la investigación, los problemas que atañen a la esencia de la interculturalidad como concepto y como realidad en nuestros pueblos. Desde estas visiones construidas en el tiempo, nos preguntamos: ¿cómo viven los indígenas guerrerenses esta interculturalidad?, ¿cómo la construyen en su vida diaria?

Interrogantes que abren camino para el desarrollo de la investigación y la búsqueda de respuestas, desde la voz y pensamiento de los propios indígenas. Dado que la investigación se centró en los pueblos indígenas, fue fundamental la inclusión y desde ellos mismos, es decir, desde dónde y cómo construyen sus ideas; el proyecto educativo en este caso que aspira a conformarse en una Institución de Educación Superior que forma a los intelectuales que en un futuro serán la voz de estos pueblos.

⁷⁷Debido a que los procesos de colonialidad dan cuenta de esta situación que padecen los pueblos originarios.

2.3 Cómo se aprende y desde dónde se crea el conocimiento.

Dando seguimiento a los aspectos metodológicos, en este apartado se hará mención, sobre que las culturas originarias aun con el proceso de colonización y en permanente resistencia, han sabido construir estrategias para resguardar aquello que les permite construir y reconstruir la vida, es decir, un proceso civilizatorio que da muestra de la presencia de estas culturas aun con la modernidad, que ha negado sus saberes y conocimientos, imponiendo como verdad absoluta la occidental dominante. Retomando a Bourdieu, podemos decir que el sistema educativo se puede definir como: “aquellos mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado”.⁷⁸ Por tanto, nuevamente es de mucha importancia contar con espacios que atiendan desde la visión de los propios pueblos y ante necesidades precisas de cómo se pretende salvaguardar los conocimientos y saberes propios; instituciones que aseguren la transmisión de estos, a las generaciones futuras, más que una simple educación escolarizada y universalizante.

Es por ello que, en la investigación se teje la forma en cómo se ha construido una propuesta de educación intercultural, como una opción que permita desarrollar conocimientos propios y estructuras socio-culturales de pensamiento de manera mucho más auténtica, que recupere desde los pueblos indígenas de Guerrero la cosmovisión, los conocimientos, la cultura propia y sus necesidades. Para que desde allí, esté en diálogo con los conocimientos así llamados “universales”.

Para reforzar lo dicho, podemos mencionar a manera de ejemplo que entre los pueblos amuzcos, funcionan dos tipos de instituciones educativas: las del subsistema de educación indígena y la del sistema nacional, diferentes en proyecto y en forma de organización y de gestión.

⁷⁸ Bourdieu Pierre y Passeron Jean Claude. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, Barcelona, 1977. Pág. 51.

Siendo estos, indicios de las instituciones que ha creado el Estado para asentar las bases de la educación en el país. Excluye en todo momento las formas comunitarias de transmisión de conocimientos, saberes y tradiciones a partir de las prácticas cotidianas. Por lo tanto, al contar con proyectos que apuestan recuperar y reivindicar la matriz cultural de los pueblos originarios, como es el caso de la UNISUR, es de gran importancia para comprender y analizar, como se construyen modelos de educación superior, que sea una alternativa para la formación de los pueblos originarios.

Capítulo III

Saberes desde y para lo local

3.1 Acercamiento a reflexiones teóricas, una visión crítica-alternativa en educación.

Al tener presente la importancia del proceso educativo global-local desde México, es necesario hacer referencia a aquellos estudiosos o intelectuales que discuten sobre la esencia de la educación como son Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y otros. Por igual, los procesos reflexivos ante problemas y retos que enfrenta la educación, así también, ubicar las teorías que contribuyen para construir propuestas alternativas para grupos y comunidades, muchas de ellas marginadas frente a los nuevos tiempos. Pues padecen los procesos compulsivos de homogenización, sin embargo está la apuesta ante la difícil tarea de construir conocimientos “otros”, para realidades “otras”.

Ante escenarios diversos, es necesario hacer mención que existe la urgencia e importancia del surgimiento de proyectos alternativos en educación, para revertir precisamente lo mencionado como procesos compulsivos de homogenización. En tal sentido, esa urgencia viene a abrir espacios que permiten visibilizar la construcción de esos “otros” conocimientos y sus “otras” realidades.

Sin la pretensión de llegar a resultados simples, resulta de mucha trascendencia tener presente en todo momento las aportaciones que han hecho algunos de los estudiosos en relación a la educación. Si el interés inicia en identificar, cuáles son sus aportes a la reflexión de las distintas formas, sean estas más adecuadas o menos complejas para acceder a nuevos conocimientos; desde distintos espacios y con alternativas que construyan procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ese tenor, Bourdieu en la educación y “La reproducción”⁷⁹ cultural, nos señala que la escuela y otras instituciones sociales, contribuyen a perpetuar las desigualdades sociales y económicas de generación en generación. Es decir que las escuelas no solo influyen en el aprendizaje de los valores, actitudes y hábitos, sino también en la variación de las mismas.

Son al mismo tiempo, espacios que nos ofrecen la inspiración para la resistencia al poder dominante; aunque es reconocido que “chocan las formas de hablar y actuar con las que dominan en la escuela”. Sin embargo, no solo es la situación de culturas dominantes y dominadas las que aquejan la complejidad del sistema educativo, sino que igualmente está presente el aspecto de la discriminación.

De tal forma que educación y etnicidad son conceptos importantes para el análisis de investigación para las ciencias sociales. En palabras de Ana María Brígido, sería como una forma de “transmisión de la herencia cultural”⁸⁰ pues la educación suele estar presente en muchas discusiones como un hecho social, latente entre las diferencias culturales.

El individuo, como un instrumento de felicidad para sí mismo y para sus semejantes en palabras de Mill,⁸¹ desde lo que hacemos por nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza, nos remonta de nueva cuenta a ubicar que la educación no siempre es la ruta que logra o lucha por imponer dicha felicidad entre los individuos.

Es decir, que la educación no pertenece a ámbitos individuales, sino que pertenece a la sociedad. Se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas de educación; se ve que ellos dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de la ciencia, entre otros factores. Pues la misma educación cambia y se adapta según la época, países y grupos sociales.

⁷⁹ Bourdieu Pierre y Passeron Jean Claude. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, Barcelona, 1977.

⁸⁰ Brígido, Ana Ma. Sociología de la Educación: Temas y perspectivas fundamentales. Ed. Brujas, Argentina, 2006.

⁸¹ Mill, John S. “Sobre la libertad”. Alianza Editorial, Madrid, 1970.

Al recuperar las palabras de Durkheim, encontramos que la educación “es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social”.⁸² Pero que igualmente juega un papel central en el proceso de control social y en las estructuras de poder de una sociedad. Es decir, les asigna a las personas una determinada posición en la estructura social.

Por eso los matices para abordar el análisis sobre la complejidad de la educación provee las experiencias compartidas necesarias para crear un sentido de identidad cultural entre los miembros de la sociedad: lenguaje, historia, normas y valores. Igualmente, la educación como algo instrumental y dependiente respecto de la economía, nos remite a ubicar su función entre la clase dominante para legitimar la desigualdad social.

Así que cobra importancia el proceso histórico, pues está presente en cada etapa de la historia misma, en diferentes expresiones, como lo menciona también Michel Foucault, en *Genealogía del Racismo* cuando habla de los “saberes sujetos”.⁸³ Aquellos saberes que han sido descalificados, sobre todo cuando se hace mención de los saberes locales, los saberes excluidos, los saberes colonizados y encubiertos.

“Una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborado; saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido”.⁸⁴

Para contrarrestar este tipo de pensamiento se plantea elaborar lo que él llama “genealogía”. Es hacer entrar en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados. Contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien.

Haciéndolos ver, como una especie de tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico; más sus efectos intrínsecos de poder.

⁸²Durkheim, Émile. *Educación y Sociología*. Editorial Colofón. México, 1991. Pág. 70.

⁸³Foucault, Michel. *Genealogía del Racismo*. Editorial Altamira. Argentina, 1976. Pág. 18.

⁸⁴Ibidem. Pág. 18.

Por lo tanto, las “genealogías” según Foucault, no son vueltas positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta; son precisamente anti-ciencia. Tampoco es que reivindicuen el derecho lírico a la ignorancia o al no saber. Se trata más bien de un cambio de la insurrección de los saberes, contra los efectos de poder centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra.

Ante tal situación, expongo brevemente una causa que me permite explicar de igual forma sólo una circunstancia de la historia moderna de los pueblos originarios en México, esto es, cuando han enfrentado momentos de resignación, pero al mismo tiempo de resistencia ante el intento de borrar su memoria histórica y de ser considerados como pueblos inferiores a la mentalidad occidental.

En respuesta, Foucault dice en este sentido que la guerra nunca desaparece porque ha presidido el nacimiento de los Estados: el derecho, la paz, y las leyes han nacido en la sangre y el fango de batallas y rivalidades.

La ley nace de “conflictos reales: masacres, conquistas, victorias que tienen fechas; de ciudades incendiadas, de las tierras devastadas, de inocentes que agonizan al amanecer”.⁸⁵ No olvidemos como caso relevante, el levantamiento Zapatista de 1994.

Por eso, cabe resaltar los aportes de Foucault, debido a que el Estado mexicano también ha participado en generar situaciones polarizadas que definen políticas para México, homogeneizantes, y que trata a los pueblos originarios como una sola cultura y no en su diversidad.

En consecuencia, los pueblos originarios han sido utilizados políticamente con criterios de asimilación e integración en un país que excluye, siendo la educación un espacio estratégico del Estado, donde se establecen criterios para la construcción de una cultura única, homogeneizadora de conocimientos. Así que la educación se ha convertido en una prioridad en las discusiones sobre estrategias nacionales de crecimiento y desarrollo.

⁸⁵Ibídem. Pág. 47.

En palabras de Boaventura De Sousa Santos, “la función del Estado moderno es mantener la cohesión social en una sociedad atravesada por los sistemas de desigualdad y exclusión, dentro de unos límites que no impidan la viabilidad de la “integración subordinada”; en el caso de la exclusión correspondería a “distinguir entre las diferentes formas aquellas que deben ser objeto de asimilación o, por el contrario, objeto de segregación, expulsión o exterminio”.⁸⁶

Ante lo mencionado, Foucault nos remite el análisis a la situación de la “verdad”, punto en el cual los adversarios hacen creer que nos encontramos en un mundo ordenado y pacificado. La “verdad” pone a disposición la fuerza, o incluso provoca un desequilibrio, acentúa la asimetría y finalmente hace inclinar la victoria hacia una parte más que a otra.

3.2 Las posturas de la poscolonialidad.

Con el inicio del colonialismo en América, comienza no sólo la organización colonial del mundo sino simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Desde el pensamiento poscolonial, recupero a Edgardo Lander, quien plantea para este análisis “el papel desempeñado por el neoliberalismo debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio”.⁸⁷ Una extraordinaria síntesis de los supuestos valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano: la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la *buena vida*. Así, encontramos a la sociedad industrial liberal como la expresión más avanzada de ese proceso histórico, siendo este el modelo que define a la *sociedad moderna*. La sociedad liberal, como norma universal, se asume como el único futuro posible ante las otras culturas o pueblos, y aquellos que no logren incorporarse a esa marcha inexorable de la historia, están destinados a desaparecer.

⁸⁶Castro, Milka. Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho. Ediciones Lom, departamento de antropología, Universidad de Chile. Santiago, 2004. Pág. 12.

⁸⁷Lander, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2000.

La reflexión ante lo expuesto anteriormente, nos remite a ubicarlo en “una construcción *eurocéntrica*, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal”.

Es decir, las sociedades occidentales modernas se constituyen en su discurso como la imagen de futuro para el resto del mundo, el modo de vida al cual se llegaría naturalmente si no fuese por los obstáculos representados por la composición racial inadecuada, la cultura arcaica o tradicional, y los prejuicios mágico religiosos. Tanto como sus saberes, se convierten así en “los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las *otras* sociedades”.⁸⁸

A partir de caracterizar las expresiones culturales “tradicionales” o “no-modernas”, como en proceso de transición hacia la modernidad, se les niega toda la posibilidad de lógicas culturales o cosmovisiones propias. Parece aquí asumirse que hay un tiempo histórico “normal” y universal que es el europeo.

La modernidad entendida como universal tiene como modelo “puro” a la experiencia europea. En contraste con este modelo o estándar de comparación, los procesos de la modernidad en América Latina se dan en forma “contradictoria” y “desigual”, como intersección de diferentes temporalidades históricas.

A partir del establecimiento del patrón de desarrollo occidental como la norma, al final de la segunda guerra mundial se da la “invención” del desarrollo, produciéndose substanciales cambios en la forma en cómo se conciben las relaciones entre los países ricos y los pobres. El conocimiento de los “otros”, el conocimiento “tradicional” de los pobres, de los campesinos, no sólo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo.

En este sentido, el referente teórico de Aníbal Quijano en la “Colonialidad del poder y eurocentrismo”, nos lleva a la reflexión del proceso de modernidad que

⁸⁸Lander Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Universidad Central de Venezuela, Caracas. 2000. Pág. 10.

“produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado”.⁸⁹

En la interpretación de Quijano, la perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconocen como eurocéntrico. De tal manera que los saberes de los pueblos originarios en toda América, han sido relegados como conocimientos no iguales para el pensamiento occidental. Asimismo “una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos”,⁹⁰ excluye a los pueblos mesoamericanos.

Por eso se conoce, la situación actual de los pueblos originarios en México, no es ajena a las causas del pasado colonial que le dieron origen. Sufren la violación a sus derechos humanos, el despojo de sus tierras y siguen siendo objeto de marginación, exclusión y discriminación. Esto puede leerse como consecuencia también de que el neo-colonialismo es tanto o más rapaz que el anterior. Asimismo, las “élites” dueñas del poder político y económico del país, atrapadas en el espejismo del México imaginario, han considerado a los indígenas como un obstáculo para el cambio social.

Sin embargo, al considerar las bases actuales y las propuestas críticas de la corriente poscolonial se produce el cuestionamiento de la colonialidad de los saberes, en particular de los que se generan/difunden a través de las instituciones escolares, sobre todo las universitarias.

De igual forma, la discusión respecto a conceptos como interculturalidad, descolonización del conocimiento y colonialidad, cobran relevancia alrededor de la educación, y más cuando tenemos el referente de Ecuador y Bolivia⁹¹. Ya que en estos países se están construyendo proyectos de educación que generan

⁸⁹Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000.

⁹⁰ Ibidem.

⁹¹ En Ecuador y Bolivia, los movimientos indígenas están promoviendo una rearticulación de la diferencia epistémica y colonial y, a la vez, un uso políticamente estratégico del conocimiento, acciones que en cierta manera desafían el colonialismo interno como también los diseños globales del mundo moderno-colonial.

discusiones teóricas y de reconstrucción de la historia de sus pueblos originarios, a partir de cuestionar el modelo de educación occidental, eurocentrista y moderna.

A partir de las contribuciones de Catherine Walsh⁹², entendemos que el papel de la interculturalidad suele tener distintas rutas de explicación. Según ella, la interculturalidad “amerita reconocer que el hombre como especie no es uno sino una parte de la diversidad biológica que requiere abrirse a otras ideologías para enriquecer su pensamiento”.⁹³

En México, el concepto de interculturalidad ha sido retomado a partir de los 90`s sólo como un discurso político que sustituye las viejas prácticas del indigenismo institucional. De hecho, el concepto de interculturalidad cierra de fondo una ideología entre la matriz hegemónica y las raíces americanas por imponer sus verdades absolutas.

Pero, veamos que interculturalidad tiene que ser conceptualizada desde el ser indígena, porque solamente quienes viven la vida indígena pueden explicar desde sus cosmogonías aquello que les favorece en sus relaciones cotidianas.

Con el análisis de Walsh, podemos decir que efectivamente, los pueblos originarios tienen la determinación de resurgir rescatando desde su propia visión qué tipo de educación es adecuado para ellos y qué sentido tiene hablar de educación intercultural.

No es la búsqueda de reconocimiento o inclusión, por eso mismo “el concepto de educación intercultural tiene que ser pensado fuera del gobierno y sus instituciones paternalistas ya que cuando se ve desde las instituciones se hace para tener el control de un batallón de pobres que lucha para sobrevivir”.⁹⁴

Para este planteamiento, Walsh propone que la interculturalidad no necesariamente tiene que construirse entre lo posicional y hegemónico, sino darse en lo espacial de las relaciones entre sujetos iguales en derechos políticos pero diferentes en características biológicas e ideológicas.

⁹²Walsh, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. 2003.

⁹³Ibidem.

⁹⁴Ibidem.

Por lo tanto, hay que ver a la interculturalidad no como un problema que se soluciona con la voluntad personal, sino como un asunto que se sustenta en fuertes relaciones de poder entre indígenas y no indígenas. Siendo necesario poner las bases de la descolonización del pensamiento. Ya que la única forma de borrar la memoria de los pueblos originarios ha sido engendrando para ellos un pensamiento ajeno, cuya historia pertenezca a otro espacio y tiempo, que por ahora ha promovido la escuela oficial.

El proyecto "intercultural" en el discurso de los movimientos indígenas está proponiendo una transformación, están reclamando la necesidad de que "el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica), que se reconozca la diferencia actual de poder, esto es, la diferencia colonial y la colonialidad del poder, y por cierto, en la educación, la economía, la ley".

Es decir, crear la verdadera filosofía intercultural que dialogue con el pensamiento mestizo-criollo e inmigrante con el pensamiento indígena y el pensamiento afro-caribeño.

En suma, el concepto de "interculturalidad" definido desde la perspectiva de los movimientos sociales e intelectuales indígenas, da cuenta de la importancia de las geopolíticas del conocimiento. Esto es, la de tomar en serio que el conocimiento no es uno y universal para quien quiera ingresar a él, sino que está marcado y está marcado por la diferencia colonial.

De tal manera que, la Europa moderna, según Enrique Dussel, surge a partir de 1492⁹⁵, a través de la conquista de Latinoamérica, y porque "sólo pudo imponerse a partir de negar el *mito civilizatorio* y de la *inocencia* de la violencia moderna". Teniendo como "la injusticia de la praxis sacrificial fuera de Europa, y entonces se puede igualmente superar la limitación esencial de la 'razón emancipadora'..." Es decir, se define la "falacia desarrollista" del proceso de modernización hegemónico.

Como ejemplo, a más de 500 años del comienzo de la Europa moderna, leemos en el *Informe sobre el desarrollo humano* de las Naciones Unidas, que el 20 %

⁹⁵Dussel, Enrique. *Europa, Modernidad y Eurocentrismo*. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I). México, 1993.

más rico de la humanidad (principalmente Europa occidental, Estados Unidos y Japón) consume el 82 % de los bienes de la tierra. Mientras el 60 % más pobre (la “periferia” histórica del “Sistema-mundial”) consume el 5,8 % de dichos bienes. ¡Una concentración jamás observada en la historia de la humanidad! ¡Una injusticia estructural nunca sospechada en la escala mundial! ¿No es este acaso el fruto de la Modernidad o del Sistema mundial que inició la Europa occidental?

Ante cuestionamientos históricos que se impusieron, y del supuesto inocente violencia moderna, recupero a Walter Mignolo, quien menciona que la “historia” del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”: “El conocimiento no es abstracto y deslocalizado; es relación de poder marcada por la diferencia colonial y estatuida la colonialidad del poder”.⁹⁶

Es el discurso que justifica la diferencia colonial, es lo que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa está en el discurso que la modernidad creó como ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado; que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad.

Es pensar que lo que vale como conocimiento está en ciertas lenguas y viene de ciertos lugares. Una de las consecuencias negativas de la geopolítica del conocimiento es impedir que el pensamiento se genere de otras fuentes, que beba en otras aguas.

3.3 Contenidos de la enseñanza y los conocimientos.

En muchos procesos de enseñanza, vemos que se publican y traducen precisamente aquellos nombres cuyos trabajos “contienen” y reproducen el conocimiento geopolíticamente marcado. Se reproduce la idea de lugar y lengua productora de un solo conocimiento, la moderna.

⁹⁶Mignolo, Walter. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Revista de la Universidad Bolivariana de Chile, Volumen 1 Número 4. 2003.

Esto sugiere pensar -según Mignolo-, que hay la “imposibilidad de pensar fuera de las categorías de la modernidad, de no entender en suma la importancia de las geopolíticas del conocimiento y de los lugares epistémicos, éticos y políticos”.

Esto es, la de tomar en serio que el conocimiento no es uno y universal para quien quiera ingresar a él, sino que está marcado y está marcado por la diferencia colonial.

Es por ello que para la comprensión de los pueblos, naciones o tribus que estaban fuera de la modernidad se hayan creado ciencias como la etnología, la antropología, en las cuales el sujeto que observaba y estudiaba, no podía comprometerse ni a contaminarse con el objeto estudiado. Los pueblos indígenas fueron transformados en objetos de estudio, descripción y análisis.

Si se establece una relación crítica con el presente, implica la posibilidad de construir un pensamiento propio, que sea de mayor provecho. Por lo mencionado anteriormente, para enfrentar y clarificar las tendencias homogeneizantes y excluyentes que culminan con la idea de una cultura global.

Debido a que la globalización “no es únicamente la imposición e integración a un pensamiento único que se deriva de lo económico, sino pretende involucrar todos los ámbitos de la vida social, cultural, simbólica, de lo privado, de lo propio, de lo doméstico es decir, involucra al ser integral. (...) El mercado cubre, engloba todos estos ámbitos, ‘somos en la medida en que nos parecemos’ en que nos integramos, en que comprendemos las dinámicas mundiales y hacemos uso de lo que es de todos”.⁹⁷

En ese sentido, lo global aparece como un todo “construido en función de los intereses de los que saben lo que necesitamos, que construyan lo que es bueno para nosotros y que lo hagan en función de nuestro bienestar. Sin embargo, los beneficia únicamente a ellos; nosotros somos los ‘otros’ los que debemos ser tolerantes, comprensivos, incluyentes, dejar de ser lo que somos para incorporarnos a una forma desarrollada y competitiva mundial”.⁹⁸

⁹⁷ Comboni Sonia, Juárez José M. La Educación en el marco de la Globalización. Revista Veredas. México. 2008.

⁹⁸ *Ibidem*.

La mundialización es definida entonces, como “un largo proceso que incluye diversas fases del desarrollo del sistema capitalista mundial. El desarrollo de la tecnología y las estrategias de los consorcios mundiales que desembocan en el proceso más radical de la globalización en el que todos los ámbitos de la vida están involucrados”.⁹⁹

Así también las fronteras nacionales y culturales, “no es un movimiento unívoco y consensuado, es una imposición de los países cuyas economías son hegemónicas y cuyos intereses políticos, financieros y comerciales, sin dejar de lado los ideológicos del liberalismo a ultranza, se han impuesto con el modelo de sociedad emanado de los Estados Unidos principalmente, y con el modelo económico neoliberal fundamentado en las leyes inexorables de los mercados”.¹⁰⁰

Por lo tanto, para revertir tal lógica, surgen las resistencias que se construyen en lo local, desde los resquicios y porosidades que deja el mercado, en los mundos simbólicos, mundos de vida. En el sentido del autor Habermas, de las comunidades y de los mismos grupos sociales, en la interacción con lo propio buscando salidas y desarrollos congruentes con las realidades y problemáticas locales.

3.4 Los distintos caminos de lo educativo.

Desde la complejidad de la educación es de importancia señalar retos actuales, como el rescate del pensamiento crítico que le corresponde conducir a la educación en sus distintos espacios. La misma situación, permite el surgimiento de diversos pensadores que realizan aportes en el campo de la pedagogía, caso especial y particular es Paulo Freire.

Freire, nos permite leer desde sus reflexiones las ausencias que encontramos en las escuelas sobre una pedagogía crítica, muchas veces desde los docentes mismos, que sólo desempeñan su trabajo mecánicamente. De tal manera que sus obras Política y Educación, Cartas a Quien Pretende Enseñar, Pedagogía del

⁹⁹ Tarrío María, Comboni Sonia, Quintana Roberto. Mundialización y diversidad cultural. Territorio, identidad y poder en el medio rural mexicano. UAM-X. DCSH. México. 2007. Pág. 24.

¹⁰⁰Ibidem.

Oprimido, Educación como Práctica de la Libertad, La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación, y Pedagogía de la Autonomía, siguen presentes para ser discutidas.

Sobre todo en contextos como el que nos ocupa en la tesis, es decir, que aclaran el por qué y sobre todo el cómo construir o más bien generar procesos educativos liberadores y que le den sentido y fortaleza a las formas de ver y estar en el mundo. Dando espacio a las diversas poblaciones que en él habitan, atendiendo siempre a las formas de configuración social, cultural, lingüística, política y económica propias.

El gran pedagogo brasileño, es nombrado y recordado por sus reflexiones en el área de la educación por muchos retos que se enfrentan diariamente, el papel de ser docente, la educación y la escuela.

Difícil tarea es educar a las nuevas generaciones, pues, ante la tecnología (computadoras) que suele almacenar y procesar datos e información, diría Freire que “no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica”.¹⁰¹ Pero esto ha sido posible por el uso de las tecnologías que rompen con la noción del tiempo y el espacio. Nos trasladan a otra dimensión que cobra relevancia en el papel que desempeña la educación en México, y aun con mayor ausencia, en el medio rural, y entre los pueblos indígenas. Es decir, no solo se debe estar comunicado con el mundo para saber qué sucede en el mismo, sino que la educación tiene como esencia llevar al sujeto educando a una reflexión crítica de su entorno.

Citando nuevamente a Freire, “la de afirmar la imposible neutralidad de la educación sino, reconociendo su índole política, luchar por la postura ético-democrática de acuerdo con la cual educadoras y educadores, pudiendo y debiendo afirmarse en sus sueños, que son políticos”.¹⁰²

La docencia “no podría reducirse a puro proceso técnico y mecánico de transferencia de conocimiento”.¹⁰³ El educando puede y debe mirar su entorno, conocer su historia, comenzando con lo local, ver como se borra de tajo la

¹⁰¹Freire, Paulo. Política y educación. Siglo Veintiuno Editores. México, 2001. Págs. 42 a 46.

¹⁰²Ibídem.

¹⁰³ Ibídem.

memoria de los pueblos. Tal es el caso que nos remite a recordar y considerar a todos aquellos sectores de menor representatividad en nuestro país, como son los pueblos originarios. Las 63 lenguas indígenas que representan la diversidad del país mexicano, que muchos han asimilado la educación desde la visión occidental moderna.

Algunas comunidades campesinas e indígenas que luchan por subsistir ante los embates de la modernidad, retoman a Freire para rescatar reflexiones hechas en lo pedagógico. En particular el enfoque teórico-metodológico, como la expresión “la búsqueda de educación seria, rigurosa, democrática, en nada discriminatoria ni de los renegados ni de los favorecidos; sino reveladora de las verdades, desocultadora, iluminadora de las tramas sociales e históricas”.¹⁰⁴

Así también, podemos leer desde Iván Illich, sin ubicar la figura de los profesores como cultura dominante. Se vive dependiendo de ellos para la escolarización. Llevando en su subjetividad elementos dialogados que nos vuelven parte de un “consumo pasivo, aceptar acrítico el orden social existente, siendo esta contradictoria y compleja en el presente”.¹⁰⁵

Bajo estos argumentos, existe la reflexión de que la educación es fuente importante para lograr “la unidad dialéctica, contradictoria, entre teoría y práctica, jamás su dicotomía”. Es decir, enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como: “aprehendiéndolo, pueden aprenderlo”. Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte.¹⁰⁶

Nuevamente Freire, con sus reflexiones. Cuando hacemos el recuento de las experiencias de infancia de modo individual, y encontramos que para algunos docentes enseñar es depositar paquetes en la conciencia “vacía” de los educandos. En este sentido Freire, nos dice que la educación para la liberación, tiene como “imperativo ético la desocultación de la verdad, hacia la liberación de las injusticias.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ Illich, Iván. *La sociedad desescolarizada*. Centro Intercultural de Documentación (CIDOC). México, 1978.

¹⁰⁶ Freire, Pablo. *Política y educación*. Siglo XXI editores. México, 2001. Pág. 98.

Debido a que, encontramos en nuestros días retos que nos obligan a pensar en la educación como uno de los espacios importantes para la formación de intelectuales críticos y responsables. Ante el esfuerzo “por desocultar verdades y destacar la belleza de la formación científica, es decir, es necesario que las mayorías trabajen, coman, duerman bajo un techo, tengan salud y se eduquen; tengan derecho a la esperanza para que, operando el presente tengan futuro”.¹⁰⁷

Por ello, el seguimiento a aquellos conceptos que permitan el análisis para abordar la educación intercultural, sobre todo para el caso particular de México. En este tenor se hace referencia de Boaventura de Sousa, quien hace mención a los “países pluriétnicos y multinacionales”, ya que el conocimiento pluri-universitario está emergiendo aun del interior de la propia Universidad.

Cuando estudiantes de “grupos minoritarios (étnicos u otros) entran a la Universidad y verifican que su inclusión es una forma de exclusión. Se enfrentan con la tabla rasa que está hecha a partir de sus culturas y de los conocimientos propios de las comunidades de donde son originarios. Todo esto obliga al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos”.¹⁰⁸

Si consideramos que “educar significa dotar a ciudadanos y ciudadanas de conocimientos y destrezas para analizar el funcionamiento de la sociedad y para poder intervenir en su orientación y estructuración. Algo que incluye, asimismo, generar capacidades y posibilidades de obtener información para criticar esos modelos productivos y esas instituciones del Estado cuando no funcionan democráticamente y favorecen a aquellos colectivos sociales más privilegiados”.¹⁰⁹

Por tanto, hacer un seguimiento al “sistema educativo mexicano, hace resaltar también las relaciones de poder y los intereses que subyacen en su interior”.¹¹⁰

Con mayor análisis y crítica al interior de dicho sistema, en demanda de una mejor educación como respuesta a la diversidad de contextos que se encuentran a interior del país. Donde las diferencias de marginación y pobreza, encaminan a

¹⁰⁷ *Ibíd.*

¹⁰⁸ De Sousa Santos, Boaventura. La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. CIDES-UMSA, ASDI y Plural. La Paz, 2007. Pág. 45.

¹⁰⁹ Torres, Jurjo. Educación en tiempos de neoliberalismo. Editorial Morata, Madrid, 2001.

¹¹⁰ Ornelas, Carlos. Política, Poder y Pupitres, “Crítica al nuevo federalismo educativo”. Editorial Siglo XXI. México, 2008.

una tarea muchas veces muy complicadas para lograr en mínimas mejoras, todas aquellas necesidades que viven las comunidades alejadas a las grandes ciudades. Si bien México está conformado por múltiples culturas, y algunas de ellas como sus pueblos originarios, están en condiciones aún más difíciles ante la falta de reconocimiento y en niveles de aprovechamiento aún dramáticos del proceso de enseñanza-aprendizaje comparados con aquellas culturas que conviven en la ciudad.

Recuperando a Bourdieu y Passeron, ante “La Reproducción” de modelos de educación sobre la base de la imposición y como únicos, que ha logrado expandirse en muchas partes del mundo surtiendo efectos beneficiosos en sectores de población muy minoritarios.

No obstante, ante tan compleja situación es en la misma educación donde igualmente se pueden generar otras formas de pensamiento menos voraz, y que permita un diálogo entre las distintas reflexiones que buscan plantear otras formas de educación, en ella incluida la intercultural actualmente.

Sin embargo también es un enorme reto, pues el modelo de sociedad que está siendo reducida a un bien de consumo más, y el ocultamiento de lo que significa convertir al sistema educativo en un gran centro comercial, se acompaña de abundante publicidad y demagogias. Y mucha de esa ideología neoliberal, que desde nuestras subjetividades está presente en nuestra cotidianidad, nos hace ser partícipes de la misma en todo momento, que casi logra subsumirnos.

Por tanto, en todo momento la observación tendrá que ser de mucha sensibilidad para el análisis, debido a que, aquellos mecanismos que de manera muy convincentes, aunque también de manera muy mecánica, conducen a la mayoría de la sociedad a asumir cambios sin cuestionar su génesis histórica.

3.5 La ideología universalizante ante otra resistencia.

Según Žižek,¹¹¹ desde la lógica cultural del capitalismo multinacional, nos dice que con el estado de bienestar la derecha manifiesta un rechazo, es decir que el estado de bienestar no se asume como una situación universal de término, sino

¹¹¹Slavoj, Žižek. Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Paidós. Buenos Aires, 1998.

que solo se traduce según la derecha como algo que se relaciona a situaciones concretas. De tal manera que la negación de una identidad particular, transforma a dicha identidad en el símbolo del mismo, es decir la presenta hacia una inclinación concreta.

En este contexto, podemos ubicar cómo la hegemonía ideológica dominante, asume las forma de la universalidad (los derechos humanos universales son de hecho los derechos del hombre blanco propietario), y para que funcione esa ideología debe incorporar una serie de rasgos en los cuales la explotada pueda reconocer sus auténticos anhelos.

Cada universalidad hegemónica tiene que incorporar por lo menos dos contenidos: *el popular auténtico y la distorsión*. Es el ejemplo que nos relata Zizek, del cristianismo que incorpora motivos y aspiraciones fundamentales de los oprimidos (la verdad está del lado de los que sufren y son humillados, el poder corrompe, etc.) y rearticulándolos de tal forma que se volvieron compatibles con la relaciones existentes de dominación y explotación.

La trampa está en que la ideología “no es sino el modo de aparición, la distorsión o el desplazamiento formal, de la no-ideología”;¹¹² como ejemplo está la presencia de la crisis financiera que constituye un estado de cosas permanente que legitima los pedidos de recorte del gasto social, de la asistencia médica, del apoyo a la investigación científica y cultural.

En pocas palabras, se trata del desmantelamiento del estado de bienestar; conjunto de relaciones de poder que ocultan decisiones políticas, de condiciones institucionales que necesitan del mercado o el capitalismo para prosperar.

El síntoma del capitalismo tardío multiculturalista, el sujeto dotado de autoridad simbólica, actúa como un apéndice de su título simbólico; es el gran otro, es decir cada vez despierta menos efecto sublime de sentirse parte de un proyecto ideológico gigantesco. Capta al sujeto directo y abarcadoramente en su “forma de vida” específica, restringiendo por lo tanto, la libertad “abstracta” que posee en su capacidad como ciudadano del Estado-Nación.

¹¹²Ibidem.

Desde los aportes de Zizek, nos enfrentamos con un proceso inverso al de la temprana constitución moderna de la nación, la búsqueda renovada de las raíces étnicas, “mediadas” por una reacción contra la dimensión universal del mercado mundial.

Este equilibrio está permanentemente amenazado por ambos lados, tanto del lado de las formas “orgánicas” previas de identificación particular, que no desaparecen simplemente sino que continúan su vida subterránea fuera de la esfera pública universal, como del lado de la lógica inmanente del capital, cuya naturaleza “transnacional” es en sí misma indiferente a las fronteras del Estado-Nación.

La forma ideal de la ideología de este capitalismo global es la del multiculturalismo, esa actitud que -desde una suerte de posición global vacía- trata a cada cultura local como el colonizador, trata al pueblo colonizado como “nativos”; cuya mayoría debe ser estudiada y “respetada” cuidadosamente. El multiculturalismo, en una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia.

El texto de Jurjo Torres, señala con mucha claridad cómo “el neoliberalismo y las ideologías conservadoras tratan de reorientar los sistemas educativos para, sobre la base de la imposición de un pensamiento único, reafirmar sus proyectos como los exclusivamente posibles y validos”.¹¹³

El cinismo con el que estas ideologías se presentan como salvadoras del mundo, y la desesperación que generan en quienes sufren sus consecuencias, es algo que conviene analizar y tratar de comprender. Es indispensable investigar sus implicaciones de cara a la conformación de las sociedades del presente y del futuro. “Corremos el riesgo de precipitarnos hacia un mundo en el que los ideales de justicia social, de solidaridad, de democracia acaben en palabras huecas, dado que no son precisamente los ideales que precisa un mundo donde todo se pretende medir con raseros economicistas”.¹¹⁴

¹¹³ Torres, Jurjo. Educación en tiempos de neoliberalismo. Editorial Morata. Madrid, 2001.

¹¹⁴ *Ibidem*.

En este sentido, podemos identificar de manera muy puntual, cómo se ejecuta desde la educación esta lógica del neoliberalismo y las ideologías conservadoras en América Latina, así como en nuestro país, México.

Para analizar el caso específico de México, el panorama no es tan alentador, pues es parte del sistematizar, que la implementación de políticas privatizadoras basadas en teorías económicas del mercado (neoliberalismo) está generando graves problemas en la educación, como estudiantes que son rechazados por las Universidades públicas. Estrategias que a toda costa, tratan de reducir gastos sociales y lanzan un amplio programa de privatizaciones. En lugar de una educación que dé acceso a una visión humanista. Se postula una educación orientada fundamentalmente a capacitar para el trabajo.

En tal sentido, retomo lo dicho por Michael Oakeshott, siendo uno de los que rehabilita el concepto de tradición en contra del imperialismo científico. Cuestiona la reciente actitud racionalista de considerar que únicamente el conocimiento científico metódicamente elaborado empíricamente comprobable y con aplicación técnica exitosa, puede ser considerado conocimiento legítimo.

Así también, apunta hacia el supuesto dominante de la modernidad, “donde el método de comprobación es considerado una técnica que puede ser utilizado por cualquier persona que la haya aprendido. Donde la soberanía de la razón, significa la soberanía de la técnica. Por tanto, el conocimiento en el ámbito moral, social, y político tiende a convertirse en una mera cuestión de ingeniería, es decir, esa falsa concepción del conocimiento humano equivale a una corrupción del espíritu humano”.¹¹⁵

En este contexto cobra importancia la apuesta educativa que proponen los pueblos indígenas en Guerrero, pues inician la reflexión que no existe una sola verdad absoluta, y que es momento para hacer presencia con conocimientos ancestrales que permitan la construcción de otros modelos de educación, en donde se valore lo propio, lo local, lo comunitario.

¹¹⁵Salcedo Aquino, José A. Hermenéutica analógica, multiculturalismo e interculturalidad. Editorial Torres Asociados. México, 2005. Pág. 44.

Por tal razón, retomo lo dicho por Comboni,¹¹⁶ los procesos están en relación entre cultura y educación. Puesto que el desempeño educativo, la construcción de conocimientos y la organización curricular, y la gestión de la misma escuela (Universidad) se redimensionan y demandan nuevas formas de visualizarla y organizarla.

Así que debe convertirse en el centro del proceso educativo, ya que es allí en lo local, en la relación entre escuela (Universidad) y su comunidad educativa, donde se redimensionan y resignifican los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se revalorizan y construyen las formas organizativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la gestión misma de la escuela en su conjunto, de manera que permita una dinámica para la resignificación local y la reconstrucción global.

Por lo tanto, modelos educativos alternativos pueden “convertirse en un espacio que, por un lado visualice este dinamismo que se genera al interior de las culturas para que los sujetos sean capaces de pensar y reflexionar sobre ella de manera permanente; y por otro lado, debe abrirse e incorporar las innovaciones tecnológicas y los conocimientos necesarios que les sean útiles para la convivencia igualitaria y armónica, pero también eficiente en la globalidad-mundo”.¹¹⁷

Debido a que, el fenómeno de universalización constituye una especie de sutil destrucción, no solo de las culturas tradicionales, lo cual no sería un mal irreparable, sino de lo que llama provisionalmente el núcleo creador de las grandes civilizaciones, de las grandes culturas; mencionado por Paul Ricoeur. Ese núcleo a partir del cual interpretamos la vida, Ricoeur menciona anticipadamente el núcleo ético y mítico de la humanidad.

Así que el unitarismo se topa con el problema de cómo, a partir de un individuo, de una cultura, se universaliza y se decide cual es el tipo de hombre o de cultura que queda como único. Con eso, una sola cultura podría destruir a las demás.¹¹⁸ Es el riesgo que han discutido los pueblos indígenas, y ante dicha amenaza, resurgen

¹¹⁶ Comboni Sonia, Juárez José M. La Educación en el marco de la Globalización. Revista Veredas. México, 2008.

¹¹⁷ *Ibidem*.

¹¹⁸ Ricoeur, Paul. Civilización universal y culturas nacionales, Historia de la verdad. Editorial Encuentro. Madrid, 1990. Pág. 256.

proponiendo y construyendo procesos propios de educación; aprovechan las nuevas categorías o conceptos como es la interculturalidad para hacer lo propio. En esa pretensión, es oportuno tener una crítica para interpretar la multiculturalidad e interculturalidad. Así como lo plantea Beuchot, que propone “distinguir entre multiculturalismo entendido como una situación de facto, que tiene una connotación liberal, y que implica o propicia la dominación. Hay que distinguir entre el termino multiculturalismo para el hecho o fenómeno de muchas culturas en un estado, y pluralismo cultural o intercultural para el modelo que trata de explicarlo o de orientarlo”.¹¹⁹

Por eso mismo, cuando hablamos de educación es necesario hacer distinciones, no es pertinente ofrecer las mismas opciones educativas, por ejemplo la Universitaria, a grupos desiguales, de principio se daría ya una discriminación. Por ello, la función de la escuela (Universidad) debe tener su interrelación con la comunidad en la que se ubica, a la que debe servir y de la que recibe su razón de ser. Con un modelo educativo “que responda a proyecto diferente de país, que no se limita al aspecto escolar”. Es decir, es posible justificar “la necesidad de la educación indígena en un contexto nacional e internacional globalizado, porque los valores universales estarán siempre presentes en la cultura, por muy particular que ésta sea, pero además cada una de las culturas puede aportar valores a la universal y continuar enriqueciendo el acervo cultural de la humanidad en igualdad de derechos y no como una aportación folclórica y marginal”.¹²⁰

¹¹⁹Salcedo Aquino, Jose A. Hermenéutica analógica, multiculturalismo e interculturalidad. Editorial Torres Asociados. México, 2005. Pág. 74.

¹²⁰ Juárez José Manuel, Comboni Sonia. ¿Educación indígena en una sociedad global? Págs. 175-176.

Capítulo IV

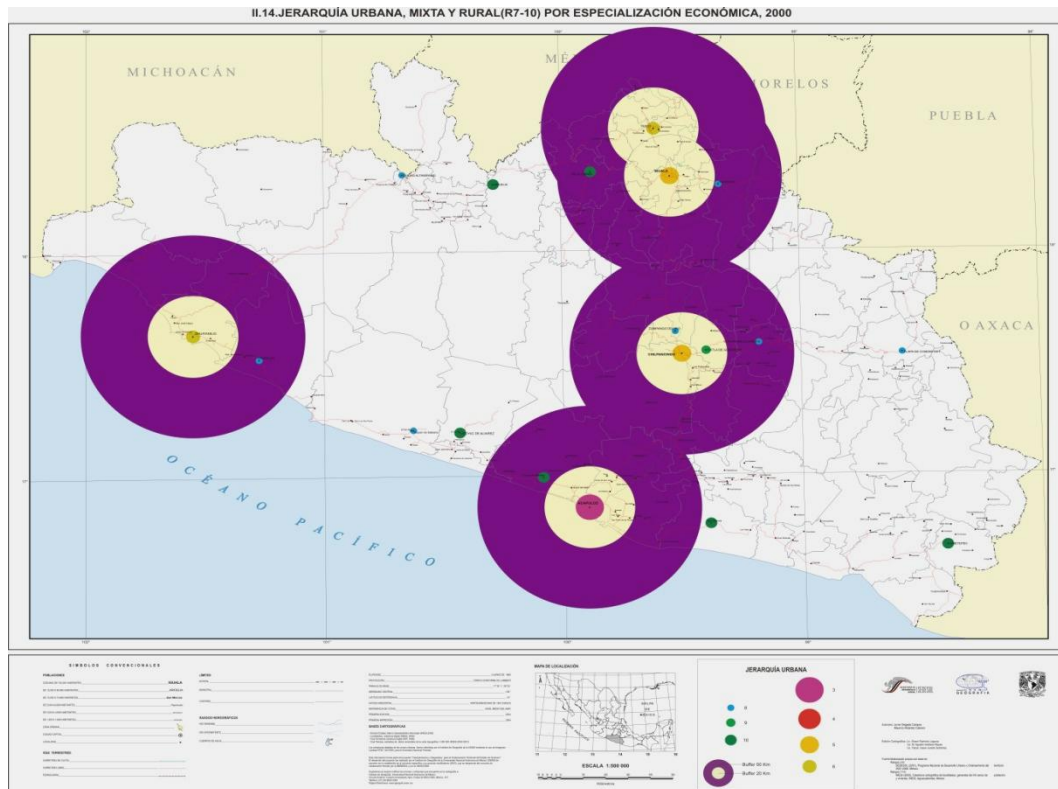
Lo local, el pueblo de Guerrero y breve historia.

En este capítulo, se presenta sucinta la conformación del Estado de Guerrero, como se conoce hoy día, resaltando principalmente las luchas que han enfrentado sus pueblos originarios para lograr subsistir en sus territorios, aún con las políticas de asimilación y de exclusión. Es recuperar brevemente un proceso que implicó muchos años de lucha y de resguardo de aquellos saberes y conocimientos que poseen como pueblos indígenas y que les ha permitido cohesionarse en tiempos difíciles, como ejemplo la invasión española, a través de la colonización. No obstante, el capítulo pretende mostrar la resistencia y lucha que estos pueblos emprendieron desde tiempos remotos para construir procesos civilizatorios que los engrandece como culturas originarias. Así también, se hace mención de lugares sagrados de acuerdo a la importancia de cada pueblo que conforman el Estado de Guerrero.

4.1 Acercamiento geográfico de Guerrero.

El estado de Guerrero, situado en el sur de la República Mexicana, se localiza en la zona tropical, entre los 16° 18' y 18° 48' de latitud norte y los 98° 03' y 102° 12' de la longitud Oeste. Limita al norte con los estados de México, Morelos, Puebla y Michoacán; al sur, con el océano Pacífico; al este con Puebla y Oaxaca, y al oeste con Michoacán y el Pacífico.

La entidad tiene una extensión territorial de 63,794 kilómetros cuadrados, que representan el 3.2 % de la superficie total de la República Mexicana. Su forma es irregular; la mayor anchura es de 222 kilómetros y la mayor longitud es de 461 kilómetros; su litoral es de 500 kilómetros aproximadamente.



Guerrero es sumamente montañoso, escarpadas serranías y profundos barrancos lo atraviesan en muchas direcciones. En efecto, la sierra Madre del Sur, así como sus derivaciones, es accidentada; escasean las planicies y desconocen casi por completo las mesetas.

La Sierra Madre del Sur parte del nudo Mixteco o nudo de Zempoaltepetl, se extiende paralela a la costa del Pacífico, con una anchura promedio de 100 km, recorre el estado de Guerrero en toda su longitud. Contiene en su territorio minerales, como oro y plomo argentífero, bolsones o betas. Igualmente importantes son los yacimientos de hierro que se localizan a lo largo del río Balsas.

En el estado de Guerrero, la evaporación se produce en el océano Pacífico; se condensa en forma de nubes, las que son llevadas por los vientos hacia el norte, donde chocan con el macizo montañoso que constituye la sierra Madre del Sur, lo que produce la precipitación pluvial; esta agua desciende por la vertiente meridional de la sierra para formar los ríos y arroyos, que la llevan directamente al océano.

En el territorio guerrerense, la corriente principal es a través del río Mezcala en la parte oriental; a partir del poblado de Balsas se le nombra como río Balsas, a causa del empleo de estas embarcaciones; en su tramo final recibe el nombre de río Zacatula. El recorrido de la corriente principal es de 771 km; corresponden 522 a Guerrero, 107 a la rama poblana, y 142 a la rama oaxaqueña.

El río Tepecoacuilco o Huitzucó nace en las cercanías de Huitzucó y se dirige hacia el sur, pasando por Tepecoacuilco y tiene 85 km de recorrido. El río Tlapaneco Huamuxtitlán se forma por la unión de los ríos Zapotitlán, Atlamajac y Tecoya. Los dos primeros son guerrerenses y oaxaqueños, la parte final de la corriente va paralela al límite entre Puebla y Guerrero.

El río San Luis o Marquelia Islas, nace al norte del poblado de Yoloxóchitl y se dirige hacia el sur en un recorrido de 40 km recibiendo por la derecha el arroyo del Salto; descarga directamente en el mar, en la bahía Dulce.

El río Ometepec nace en límites de Guerrero y Oaxaca al occidente de Yuxtlahuac y se interna en Guerrero tomando el nombre de Zacoalpa, su recorrido a lo largo de la corriente troncal es de 40 km.

El estado tiene un importante potencial en recursos silvícolas; cuenta con una amplia superficie forestal, estas zonas son propiedad de ejidatarios y comuneros, y en menor cantidad de pequeños propietarios. De estas superficies se extraen las siguientes especies: pinos *atrobis chiapensis*, pinos ayacahuite, pinos ocarpa, encinos y oyameles.

La actividad pesquera del estado tiene 55 comunidades pesqueras, los principales centros pesqueros en operaciones marítimas son: Petacalco, Zihuatanejo, Acapulco, Barra del Tecoañapa y Punta Maldonado. Dentro de las diferentes especies acuáticas de alto valor comercial que se han explotado en el estado se encuentran: tiburón, pez vela, sierra, guachinango, barbo, robalo, mojarra, lisa, cuatete, cocinero, pulpo, tortuga, langosta, almeja, lapa, ostión, camarón, jaiba, etc.

El Estado de Guerrero se divide en las siguientes regiones:



Mapa Regional del Estado de Guerrero

La región Tierra Caliente, como su nombre lo indica, presenta un clima cálido subhúmedo; con lluvias en verano, una temperatura media anual de 28 °C y una precipitación media anual de 1,005 mm. Por estar formada en su mayor parte por la depresión del Balsas y sus afluentes, presenta llanuras de cierta extensión y de escasa altura sobre el nivel del mar.

La región Norte, presenta un clima semicálido y templado, subhúmedo; con lluvias en verano y temperatura media anual de 1,073 mm. De topografía montañosa en su mayor parte.

La región Centro, ocupa una zona montañosa con pequeños valles; con clima semicálido, con régimen de lluvias en verano y temperatura media anual de 25 °C. Una parte de esta región presenta clima templado subhúmedo, con verano fresco y precipitación media anual de 1,172 mm.

La región de La Montaña, cuyas características climáticas la determina la Sierra Madre del Sur. Presenta clima subhúmedo, con verano fresco y lluvioso y temperatura media anual de 21,1 °C y 40 °C, esta última en los meses de mayo y junio. La precipitación en esta zona alcanza una media anual de 1,168 mm.

La región de la Costa Chica, tiene un clima cálido subhúmedo, con lluvias en verano y su temperatura oscila entre 16.9 °C Y 33.8 °C. La precipitación media anual es de 1,400 mm. Regiones Acapulco y Costa Grande, con clima cálido

subhúmedo, con lluvias en verano; temperatura que varían entre 22 °C a 28 °C. Precipitación de hasta 2,000 mm.

4.2 Antecedentes prehispánicos breves.

El territorio que ocupa actualmente la entidad guerrerense estuvo habitado por grupos nómadas que recorrerían las distintas regiones en busca de alimento y refugio. Los vestigios más antiguos que se han localizado datan aproximadamente de 22 mil años antes de nuestra era y son los restos humanos hallados cerca de los límites de los estados de Guerrero y Morelos, en el lugar conocido como la Cueva Encantada.

Otros vestigios corresponden al siglo XV antes de nuestra era, se han localizado en la Sierra del Norte, los Valles Centrales y en La Montaña: puntas de flechas, navajas, hachas, huesos tallados, dibujos en las paredes de cuevas, etc.

Hace aproximadamente 8 mil años, los recursos físicos y naturales del territorio estatal permitieron mejores condiciones de vida y desarrollo material a estos grupos. El teocintle, grano antecesor del maíz y el xoloitzcuintle o perro pelón, que existió en algunas partes de la entidad se convirtió en la base de la alimentación, así también para desarrollar su cultural.

La religión, con base en una interpretación mágica, jugó un papel importante como aliciente espiritual y como medio para la explicación de numerosos fenómenos naturales. El establecimiento de aldeas fijas, es un indicador importante de los cambios sufridos por los grupos humanos al sedentarizarse. Uno de los asentamientos de este tipo más remoto de los que se han localizado en el país, corresponde al hallado en Puerto Marqués, cerca de Acapulco, en donde se han encontrado objetos de cerámica con una antigüedad de aproximadamente cinco mil años.

Se dice que la cultura Olmeca dejó sentir su influencia sobre los grupos locales después de que éstos alcanzaron un desarrollo cultural y material propio. Así

mismo, es de reconocer la importancia que alcanzó la cultura Mezcala, la cual tuvo un asiento en los márgenes del Río del mismo nombre (también conocido como Balsas) y se difundió hacia la Costa del Pacífico, la Tierra Caliente, las Sierras de Norte, y el Centro y Sudamérica, a través del comercio.

De cualquier manera, la cultura Mezcala desarrolló un estilo propio y original en la escultura y la cerámica, que se caracteriza por su sencillez, como en los trabajos de jadeíta, jade, riolita, serpentina, basalto y pedernal, que representan figuras y rostros humanos, animales y viviendas.

La influencia Olmeca es inobjetable, tanto como por su cosmovisión del mundo, como por la característica del hombre Jaguar. Otro rasgo esencial de la influencia Olmeca fue el agrupamiento de las aldeas dispersas, la construcción de templos ceremoniales y el establecimiento de una organización política, cultural y religiosa, administrada por sacerdotes que fueron asumiendo funciones de Gobierno.

De esta manera arribaron al actual territorio estatal, como lo habían hecho los Teotihuacanos, los Purépechas, Mixtecos, Mayas y Zapotecas, quienes crearon retos comerciales terrestres, fluviales y marítimos, que ya en el siglo VII, hicieron posible un intercambio cultural intenso y aportaron nuevos elementos a los pueblos de la cultura Mezcala.

En el siglo VIII, otro grupo llegó a enriquecer el mosaico cultural de la entidad, eran los Toltecas, herederos de la cultura Teotihuacana, que tuvieron por las Sierras del Norte la principal puerta de entrada a su ruta comercial. Su aportación fundamental fue difundir las técnicas de aleación, fundido y trabajo de minerales metálicos, especialmente en Tierra Caliente y en la Costa Grande.

Los artesanos Toltecas utilizaron las resinas y los vistosos plumajes de las aves selváticas para la elaboración del arte plumario; difundieron también el uso del papel ámate. Hacia la segunda mitad del Siglo XII de nuestra era, el señorío Tolteca decayó y los pueblos influidos por su cultura fueron dominados por los Chichimecas, quienes posteriormente integraron el poderío Mexica.

Para el siglo XIV, se encontraban ya asentados en el territorio de la entidad, diversos pueblos, con sus características culturales propias, conviviendo de manera pacífica algunos y otros en constantes conflictos bélicos. Entre los más importantes estaban: los Purépechas, Cuitlatecas, Ocuitecas y Matlatzincas, en la Tierra Caliente; los Chontales, Mazatlecos y Tlahuicas, en la Sierra del Norte; los Coixcas y Tepoztecos, en los valles Centrales; los Tlapanecos y los Mixtecos, en La Montaña; los Yopis, Mixtecos y Amuzcos, en la Costa Chica, y los Tolimecas, Chubias, Pantecas y Cuitlecas, en la Costa Grande.

Generalmente, cada pueblo era regido por un señor o consejo de principales; figuraban además los sacerdotes, quienes organizaban y dirigían los ritos y a los guerreros que se encargaban de defender el territorio del pueblo y sostener el orden dentro de la comunidad. Otro grupo era el de los productores artesanos y agricultores, que estaban en la base de la organización social. Su economía se basaba en la agricultura y se complementaba en ocasiones con el tributo que pagaban otros grupos sometidos con la explotación de algunos minerales y el comercio.

En el año de 1414 el gobernante Mexica Chimalpopoca, al dirigir sus campañas expansionistas contra los pueblos Matlatzincas asentados en los Valles de Toluca, incursionó en la parte de Tierra Caliente de Guerrero. Pero fue hasta 1433, cuando Itzcóatl, proveniente del actual estado de Morelos, penetró a Guerrero, atacando con su ejército a los Cuitlatecos asentados entre los ríos de Teloloapan y Cocula, al Norte del Río Balsas.

Lo sucedió Moctezuma Ilhuicamina, quien con la finalidad de extender el dominio Mexica, emprendió cinco campañas al sur durante su mandato, que abarcó de 1440 a 1452.

En su primera campaña reconquistó a los pueblos de la zona Norte; en la segunda incursión conquistó una parte de los pueblos de la zona Centro; la tercera tenía las finalidades de vengar la muerte de sus embajadores en manos de los Coixcas y ampliar su dominio en la zona Centro. Posteriormente, inició una cuarta campaña

por el Sur y con su poderoso ejército conquistó la región de la Montaña, derrotando en esta ocasión a los Mixtecos y Tlapanecos.

En 1452, Moctezuma realizó una última campaña en este territorio, y en su intento por dominar a la región de la Costa Chica, fue derrotado por los indómitos Yopis, por lo que el orgulloso emperador regresó a la gran Tenochtitlán decepcionado, siendo esta su peor campaña en tierras Surianas.

De 1452 a 1511, el estado de Guerrero siguió siendo escenario de cruentos combates entre los Mexicas y los diferentes grupos que habitaban el Sur, principalmente los purépechas y los Yopis. Cabe señalar que Moctezuma Xocoyotzin, fue el último emperador mexica que emprendió una campaña militar en el sur, antes de la llegada de los españoles.

Durante la conquista y dominación del sur, los Mexicas crearon siete provincias. Tepecuacuilco y Taxco, de las que dependían los pueblos que formaban la Región Norte y Centro del Estado. Los pueblos de la Montaña estaban sujetos a las provincias de Quiahteopan, Tlapa y Tlalcocauhtitla. De Cihuatlán dependían los pueblos de la hoy Costa Grande. Y por último, a la provincia de Igualtepec, los pueblos que comprendían la región de la Costa Chica.

Para ejercer el control de las provincias, los Mexicas establecieron en la región de la zona Centro una jurisdicción militar, la cual tenía dos finalidades: vigilar que los pueblos dominados aportaran su tributo correspondiente y abastecer de pertrechos y alimentos a los guerreros que se encontraban luchando en las zonas de operaciones militares contra los Purépechas en la Tierra Caliente y los Yopis en la Costa Chica.

Chihuatlán y Tepecoacuilco, eran las principales regiones tributarias, de las cuales obtenían productos agrícolas, animales silvestres, metales preciosos, sal y algodón. Esto muestra el panorama del dominio Mexica en el Sur, hasta la llegada de los españoles.

Durante la resistencia Mexica a la Conquista Española, nació Cuauhtémoc, último gobernante Azteca, hijo de una princesa chontal, originaria de Ixcateopan, y de Ahuizotl, hijo del gobernante Mexica del mismo nombre. Destruída Tenochtitlán y sometidos los Mexicas, el Océano Pacífico atrajo la atención de los conquistadores, esencialmente por motivos económicos.

Hernán Cortés ordenó en 1519 que se explotara la provincia de Cihuatlán o Zacatula, como la llamaron los conquistadores; para cerciorarse de la existencia del mar del sur y de las riquezas en oro y perlas, la cual estuvo a cargo de Gonzalo de Umbría.

A fines de 1520, el mismo Cortés mandó reconocer la región Taxqueña con el objeto de localizar metales para fundir piezas de artillería. De esta manera, la penetración armada fue formalizando la conquista del territorio sureño, que no encontró gran resistencia debido al temor que había despertado la noticia de la caída de Tenochtitlán y por la carencia de medios adecuados para derrotar a los agresores. Algunos grupos se aliaron a los españoles con la esperanza de verse favorecidos; otros, como los Amuzcos, optaron por retirarse y ceder sus terrenos.

4.3 La colonización indígena en Guerrero.

La conquista del territorio guerrerense fue rápida y completa, incluso en la mayoría de los casos los pueblos enviaron emisarios a visitar a Cortés para informarle de su sumisión voluntaria. En 1521, Rodrigo de Castañeda penetró y tomó el sector minero de Taxco. Mientras Gonzalo de Sandoval dominó la región Chontal, la Sierra del Norte, el valle de Iguala y el Centro de Coixcatlalpan. Y un año después, Sandoval sujetó la Costa Chica, donde se fundó el sexto ayuntamiento de la Nueva España, con cabecera en el poblado de San Luis Acatlán y dominó parte de la Montaña.

A través de la colonización, el territorio, los pueblos y los indígenas fueron repartidos en encomiendas entre los soldados españoles, en recompensa por sus servicios prestados a la Corona. De esta manera se conformaron alrededor de 76

encomiendas, cuyo usufructo llegó a beneficiar a 854 titulares que iniciaron propiamente la explotación de minas, tierras, bosques e indígenas, bajo la simulación de la evangelización y la tributación a la Corona.

Uno de los primeros encomenderos de la región, que tuvo a Tlapa como encomienda, fue Hernán Cortés, quien consideró a los Tlapanecos como un pueblo de mayor cultura y desarrollo social con respecto a los demás.

La encomienda implicaba una facultad delegada de gobierno para el encomendero, que de alguna manera fue la primera autoridad política local. Otra modalidad establecida por la *Corona* para recompensar a sus soldados, fueron las *Mercedes Reales*, que consistía en la donación directa de tierras, de tal manera que había españoles dueños de las mismas y otros que sólo utilizaban la fuerza de trabajo indígena para su beneficio.

En el caso de las *Mercedes Reales*, la explotación de la fuerza de trabajo consistía en una especie de peonaje intermedio entre el tributo personal y el pago por el trabajo. En el caso de la utilización de la fuerza de trabajo indígena, el pago de tributo con trabajo era una especie de servidumbre, a la cual estaban hasta cierto punto acostumbrados los indígenas, por haberse dado en la época anterior a la conquista y porque se consideraban como una forma de sumisión al conquistador.

La evangelización se llevó a cabo principalmente por los frailes Agustinos en la zona Centro, Montaña y Tierra Caliente, y por los Franciscanos en la zona Norte, la Costa Grande y Acapulco.

Durante la primera mitad del siglo XVI las enfermedades traídas por los españoles, ante las cuales los indígenas no tenían defensas, la terrible explotación y los abusos de los conquistadores, repercutieron en una notoria disminución de la población indígena, principalmente en la Costa Chica. Hubo necesidad de traer esclavos negros para suplir la fuerza de trabajo de los indios.

Este fenómeno dio lugar a la formación de los pueblos o repúblicas de indios, que llegaron a sumar 213 en todo el territorio. Estas repúblicas constituían prácticamente un régimen de gobierno municipal específico para los indígenas, cuya función era administrar los intereses de los pueblos y sus habitantes y estar representados de manera formal ante las autoridades españolas, tanto de manera judicial como agraria.

Los españoles, cautelosos ante las formas tradicionales y en ocasiones secretas de la organización de los pueblos, tuvieron el cuidado de que fueran los grupos de caciques o de principales quienes resultaran elegidos como gobernantes o tenientes de alcaldes menores, como también se les llamaba.

Siguiendo el modelo del gobierno municipal establecido en las alcaldías mayores, que eran las instancias de jerarquía superior de las repúblicas de indios, se integraban por un consejo de principales, conformado por un gobernador de naturales o principal mayor, un alcalde de naturales o Tlayacanqui, un mayordomo o mayor, varios diputados o regidores, un escribano y varios alguaciles o topiles, al mando de un tequitlato, quien dirigía el trabajo de los comuneros.

Estas repúblicas, contaban además en cada cabecera de alcaldía mayor o partido -como se les llamó después-, con un protector de naturales (procurador), designado por el gobierno Virreinal para atender en primera instancia las solicitudes recibidas, reunir la documentación conducente y tramitarla.

También, en la ciudad de México había un apoderado comisario para tratar asuntos ante el fiscal de la Real Hacienda, encargado de la procuración legal de los indígenas, quien integraba los expedientes y los tramitaba hasta la final resolución del Virrey, o en su defecto, de la Real Audiencia.

A esta organización política de indios, que en apariencia les daban autonomía relativa, pero que en realidad los sujetaban más, correspondía una organización económica de la comunidad cuyo patrimonio eran sus tierras.

Con el reconocimiento del orden tradicional Indígena, en las repúblicas de indios se arraigó la corrupción; las disputas de tierras y aguas que servían de instrumento a arribistas y vividores mestizos, mulatos y españoles; sirvieron para despojar de su patrimonio a los indios.

Por otro lado, la Organización Religiosa Hispana suplementó a la indígena y jugó un papel importante para resguardar, hasta donde fue posible, la identidad cultural de los pueblos. La construcción de los templos fue una empresa que asumieron con entusiasmo todos los miembros de la comunidad indígena que habían visto destruir las suyas propias.

Las cofradías llegaron a ser expresión de muchas necesidades de la vida cotidiana, de tal manera que la vida social de los pueblos era inimaginable y resultaba incomprensible sin un fondo de religiosidad. Así transcurrió la vida en el orden político de los antiguos guerrerenses durante la Colonia.

En la segunda mitad del siglo XVIII, se reconoció que las repúblicas de indios eran inoperantes y el deterioro o desgaste de las relaciones sociales de producción, propias de la Colonia, socavaron el orden de éstas hasta hacerlas desaparecer en muchos casos.

El régimen colonial, sin embargo, ideó diversas formas de explotación del indígena, como el cuatequil o repartimiento forzoso, que obligaba a los pueblos a proporcionar tres o cuatro veces al año un número determinado de indígenas para trabajar en minas, haciendas, talleres, obrajes: sin recibir ningún pago.

En cuanto a las alcaldías mayores, la de Acapulco fue la que llegó a tener mayor importancia, ya que abarcaba la Costa Chica y parte de la Costa Grande; su alcalde mayor se convirtió a su vez en gobernador, con el título de Teniente General de las Costas del mar del sur.

En dicha segunda mitad de siglo, el gobierno español decidió transformar la organización política y sustituyó las audiencias por intendencias y las alcaldías por

partidos. El actual territorio estatal se dividió entre tres intendencias y las alcaldías se convirtieron en partidos; de tal forma que el partido de Tlapa, pasó a depender de la Intendencia de Puebla; los partidos de Chilapa, Taxco, Iguala y Acapulco, a la de México, lo mismo el resto del territorio que comprendía Zacatula, los poblados de Zirándaro, Pungarabato y Cutzamala de Valladolid.

4.4 La insurrección en el territorio colonizado.

Al conformarse la primera división política de la Nueva España, en el segundo tercio del siglo XVI, se estableció la Real Audiencia y se dividió el territorio de la Nueva España en cinco provincias, dentro de las cuales se establecieron corregimientos y alcaldías mayores, que tenían como objeto vigilar el orden de los pueblos y regular las relaciones entre los españoles y las comunidades indígenas.

De esta forma, se establecieron en el territorio sureño las alcaldías mayores a Tlapa, Taxco, Iguala, Chilapa, Acapulco y Zacatula, bajo la jurisdicción de la provincia de Puebla la primera, de la de México las cuatro siguientes, y la de Valladolid la última.

En el siglo XIX, cuando comenzaban a soplar vientos de transformación político social en la Nueva España, los tres largos siglos de colonización gestaron un ambiente prerrevolucionario y un profundo sentimiento de liberación en el pueblo suriano. Estalló con el movimiento insurgente y se mantuvo durante toda la centuria haciendo tomar a este pueblo, un papel de vanguardia en la formación de la nueva nación, cuyo producto más directo fue la creación de la entidad suriana.

A finales del siglo XVIII, la situación económica, política y social de la Colonia había provocado un gran malestar entre la población; en la región central, los indígenas habían presentado enérgicas demandas en defensa de sus tierras al Gobierno Virreinal y se había creado un ambiente de agitación.

Los criollos y los mestizos veían cada vez con mayor resentimiento la marginación política y social de la que eran objeto por parte de los peninsulares, quienes a

través de la división social de castas se habían perpetuado en el poder político de la Colonia.

Además, las ideas liberales de la ilustración francesa introdujeron cambios importantes en España y trastocaron el corazón del sistema colonial, con una serie de reformas que se dejaron sentir fuertemente en la Nueva España.

Los síntomas de rebeldía se reflejaron en diversas conspiraciones realizadas por criollos; la más importante sin duda fue la de Valladolid en 1809, en la cual participó don José María Izazaga, originario de la hacienda del Rosario, en el actual municipio de Coahuayutla.

La conspiración fue descubierta, pero en 1810, la nueva conspiración organizada por el cura Miguel Hidalgo, logró levantar el primer movimiento armado contra el poder colonialista español.

La respuesta en lo que hoy es la entidad guerrerense fue inmediata; en sólo quince días de iniciado el movimiento, se levantaron en armas los primeros insurgentes en Tepecoacuilco, donde ya funcionaba una junta revolucionaria encabezada por Valerio Trujano. A fines de ese año ahí fueron fusilados los primeros insurgentes caídos en el territorio suriano.

En 1811, José María Morelos fue comisionado por Hidalgo para levantar en armas el Sur, consciente de la importancia que tenía para la causa Insurgente el Puerto de Acapulco, Morelos entró a tierras surianas siguiendo la ruta de la Costa Grande, donde integró inmediatamente un contingente de ayuda a Izazaga, se sumaron los hermanos Galeana, de Técpan, y Juan N. Álvarez, de Atoyac.

Después de varios intentos, comprendió que no se podía tomar el puerto; dejó tendido un cerco y marchó a los valles centrales, donde se le incorporaron: la familia Bravo, de Chichihualco, el matrimonio Catan, de Chilpancingo, y Vicente Guerrero, en Tixtla.

El Segundo Órgano de Gobierno Independiente durante la Guerra de Independencia, fue el Congreso de Anáhuac (el primero fue la junta de Zitácuaro), el cual fue convocado por Morelos y realizado en Chilpancingo el 13 de Septiembre de 1813, para lo cual se le dio el título de ciudad con el nombre de Nuestra Señora de la Asunción. Después de nombrar como General del Ejército Insurgente a Morelos, éste dio lectura al famoso documento conocido como los “Sentimientos de la Nación”, donde se hacen declaraciones generales de Gobierno y se proclama solemnemente la total Independencia de México.

Después de la muerte de Morelos, Vicente Guerrero tomó en sus manos la bandera de la insurrección en un período de resistencia en donde la guerrilla permitió mantener vivo el deseo de la libertad e independencia y recobrar la iniciativa militar en varios frentes. Sin embargo, llegó un momento de tal equilibrio de fuerzas, que no era posible ampliar más la lucha independentista y Guerrero comprendió que su aislamiento le impedía lograr la libertad total del país.

De la misma manera, el ejército realista al mando de Agustín de Iturbide, como comandante general en el sur, ante la imposibilidad de derrotar al Ejército Insurgente, se inclinaba a la negociación. El 24 de febrero de 1821, suscribieron el Plan de Iguala, que contenía 24 artículos, entre los que destacan, el que señala la Independencia de la Nueva España, el establecimiento de un Gobierno Monárquico moderado y la formación de un ejército protector denominado de las Tres Garantías.

Entonces, la junta provisional gubernativa dispuso mantener el sistema creado por la real ordenanza de intendentes de 1786, que dividía el territorio de la Nueva España en 12 intendencias, 3 gobiernos y 2 provincias internas. De tal manera que el actual territorio estatal estaba dividido entre las intendencias de México, Puebla, Michoacán y Oaxaca; y posterior a la caída de la monarquía y estableciéndose la primera república, volvió a quedar dividido en varias jurisdicciones.

La Constitución federalista de 1824, declaró que las partes integrantes de la Nación Mexicana “son Estados libres, soberanos e Independientes”, por lo que se integraron 25 Estados. El Territorio Estatal, quedó repartido entre los Estados de Michoacán, Oaxaca, Puebla, y principalmente del de México. La integración de la entidad guerrerense no fue fácil, en 1823, el General Nicolás Bravo y el General Vicente Guerrero, gestionaron ante el Segundo Congreso Constituyente la creación del Estado del Sur, con jurisdicción idéntica a la antigua Capitanía General del Sur, pero no lo lograron.

4.5 El pensamiento nahua, su importancia en la investigación.



Hacer mención de **Los Nahuas del Alto Balsas**, es tener presente que son reconocidos por las artesanías que producen y que ofrecen como comerciantes ambulantes desde hace poco más de 50 años. Una de las conocidas son el papel amate pintado, piezas de barro decoradas con flores y pájaros de colores fuertes, collares y joyería de piedras, y hamacas tejidas a mano.

Los indígenas de esta región de Guerrero combinan la producción y venta de artesanías con el cultivo del maíz, actividad en la que utilizan conocimientos tradicionales; de ellos se puede aprender mucho, por ejemplo, sobre un uso sostenible de la ecología. Una característica sobresaliente de estos pueblos es su fuerte identidad cultural como nahua; en ellos se observa unidad social.

La región del alto balsas está conformada por 23 pueblos y varias rancherías, las comunidades están ubicadas a lo largo del río Balsas o en la sierra colindante entre Mezcala y la línea fronteriza entre los estados de Guerrero y Puebla.

Náhuatl es el nombre que damos, tanto a la cultura como a la lengua de las personas que la hablan, era la lengua de las altas culturas del centro de México antes de la invasión española, entre ellas la de los mexica, conocidos como aztecas. Por esto, ellos llaman a su lengua mexicano y a sí mismos como mexicaneros. Designan a su territorio tochan, “nuestro hogar” y a sus vecinos tochan-tlacatl, “hombre de nuestro hogar” y tochan-cihuatl, “mujer de nuestro hogar”.

Los dos pueblos más importantes históricamente en la región son: San Agustín Oapan y Tlalcozotitlán. Cada uno de ellos rodeado de un grupo de poblados que antes de la Conquista (en 1519) formaban parte de una unidad política y administrativa.

Históricamente, y en su organización económica y social, los pueblos nahuas del Alto Balsas conforman una sola región cultural integrada: sus habitantes hablan el mismo idioma, regularmente se casan entre ellos, comparten las mismas fiestas y ceremonias religiosas, y dependen de los mismos recursos naturales y ecológicos. Como suele ser en muchas otras zonas indígenas y campesinas de México, todos los miembros de la comunidad trabajan en beneficio de su pueblo y contribuyen con recursos, a cambio de lo cual gozan de derechos y beneficios. Estas contribuciones son responsabilidad de todos los miembros de cada grupo residencial, normalmente constituido por familias extendidas: una pareja mayor, varios hijos varones casados, con sus esposas e hijos pequeños, y los hijos solteros. Cada familia debe pagar contribuciones monetarias en la comisaría del pueblo y mandar a un hombre para que participe en el trabajo colectivo, llamado

tequio, cuando la asamblea de ciudadanos decide realizar alguna obra de beneficio común, como arreglar las calles o el camino que conduce al pueblo, pagar el alumbrado público, reparar la iglesia o la escuela.

Además, cada grupo doméstico, cuando la asamblea lo designa, está obligado a asumir algún cargo de servicio al pueblo o al barrio, durante un año. Estos cargos pueden consistir en ocupar las mayordomías creadas alrededor de los santos de la iglesia o de los barrios, cuidar el ganado comunal del pueblo o del barrio y trabajar en el gobierno civil de la localidad, entre otros. Las mujeres y los hijos trabajan junto con los hombres, quienes formalmente ocupan los cargos.

El control colectivo de los recursos y la capacidad de organizar su propio gobierno, permite a las comunidades mantener un alto grado de integración social y cultural, a pesar de la reforma a la Constitución en 1992, que autoriza la privatización de las tierras ejidales.

La actividad artesanal se realiza todo el año, y se va acomodando a las otras tareas de la vida en el campo, como es la agricultura, el cuidado de los animales, la participación en las fiestas y todo el trabajo doméstico. En los amates de “historias”, pintan estas mismas actividades: las diferentes tareas en las milpas, el pastoreo, el corte de leña y el acarreo del agua de los pozos, la recolección de hierbas y frutas del campo, la construcción de casas, la elaboración de tortillas. Las fiestas, las danzas tradicionales y las ofrendas, también son frecuentemente representadas en estos amates, que reflejan la vida de las comunidades.

Erróneamente, a veces se concibe a los indígenas como personas tímidas, distantes de los centros urbanos, pero, en realidad, viajan constantemente y pasan largos períodos fuera de sus pueblos, para comercializar sus artesanías en donde se mueve el turismo.

En los centros turísticos, los mercaderes indígenas deben utilizar idiomas extranjeros, entre ellos el español, el inglés y el francés, para vender sus artesanías; también tienen que buscar y encontrar compradores, y negociar el mejor precio posible por su mercancía; estas experiencias hacen de ellos personas bastantes cosmopolitas y sofisticadas.

Otra inversión muy importante para todas las familias es la celebración de fiestas de los santos y los rituales familiares, por ejemplo, Día de Muertos, bodas y bautizos. Esta forma de utilizar el dinero fortalece las relaciones entre las familias en la comunidad; de ahí que podamos afirmar que el comercio les sirve para mantener una identidad cultural propia.

En algunas comunidades de la zona, como Totolzingtla y Ostotipan, se alquilan como peones migrantes para la agricultura comercial en Sonora y Sinaloa. Llegan camiones de contratistas a los pueblos y, entre los meses de diciembre y mayo, se llevan a familias enteras para la pizca de jitomate, melón y otros cultivos de exportación. En la temporada de lluvias, regresan a sus pueblos a sembrar sus parcelas.

En otros casos, los hombres van al corte de caña de azúcar en Sinaloa, Nayarit o Morelos, cuya zafra se realiza entre diciembre y mayo. Los varones pueden dedicarse a la albañilería o trabajar como peones en los centros urbanos, y las mujeres pueden entrar en el servicio doméstico. Hace más de diez años que en esta región empezó la migración hacia Estados Unidos.

De su vegetación poco espectacular, los ecólogos y científicos han descubierto una gran variedad de especies de plantas, animales e insectos, muchas de ellas endémicas, en el bosque tropical seco, razón por la que es de gran importancia biológica conservar este tipo de medio ambiente.

Los nahuas, poseen un conocimiento propio muy sofisticado, que se ha ido acumulando dentro del grupo cultural durante muchos años, por ejemplo, las tecnologías tradicionales, como los usos de las plantas.

La deforestación, por su parte, contribuye a que las sequías sean cada vez más marcadas en la región, afectando la agricultura que prácticamente es de autoconsumo. Las familias no practican la agricultura comercial, ya que la venta de artesanías proporciona mayores ingresos que comercializar cultivos básicos; además, el medio ecológico no permite sostener la agricultura comercial.

El cultivo más importante es el maíz, junto con las otras plantas asociadas que se siembran en el sistema agrícola conocido como milpa. El ciclo de cultivo está directamente relacionado con el ceremonial: la observancia de las ceremonias

agrícolas y de las fiestas religiosas del calendario de la Iglesia católica, sirve de referencia temporal para todas las tareas y actividades.

Cabe señalar que para el agricultor nahua los ritos y las fiestas agrícolas forman parte integral del proceso de labrar la tierra: el aspecto ritual es tan indispensable como el acto de echar la semilla en la tierra.

El trabajo agrícola empieza en marzo y abril con el desmonte de las tierras, que consiste en cortar con machete la hierba y la vegetación que crecieron durante el año y medio en que se dejó descansar la tierra; en este momento también puede aplicarse estiércol de los animales de corral, como abono.

Cuando se emplea el arado, la hierba que se cortó se revuelve con la tierra, lo cual sirve de abono natural. Para jalar el arado se utilizan yuntas de bueyes o, de preferencia, mulas; las tierras pedregosas o muy empinadas las trabajan con la coa, un bastón de madera con un punto de hierro.

Igual que en la producción artesanal y muchas otras labores, en el trabajo de la milpa participan los hombres, las mujeres, los niños y los ancianos. Regularmente, siembran maíz de los cuatro colores -aunque predomina el blanco-, tres variedades de frijol, calabaza, dos tipos de sandía y varias clases de melón; todo intercalado de acuerdo con el patrón agrícola mesoamericano de la milpa, que se ha practicado a lo largo de 3 ó 4 mil años. Usan semillas criollas, las cuales cada año van guardando después de la cosecha, que es la más adecuada porque está adaptada a las condiciones climáticas y de los suelos específicos de la región, no se diga a su alimentación.

La mayoría de las familias agregan unos surcos de ajonjolí, flores de cempasúchil (o cempoaxóchitl) y diversas variedades de chile. Si las lluvias caen con regularidad, las guías de frijol trepan por las matas de maíz conforme éstas van creciendo, mientras la calabaza se extiende por la tierra, lo que ayuda a conservar su humedad, lo cual es muy importante, ya que esta región es sumamente árida; la falta de agua baja mucho el rendimiento de los cultivos.

Dentro de la misma milpa nacen quelites, que se cortan para comer, y un tomate silvestre que se seca para sazonar las salsas y los caldos. A mediados de agosto, se pueden comer las flores de calabaza y los ejotes tiernos. En septiembre

aparecen los chapulines, y todos los niños y adultos que trabajan en las milpas los atrapan para después tostarlos y comerlos. Todo lo que se produce en las milpas es aprovechado: las hojas del maíz, lo mismo que la espiga de la planta, se utilizan como forraje para los animales. Con este zacate y el mismo maíz, alimentan a los burros, mulas, ganado bovino y también a los puercos y aves de corral.

Además de los cultivos de la milpa de temporal, los pueblos ubicados en la orilla del río Balsas, construyen huertas de humedad durante la época seca del año, utilizando técnicas tradicionales. Cuando deja de llover en octubre, baja lentamente el nivel del río y se depositan sedimentos fértiles a lo largo de las orillas.

Entre diciembre y mayo, las familias nahuas construyen pequeñas terrazas en estos lugares para sembrar una gran variedad de plantas, entre ellas: sandía, melón, camote, huazontle, amaranto, cebolla, cilantro, quelites, al igual que girasoles, margaritas y otras flores; en ocasiones siembran algo de maíz y frijol.

Estas huertas son una continuidad de las formas de producción documentadas desde la época prehispánica, cuyo rendimiento, en un periodo del año poco propicio para la agricultura, es muy alto.

Suelen las comunidades tener vacas, toros y bueyes bajo el régimen de propiedad comunal, a nombre de algún santo de la iglesia principal o de las capillas de barrio. A cambio de una porción de la cosecha o de una pequeña renta monetaria, las familias necesitadas pueden utilizar los bueyes para arar durante la temporada de lluvias. La cría de vacas tiene dos objetivos: el sacrificio ritual de algunas cabezas durante el año y la elaboración de quesos en la época de lluvias, cuando la abundancia de pastos naturales permite a los animales producir leche.

Las comunidades de esta región tienen una vida festiva y ritual muy activa, que es cada vez más intensa debido a los ingresos del comercio. Los pueblos festejan a los santos principales de sus iglesias y capillas de acuerdo con el calendario católico, entre los más importantes tenemos a: San Marcos (25 de abril), San Juan (24 de junio), Santiago (25 de julio), San Agustín (27-28 de agosto), la Virgen de la Natividad (8 de septiembre), San Miguel (28-29 de septiembre), San Francisco (4

de octubre), San Lucas (14-18 de octubre), la Virgen de la Concepción (8 de diciembre) y la Virgen de Guadalupe (12 de diciembre).

Las fiestas sirven para fortalecer las relaciones de ayuda recíproca entre las familias; dichas relaciones son importantes para la agricultura y la construcción de las casas, al igual que para el comercio y la sobrevivencia en las ciudades. Lejos de ser un desperdicio de recursos, las fiestas permiten a las comunidades generar colectivamente más riqueza. Las relaciones de cooperación dentro de las familias, en el seno de las comunidades y entre los pueblos a nivel regional, además de ser base para la producción económica, ayudan a preservar una forma de vida colectiva, propia de la cultura náhuatl.

En toda la región del Alto Balsas los pueblos celebran un complejo ciclo de rituales que incluye varias ofrendas en los cerros más altos de la cuenca. Un primer grupo de ofrendas se realizan del 20 de abril al 3 de mayo, y están relacionadas con la fiesta católica de la Santa Cruz y con la petición de lluvias antes de iniciar el trabajo agrícola.

Conforme crece la milpa se repiten las ofrendas, y el 15 de agosto se hacen otras para proteger a las milpas de las plagas, granizadas y sequías; la última ofrenda en los cerros se lleva a cabo el 13 de septiembre, para festejar los primeros elotes que empiezan a darse por estas fechas.

Algunos aspectos de los ritos son similares en cada ocasión y en cada pueblo: las niñas de seis a trece años de edad se reúnen en la casa del fiscal, que ocupa el cargo más importante de la iglesia; allí, bajo la dirección de las viudas del pueblo, preparan la comida que se colocará como ofrenda. La comida consiste en gallinas de rancho en mole verde y dos tipos de tamales especiales.

Las muchachas y las viudas, acompañadas por los músicos, rezanderos y oficiales con cargo en la iglesia, llevan la comida cuando está lista -y también con otros elementos de la ofrenda, como semillas, fruta, velas, flores, incienso, cohetes- hasta la cumbre del cerro más alto, donde hay un altar de piedras marcado por tres o más cruces de madera.

Una vez en la cumbre, velan la ofrenda todo el día hasta el atardecer, o a veces toda la noche hasta el amanecer. Después, las mujeres reparten la comida y todos

comen juntos antes de bajar al pueblo. Mientras las muchachas están arriba, las familias van a la iglesia y a otros altares dentro del pueblo para dejar ofrendas de atole y semilla para sembrar en mayo, o de elotes y calabaza cortados de la milpa en septiembre, y visitan las parcelas para ofrendar a la tierra que sembrarán.

Las comunidades dependen de las muchachas para realizar esta ceremonia; en cada ocasión, llegan a asistir entre 60 y 80 niñas. Al colocar las ofrendas para los cerros, la tierra y los santos, la comunidad reconoce la interdependencia entre los seres humanos y el mundo natural, concebido como un ser vivo que se nutre por medio de las plantas, pero que también necesita alimentarse; da sustento a la comunidad humana, pero a la vez requiere comer.

La importancia de las adolescentes en estas ceremonias dedicadas al maíz tiene que ver con los aspectos simbólicos. Los nahuas conciben al maíz como una niña o mujer joven.

Mantienen una relación muy estrecha con los difuntos, que se expresa ritualmente en diferentes momentos del año. Ponen ofrendas para ellos en el aniversario de su muerte, cuando se casa algún miembro de su familia, cuando se construye una casa y cuando hay enfermedades o sueños extraños; los vivos hablan con los muertos para explicar sus planes, necesidades y proyectos a futuro, y para pedir su ayuda.

De hecho, un difunto no deja de pertenecer a su familia ni a su comunidad; simplemente deja su cuerpo físico y se convierte en “almita”. No obstante este cambio de estado, se dice que los muertos “trabajan junto con los vivos”. También colocan ofrendas a los difuntos cuando deja de llover durante la temporada y están en peligro las milpas, pues consideran que los muertos pueden traer la lluvia y ayudar en el crecimiento del maíz.

Pero los difuntos no trabajan solos sino que actúan en concierto con otras fuerzas: el viento, los manantiales, las nubes, los cerros, los santos. A través de la actividad ritual, la comunidad coordina y organiza toda esta constelación de fuerzas, además de realizar en el campo las labores físicas necesarias para la producción.

En los pueblos de la región, las familias colocan la primera ofrenda para los muertos un día después del día de San Miguel, el 29 de septiembre. En las casas preparan un altar especial, y algunas familias también colocan ofrendas en esta fecha en el lugar del entierro. Estas ofrendas, que tienen un fuerte simbolismo agrícola, consisten principalmente en productos de la milpa: elotes, calabaza, chile, sandía y cempasúchil que se sembraron durante la temporada; además incluyen pan, atole, café o chocolate, fruta, velas, incienso de copal, flores y hojas frescas de albahaca, al igual que cohetes, oraciones y música.

Asimismo, junto con la ofrenda colocan morrales de ixtle, servilletas, ollas de barro y ayates, para que los muertos puedan “llevar” consigo la comida que recibieron. Estos artículos también acompañan a cada difunto en el momento de ser enterrado, pero no son para ellos, se trata de “regalos” destinados a otras almas que el muerto encontrará en su camino.

Lo que consumen o llevan los muertos, son los olores y sabores de las comidas, no la sustancia física, porque las almas no tienen cuerpo; por eso es importante ofrendar alimentos muy condimentados y servirlos muy calientes para que suban los vapores.

Se explica que las flamas de las velas, el incienso de copal y las flores perfumadas, guían a las almas hasta la ofrenda. Un altar puede llegar a tener 40, 50 o más platos de comida, además de grandes manojos de flores, muchas velas y frutas, pan y tamales.

Aquellas almas que no reciben alimentos, se entristecen y lloran, se lamentan y dicen: “ya se olvidaron de mí”, “ya no me quieren mis hijos”, “ya no me respeta mi gente”. Con el tiempo, estas almas se debilitan y, por fin, desesperadas, empiezan a buscar sustento en otro lugar; andan cada vez más lejos, y poco a poco se alejan hasta perderse.

Las almas descuidadas dan a conocer a todas las entidades poderosas que “su gente” las ha olvidado, que sus hijos no “recuerdan” lo que les dieron durante sus vidas y no reconocen el trabajo que hacen ahora; entonces, la milpa ya no rinde, los negocios no prosperan y los hijos son pocos y enfermizos. De alguna forma,

los nahuas son conscientes de que realizar las actividades rituales reproduce su grupo cultural a través de la historia.

La visión de los muertos olvidados, llorando, que andan cada vez más lejos, refleja una sabiduría ancestral: el destino de un pueblo que ya no respeta ni recuerda a los que vivieron antes y trabajaron para ellos; es la disolución social. En cambio, el trabajo conjunto de los muertos y los vivos, crea un grupo social próspero y asegura la continuidad en el presente.

En una región nahua que colinda con el Alto Balsas, durante las ofrendas de la Santa Cruz se realizan las danzas “de Tlacololeros” y “de los Tigres”. Las comunidades de Zitlala y Acatlán, han llegado a ser muy famosas por la representación de los tigres, animal sagrado en la época prehispánica. El rugido de los hombres-tigre y sus peleas dancísticas llaman a los relámpagos y las nubes cargadas de lluvia para beneficiar a los tlacololeros o sembradores de las milpas.

La región actual guarda una gran integración que todavía conserva aspectos de la estructura política de la época prehispánica, cuando los pueblos de la cuenca del Alto Balsas estaban divididos en dos señoríos: uno con su cabecera en Tlacoztitlán, y el otro en Oapan, que pertenecía a la antigua provincia tributaria de Tepecoacuilco.

Los nahuas llegaron a esta región de Guerrero alrededor del año 1250 d.C., en las mismas migraciones que condujeron los mexica al centro de México para fundar Tenochtitlan. Cuando el Estado con sede en el Valle de México, conquistó esta parte de Guerrero alrededor de 1452, los mismos nahuas del centro dijeron que los pueblos de esta región hablaban una forma “rústica” del náhuatl, y los llamaban coixca nahuas, para distinguirlos de los nahuas del centro de México.

A través de la sobrevivencia de algunos códices prehispánicos en los que se registraban los tributos, sabemos que era una región productiva, pues los pueblos asentados en la cuenca del río Balsas pagaban grandes cantidades al imperio prehispánico que los dominaba; entre otros productos, entregaban diversos tipos de tejidos de algodón, hachas de cobre, collares de jade y oro, trajes de guerrero, lo mismo que cacao, maíz, frijol y miel.

Cuando los españoles invadieron México y destruyeron la compleja sociedad nativa en 1521, el control de esta región pasó a los conquistadores en dotaciones llamadas encomiendas, y ellos siguieron cobrando los mismos tributos a los pueblos. Además, empezaron a exigir mano de obra para trabajar en las minas de plata y en los nuevos cultivos europeos, entre otros la caña de azúcar.

Igual que en todo México, los pueblos de esta región sufrieron las terribles epidemias de sarampión, viruela y otras enfermedades que introdujeron los españoles, y durante los primeros 120 años de colonización desapareció el 90 por ciento de la población original.

Por otro lado, a diferencia de otras partes de México donde había mucha agua y sistemas de riego, en esta región nahua, donde no se introdujeron cultivos intensivos, se logró mantener un patrón de asentamiento prehispánico y sus tierras ancestrales, a pesar de las órdenes de congregación.

Una de las empresas españolas más importantes en casi todo el período colonial fue el comercio con Asia, de 1573 a 1813, montado a través del puerto de Acapulco. En la economía colonial, toda la cuenca del río Balsas tuvo una gran importancia geográfica y política porque el camino real entre México y Acapulco pasaba por los pueblos nahuas.

Desde las Filipinas, que también fue colonia española, el “Galeón de Manila” llegaba cada diciembre a la Bahía de Acapulco para encontrarse con las flotas de otras colonias españolas, provenientes del Perú, Panamá y California.

Por un período de dos meses, hasta finales de febrero, había grandes ferias comerciales en Acapulco; allí se hacía la entrega y la distribución de los productos de Asia y de las otras colonias, y también se embarcaban las mercancías europeas y de la colonia conocida como Nueva España, con destino a Filipinas y a los otros territorios americanos.

Los nahuas de la región del río Balsas apoyaban esta actividad de varias maneras: daban de comer y cuidaban a los animales de los viajeros, que constantemente se trasladaban de Acapulco a la ciudad de México, y trabajaban como cargadores y arrieros transportando mercancías. Por esta información histórica sabemos que desde hace 500 años los grupos nahuas de esta parte de

Guerrero, igual que en muchas otras regiones de México, estaban en contacto con europeos, asiáticos, mestizos y africanos.

Este comercio era una actividad central en la conformación de una nueva economía mundial a partir de la primera oleada de colonización europea en el siglo XVI, que a veces le llamaban “el sistema mundial”, para referirse al modelo económico, político y religioso impuesto desde Europa, el que tuvo un impacto decisivo sobre las comunidades indígenas e introdujo nuevas formas culturales.

Con el inicio de las beligerancias por la independencia en México, el comercio con Asia se acabó en 1813. Pero los nahuas de estos pueblos siguieron trabajando como arrieros: empezaron a comprar y vender sal de mar que obtenían en las lagunas, al sur de Acapulco, donde las mujeres afromestizas obtenían la sal.

En el siglo XIX, los nahuas del río Balsas iban con recuas de mulas desde sus pueblos hasta la costa para comprar la sal, y una vez de regreso a sus comunidades, viajaban a diferentes pueblos, mercados y ferias regionales para venderla al menudeo. Era un viaje muy largo, quince días de ida y regreso, razón por la que solamente iban los hombres fuertes. Sin embargo, cuando viajaban para vender al menudeo, iban también hombres mayores, mujeres y niños.

Durante la Revolución de 1910-17, constantemente llegaban los soldados zapatistas o el ejército federal a saquear los pueblos, a robar las bestias y el ganado, y a llevarse la comida. Las mujeres cuentan cómo los soldados entraban en las cocinas con armas para agarrar ollas de frijoles hirviendo y tortillas del comal sin cocerse, y también cómo secuestraban y violaban a cualquier mujer. Fue un período de hambruna, epidemias y extrema pobreza, en el que murió mucha gente. Las comunidades no podían vivir de la agricultura porque los soldados saqueaban las milpas en pleno crecimiento; tampoco podían practicar el comercio, pues habían perdido todos los animales de trabajo.

Unos años después de la Revolución, con mucho esfuerzo, lentamente fueron compraron nuevos animales de carga y empezaron a reconstruir el comercio de la sal en pequeña escala. No obstante, fue hasta el inicio del comercio con artesanías que los nahuas de esta zona recuperaron el nivel de prosperidad que habían disfrutado antes.

Por lo tanto, reavivar la historia nos ayuda a entender cómo pudieron desarrollar el actual comercio de artesanías tan complejo y adaptarse como grupo cultural a esta forma de vida, sin perder su propia organización social, su lengua ni sus valores culturales.

Los supuestos proyectos de desarrollo promovidos por intereses ajenos a las comunidades también afectan la vida y la sobrevivencia de las comunidades. La construcción de carreteras abre las tierras y recursos forestales a nuevas formas de explotación intensiva, no obstante que la reforma constitucional que posibilitó la enajenación de tierras ejidales y comunales no ha cambiado aún la tenencia de la tierra en la región.

El proyecto potencialmente más devastador para los nahuas de la región surgió en 1990, cuando se planteaba la construcción de la presa hidroeléctrica San Juan Tetelcingo en el río Balsas, por parte de la Comisión Federal de Electricidad. Esta obra, de haberse realizado, hubiera inundado 16 de los pueblos de la región y casi todas sus tierras de cultivo. No se llevó a cabo gracias a la movilización local en su contra, por el destructivo impacto ambiental y social que tendría para los pobladores de la zona.

A partir de este movimiento, los partidos políticos empezaron a penetrar en las comunidades, donde había estado ausente la política partidaria; esto ha causado divisiones en muchos pueblos, ya que se forman nuevos grupos con intereses encontrados en su interior. En algunas comunidades, las divisiones entre el PRI y el PRD han generado conflicto en los sistemas de cargos. Tradicionalmente, la base del gobierno interno de los pueblos es la que organiza la vida festiva; pero en algunos casos se han creado cargos paralelos por afiliación partidista, y quienes los ocupan entran en pugna y se niegan a cooperar entre sí.

Otro factor que genera gran división en los pueblos es la nueva política asistencial hacia las comunidades indígenas; los recursos canalizados por los gobiernos municipales y los partidos políticos, están sujetos a mucha manipulación y uso discrecional.

Asimismo, a partir de 1990 la actividad de grupos protestantes en la región ha aumentado notablemente, sobre todo de los Testigos de Jehová; al convertirse al

protestantismo, las familias dejan de participar en las actividades ceremoniales de los pueblos, se niegan a realizar el servicio en el sistema de cargos y rompen con las relaciones de compadrazgo.

Desde la perspectiva local, es una continuidad del ejercicio de poder sobre ellos, que empezó hace 500 años con la llegada de los españoles, y la imposición de estructuras económicas, políticas y religiosas ajenas.

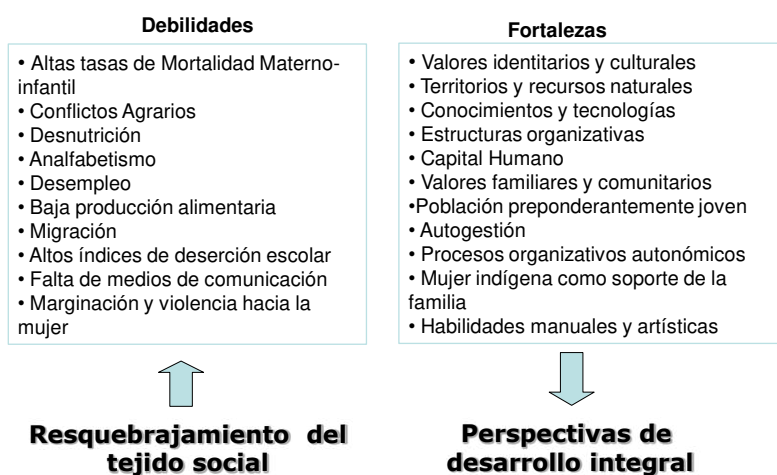
Lo que puede observarse del pueblo nahua a través de su historia, es una gran habilidad para hacer frente a las severas presiones políticas y económicas, y también una marcada capacidad de adaptación creativa. Hasta hoy en día, ya en un nuevo milenio, los nahuas del Alto Balsas han podido utilizar sus formas de organización social colectiva y su propia tradición cultural como recursos para conservar su identidad.

Capítulo V

La costa, la costa-montaña, la montaña.



Situación Social, Cultural y Económica de los Pueblos Indígenas Indicadores de Diagnóstico (SAI, 2005)



5.1 La costa y el pueblo Afromexicano.

Los Afromexicanos, el nombre del municipio está formado por tres vocablos de origen náhuatl: Cuauhxonecuilli-atl-pan; cuajinicuil, árbol que crece a orillas de los ríos; atl que significa “agua”, y pan que quiere decir “en”; entonces Cuauhxonecuilapan significa “Río de los cuajinicuiles”.

Antes de la invasión de los españoles, Cuajinicuilapa era provincia de Ayacastla. A su vez, Igualapa fue la cabecera de la provincia hasta la Independencia y después se trasladó a Ometepec.

En 1522, Pedro de Alvarado fundó en el corazón de Ayacastla la primera villa española en Acatlán. En 1531, una insurrección tlapaneca ocasiona la huida masiva de los lugareños y la villa es paulatinamente abandonada. En ese siglo XVI, la población indígena fue desapareciendo debido a las guerras, la represión y las enfermedades.

Los españoles, así, se vieron en la necesidad de buscar trabajadores de otras latitudes para seguir explotando las tierras usurpadas, dando inicio de esta manera a la trata negrera, que constituye uno de los hechos más crueles y lamentables de la historia de la humanidad. Deportados masivamente en un tráfico ininterrumpido durante más de tres siglos, un número superior a veinte millones de africanos en edad productiva fueron arrebatados de sus pueblos y reducidos a mercancía y a motores de sangre, causando una pérdida demográfica, económica y cultural casi irreparable para África.

Aunque la mayoría de los esclavos llegaban al puerto de Veracruz, también hubo desembarcos forzosos, contrabando de esclavos y grupos de cimarrones (esclavos libres) que llegaron a la Costa Chica.

A mediados del siglo XVI, don Mateo Anaus y Mauleon, hidalgo y capitán de guardia del virrey, acaparó enormes extensiones de tierra en lo que fuera la provincia de Ayacastla, que comprendía por supuesto a Cuajinicuilapa.

La región fue convertida en un emporio ganadero que abastecía a la colonia de carne, pieles y lana. En esta época llegaron a la región varios negros cimarrones que buscaban refugio; algunos venían del puerto de Yatulco (hoy Huatulco) y de los ingenios de Atlixco; éstos aprovecharon lo aislado de la zona para establecer pequeñas comunidades donde pudieran reproducir sus patrones culturales y vivir con cierta tranquilidad lejos de sus crueles represores. Pero en caso de ser capturados, recibían un feroz castigo.

Aquel señor Anaus y Mauleon, les brindó protección y con ello obtuvo mano de obra barata, de tal modo que poco a poco Cuajinicuilapa y sus alrededores se fueron poblando de cuadrillas de negros.

Las haciendas de esa época fueron verdaderos centros de integración étnica donde convivían junto con los amos y sus familias, todos aquellos que se dedicaban al trabajo de la tierra, la vaquería, el curtido de pieles, la administración y la atención doméstica: españoles, indios, negros y toda suerte de mezclas. Los esclavos se hicieron vaqueros y se dedicaron en buen número al curtido y la preparación de pieles.

Los siglos transcurrieron con abandonos, nuevos repartos territoriales, conflictos armados, etcétera. Hacia 1878, se instaló en Cuajinicuilapa la casa Miller, que fue fundamental en el devenir de la región durante el siglo XX. La casa era una sociedad de los Pérez Reguera, pertenecientes a la burguesía de Ometepec, y Carlos A. Miller, un ingeniero mecánico estadounidense de origen alemán. La compañía consistía en una fábrica de jabón, así como en la cría de ganado y en la siembra del algodón que serviría como materia prima para elaborar los jabones.

El latifundio Miller abarcaba todo el municipio de Cuajinicuilapa, con una extensión aproximada de 125 mil hectáreas. Los ancianos afirman que entonces “Cuajinicuilapa era un pueblo con apenas 40 casitas de zacate con techo redondo”.

En el centro vivían los blancos comerciantes, quienes sí tenían casa de adobe. Los morenos habitaban puras casitas de zacate entre el monte, un *redondito* y a un lado un *caidito* para la cocina, pero eso sí, un gran patio. El *redondo*, evidente aportación africana, fue la vivienda característica de la región, aunque hoy sólo quedan algunos, pues tienden a ser sustituidos por casas de material.

En las fiestas -se asegura-, las mujeres de los diferentes barrios se ponían a competir con puros versos, y a veces se llegaban a pelear, incluso con machetes. Los vaqueros de Miller arreaban sus mulas con algodón hasta la barra de Tecoanapa, en un recorrido de hasta diez días para llegar al embarcadero, de donde salían a Salina Cruz, Manzanillo y Acapulco.

Se rescata que anteriormente era otra cosa, en el monte se hallaba qué comer, sin necesidad de comprar; sólo se tenía que ir a los charcos o al río a pescar, a cazar iguana, y los que tenían armas se iban a venadear. En tiempo de secas, se iba al bajo a sembrar; se acostumbraba a hacer una enramadita, que servía de casa todo ese tiempo. El pueblo se quedaba sin gente, cerraban sus casas y como no había candados, se ponían espinas en las puertas y ventanas. Ya en mayo regresan al pueblo a preparar las tierras y a esperar las lluvias.

Hoy en Cuajinicuilapa han pasado muchas cosas, pero en lo esencial la gente sigue siendo la misma, con su memoria, sus fiestas, sus danzas y en general con sus expresiones culturales. Bailes sobre la artesa, las chilenas, las danzas de La

Tortuga, Los Diablos, los Doce Pares de Francia y La Conquista, son características del lugar. También son importantes las aportaciones relativas a lo mágico-religioso: curar enfermedades, resolver problemas emocionales con el uso de amuletos, plantas medicinales, otros.

Asimismo, se organizan encuentros de pueblos negros con el fin de revalorar los elementos de identidad que les permitan unificar y fortalecer el proceso de desarrollo de los pueblos negros de la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero. En Cuajinicuilapa se encuentra el primer Museo de la Tercera Raíz, es decir, de la africanía en México.

Cerca de la cabecera, a unos 30 km, está Punta Maldonado, pintoresco lugar de la costa, pueblo de pescadores con mucha actividad e importante producción pesquera. Los hombres salen al amanecer y regresan ya entrada la noche, en jornadas que rebasan las quince horas todos los días.

En Punta Maldonado son excelentes las langostas que se pescan a pocos metros de la playa. Aquí se yergue un antiguo faro que señala prácticamente los límites del estado de Guerrero con los de Oaxaca.

Tierra Colorada es otra pequeña comunidad del municipio; sus habitantes se dedican sobre todo a la siembra del ajonjolí y la jamaica. A poca distancia del poblado se encuentra la hermosa laguna de Santo Domingo, la cual posee una gran variedad de peces y aves, que se descubren entre los espectaculares manglares que rodean a la región lacustre. La barra del Pío no está lejos de Santo Domingo, y al igual que ésta, es de gran belleza. A esta barra llegan por temporadas gran cantidad de pescadores, quienes levantan viviendas que habrán de utilizar por algún tiempo.

Es común llegar a estos lugares y encontrarse con la sorpresa de que todas las casas están deshabitadas. No será sino hasta la próxima temporada cuando los hombres y sus familias regresen y recuperen sus ramadas. En San Nicolás la gente es festiva, siempre hay pretextos para los festejos; cuando no es la feria, es el carnaval, la boda, los quince años, el cumpleaños, en fin. Los pobladores se distinguen por ser alegres y bailadores; la gente cuenta que después de los

fandangos -que duraban hasta tres días- se enfermaban e incluso algunos morían bailando.

A la sombra de un árbol de parota se bailan sones; la música se hace con cajones, varitas y un violín; se baila arriba de una tarima de madera conocida como “artesa”, la cual se manufactura en una sola pieza de madera y tiene a los extremos una cola y una cabeza de caballo. La danza del “torito” es característica: un toro de petate sale de paseo por el pueblo y todos los lugareños bailan y juegan alrededor de él, pero éste arremete contra los asistentes, que hacen todo tipo de peripecias para salir bien librados.

Los “diablos” son sin lugar a dudas los que mayor presencia tienen, sus coreografías son vistosas y animadas; con movimientos libres y ágiles acicatean a los asistentes con sus látigos de cuero; las máscaras que portan son de un “enorme realismo”. Los más jóvenes, ataviados con vistosos trajes, interpretan la danza de “La Conquista” o la de los “Doce Pares de Francia”. En dichas representaciones aparecen los personajes más inesperados: Cortés, Cuauhtémoc, Moctezuma, hasta Carlomagno y los caballeros turcos. Y las “chilenas”, que son danzas elegantes de movimientos particularmente eróticos, sin lugar a dudas propios de esta región afroestiza.

Probablemente hoy no sea tan importante saber qué tan africana es la cultura de los nativos, sino entender lo que es la cultura afroestiza y definir sus aspectos determinantes como etnia viva, que si bien no tiene lengua y atuendo propios, sí posee un lenguaje corporal y simbólico que ellas y ellos utilizan como expresión comunicativa.

5.2 La costa-montaña, el pueblo Nnancue.

Los Nn’anncue (Amuzcos), pueblo originario localizado en los límites de Guerrero con Oaxaca, Xochistlahuaca, su cabecera municipal. De acuerdo con las regiones geoculturales del estado, pertenece a la región Costa Chica en los límites con el estado de Oaxaca y ocupa el lugar número 71 del orden alfabético entre los 81 municipios que integran la división política municipal del estado de Guerrero.

En el municipio de Xochistlahuaca, se establecen tres regiones étnicas: amuzco, mixteco y nahua. Las comunidades mixtecas la conforman las comunidades: Cerro Verde, La Soledad, Rincón Pochota y San Miguel Tejalpan. Habitan descendientes nahuas que se ubican en tres comunidades: Plan de Guadalupe, Cerro Heno y El Carmen.¹²¹

Con relación a la indumentaria de los habitantes del municipio, cada grupo indígena tiene una manera propia de vestirse, por lo cual es posible distinguir sus diferencias cuando se concentran en la cabecera.

Con base en la historia oral y el registro de la lengua *Ñomndaa*, se dice que el mito de origen del pueblo amuzco tiene su procedencia en el mar, en algunas islas o en las tierras de en medio "*Ndyuaa Xenncue*" y que de ellas llegaron los amuzcos a la zona costera del Pacífico, donde están establecidos ahora los límites de los estados de Guerrero y Oaxaca.

Se cuenta que emigraron a causa de lo inhóspito del lugar donde habitaban y que además allí las fieras hacían presa de ellos por su baja estatura. Relata la leyenda que un águila de dos cabezas hacía estragos entre los habitantes y como éstos ya no estuvieron dispuestos a seguir soportando tal situación, emigraron hacia el norte con la esperanza de encontrar una mejora en sus condiciones de vida.

Llegaron de las costas del Pacífico los que fundaron los primeros asentamientos de lo que después sería el pueblo amuzco (Xochistlahuaca): la comunidad más importante, la cabecera municipal de "*Ndyuaa Xenncue*" y del *Ñomndaa*.

Se menciona una segunda etapa de la emigración, provocada por la expansión de los mixtecos desde la franja costera del pacífico, ocurrida antes de la invasión y llegada de los españoles y negros, y poco después de la encomienda.¹²² Este grupo de amuzcos se vio obligado a abandonar la costa del Pacífico donde en un principio tenía su asentamiento, para establecerse en las zonas que actualmente ocupa Xochistlahuaca, a las que Aguirre Beltrán llama "regiones de refugio".

También existe la versión, tanto oral como documental, de que "antes de la invasión Española, Xochistlahuaca ya era cabecera administrativa entre los

¹²¹Datos de INEGI.

¹²²Asignación de indígenas a los conquistadores para proporcionarles trabajos y bienes a su señor encomendero.

pueblos amuzcos y éste estaba sujeto en parte al cacicazgo mixteca de Ipactepec, aliado con el de Tututepec. Al mismo tiempo, este cacicazgo estaba sometido a los Aztecas en el periodo de Moctezuma en 1457, pero ellos no tenían un dominio completo o directo sobre los amuzcos”.¹²³

Debido a que los amuzcos habitaron las costas del Pacífico, no falta quien crea que “llegaron por mar, de un lugar asiático, traídos por corrientes que abundan en el Pacífico”¹²⁴. Esta afirmación se sustenta en la historia oral. Así empieza la indagación en la lengua del grupo amuzco para tratar de encontrar indicios del origen.

Se sabe que la lengua Ñomndaa es un elemento esencial y que encierra mucha información que pudiera remitir al origen y la identidad del pueblo. Entre lo más sobresaliente se encuentra lo siguiente: el nombre que recibe de manera oficial es “Amuzco” (*amoxco*), cuyo origen es de la lengua nahua, una palabra compuesta de dos vocablos, *Amoztli* que quiere decir libros y *co* que es locativo, por lo que *amoxco* quiere decir “lugar de libros”.

El nombre que se le asigna a la lengua Ñomndaa, al igual que el nombre que se le asigna a la comunidad de Xochistlahuaca, son de origen nahua, esto se explica por el dominio de los mexica durante el período prehispánico. Al colonizar, los españoles retomaron el nombre con el que los nahuas habían designado al grupo indígena dominado. “El lugar de libros”, se debe probablemente a la asignación de Xochistlahuaca como la cabecera administrativa y religiosa de la región y lugar en donde se tenía registro escrito de los sucesos de la región.

Xochistlahuaca, del nahua “llanura de flores”, tiene que ver probablemente con las características geográficas del lugar, ya que en la lengua Ñomndaaa se le llama *Suljaa’* que quiere decir “llano de flores”.

Los amuzcos llaman a la lengua *Ñomndaa*, palabra compuesta que viene de las palabras *Ñoom* que significa “palabra” o idioma y *Ndaa* que quiere decir agua; es decir idioma o palabra del agua.

¹²³Instituto Nacional Indigenista. “Los Amuzgos” en: Grupos Étnicos de México. INI, México, 1982.

¹²⁴Ibidem. Pág. 11.

Asimismo se llama *Nn'anncue* que viene de la palabra *Nn'an* y quiere decir personas y *Ncue* que quiere decir de en medio; es decir personas de en medio. Entonces, la versión de que los amuzcos tienen su origen en el mar, es decir que vienen de las tierras de en medio (islas) y que su idioma viene del agua, adquiere sentido; ésta es una forma de explicar en el vocabulario amuzco la palabra *Ndyuaa Xenncue* (islas).

Con base en la historia oral se argumenta su origen en el mar desde hace mucho siglos y que posteriormente al convivir con los grupos Mixtecos, Tlapanecos, Ayacastecos, etc., su cultura y su lengua sufrieron una transformación. Lo mismo pudo haber sucedido con sus rasgos físicos por la mezcla con negros, españoles, y desde antes, con los grupos indígenas de la región.

Según versión de Aguirre Beltrán, antes de la conquista, los amuzcos formaban parte de un grupo de tribus que hablaban distintas lenguas: Mixteco, Tlapaneco, Ayacasteco, Huehueteca, Quetzapoteca, Cahuteca y Amuzco. En la actualidad, los amuzcos de Xochistlahuaca tienen una identidad propia que les sirve para diferenciarse de otros pueblos indígenas.

Cuando al mando de Pedro de Alvarado los españoles en 1522, sometieron a estos grupos, los ubicaron en la provincia de Ayacastla, conformada por pueblos como Xochistlahuaca, Ometepec, Cuautepec, Ayutla, Copala e Igualepa, esta última fue la cabecera de las anteriores.

Posteriormente, en el siglo XVI, la lengua Ayacasteca desapareció, al igual que muchas de las lenguas indígenas, como resultado de la acción exterminadora de los españoles hacia las culturas originarias, acciones disfrazadas de evangelización y castellanización de los pueblos indios.

De ahí que en 1563, según López Barroso, "Xochistlahuaca fue nombrada cabecera administrativa y religiosa, por el Conde Santi Estévan",¹²⁵ pues antes de dicho nombramiento dependía de la diócesis de Antequera, Oaxaca; abarcando su jurisdicción, todos los pueblos de la región, incluyendo Ometepec.

¹²⁵ Epigmenio López Barroso. Diccionario Geográfico, Histórico y Estadístico del Distrito de Abasolo, del Estado de Guerrero, Ed Botas, México, 1967, Pág. 331.

“En 1576, los indios de Xicayán se quejaron de que tenían que ir hasta Zacatepec, a varios días de distancia, para oír misa, si se atenuó con el establecimiento de un centro parroquial más próximo, en San Miguel Suchistlahuaca”.¹²⁶

Con base en esta argumentación, se dice que el santo patrón de la comunidad era y sigue siendo San Miguel Arcángel y que las fiestas que le hacían el 29 de septiembre de cada año eran muy majestuosas, ya que para la alimentación de los peregrinos se sacrificaba al ganado vacuno que traían como presente al mencionado santo. Por esta designación, a Xochistlahuaca se le empezó a conocer con el nombre de Cabecera, puesto que fue el centro religioso de mayor relevancia en la región durante la colonia.

Durante el siglo XVI, Xochistlahuaca dependía política y religiosamente de la provincia de Antequera, Oaxaca.¹²⁷ Posteriormente, en el siglo XVII, pasó a depender políticamente de la provincia de Puebla de los Ángeles, y religiosamente, de la diócesis de Chilapa, que a su vez dependía del obispado de Puebla de los Ángeles, sin considerar los asentamientos indígenas entre ambas provincias.

Los amuzcos fueron divididos: unos pasaron a ser dependientes de Puebla, y la otra parte, de Oaxaca. En los primeros años de la Colonia, los españoles se apropiaban de las tierras por medio de mercedes o encomiendas¹²⁸ que se daban por las siguientes razones:

1. Por haber participado en el descubrimiento y conquista de México.
2. Para desarrollar la agricultura y el comercio.
3. Para poblar de españoles a la Nueva España.
4. Para propagar la religión católica y cuidar a los indios.

¹²⁶ Peter Gerhard. Geografía Histórica de la Nueva España 1519-1821, Tr. Stella Mastrangelo, UNAM, México, 1986, Pág. 154.

¹²⁷ En Nueva España se establecieron circunscripciones religiosas, un primer intento fue en la villa de Santa María de los Remedios, en la isla de Cozumel. Al no ser factible, el papa León X permite la realización de la llamada diócesis Carolina (en honor de Carlos V), con sede en Tlaxcala. A lo largo del siglo XVI se instituyeron las diócesis de Oaxaca o Antequera (1535), Michoacán (1536), Chiapas (1539).

¹²⁸ Institución peculiar de la colonización española en América, y que jurídicamente era otorgado por el rey en favor de un súbdito español (encomendero) con la finalidad de que éste recaudara los tributos que los súbditos indios debían pagar a la corona; el encomendero aseguraba su adoctrinamiento cristiano.

En 1528, las tres cabeceras, Igualapa, Ometepec y Xochistlahuaca, fueron encomendadas por mitades a Francisco de Herrera y Alonso de Castillo. Xochistlahuaca fue sede oficial del encomendero Francisco de Herrera, “los abusos de este encomendero a través de los capataces negros traídos a la costa del Pacífico, provocaron la muerte de muchos indígenas, y el desplazamiento de los que no fallecieron en el trabajo duro o rudo, al que no estaban acostumbrados, y al que eran obligados, por el capataz”.¹²⁹

Debido a las políticas de exterminio instrumentadas por los españoles, desaparecieron poblaciones de amuzcos y de otros pueblos, ya sea por el esclavismo disfrazado de encomienda o al caer como víctimas de las enfermedades que los españoles trajeron,¹³⁰ como el tifo, la viruela y el sarampión. Para los amuzcos la mortandad llegó a tal grado que, en la actualidad, apenas empiezan a recuperar el número de habitantes que había a la llegada de los españoles. En 1522, se estimaba la población Nnancue en 44,000 habitantes, considerando amuzcos a la mitad de habitantes de Ometepec, Igualapa y Xicayán. Al consumarse la independencia de México (1810), con base en la constitución del 4 de octubre de 1824, se estableció la República, y su territorio se dividió en 19 estados y 4 territorios, con lo que las intendencias de Puebla y de Oaxaca pasaron a ser estados.¹³¹ Con esto, los amuzcos quedaron divididos definitivamente de manera geográfica, los que pertenecían al distrito de Tlapa se quedaron en el estado de Guerrero, y los demás en el estado de Oaxaca.

Al irse conformando los municipios que integrarían al naciente estado, Xochistlahuaca, por su tradición histórica, fue nombrada cabecera municipal. “Posteriormente, con las Leyes de Reforma y especialmente durante el gobierno de Manuel González (1880-1884), se dictaron una serie de leyes sobre la colonización y deslinde de terrenos baldíos, con el supuesto fin de aumentar la

¹²⁹ Epigmenio López Barroso. Diccionario Geográfico, Histórico y Estadístico del Distrito de Abasolo, del Estado de Guerrero, Ed Botas, México, 1967, pp. 332-333.

¹³⁰ Las enfermedades o epidemias y la explotación física durante la colonia, fueron causas de muerte masiva.

¹³¹ El 14 de mayo de 1847, Nicolás Bravo y Juan N. Álvarez, ante el Congreso de la Unión, hicieron la propuesta para la fundación de un nuevo estado con el nombre de Guerrero, el nuevo estado se compondría de los distritos de Acapulco, Chilapa, Taxco y Tlapa. Debido a la inestabilidad política que vivía el país por las intervenciones extranjeras y la pugna interna entre liberales y conservadores, fue hasta el 27 de octubre de 1849 en que queda por ley instituido definitivamente el nuevo estado de Guerrero, en honor a don Vicente Guerrero.

producción agrícola, pero que en realidad tuvieron como consecuencia el acaparamiento de grandes extensiones de tierras por un grupo pequeño de personas”.¹³²

Durante el movimiento armado iniciado en 1910, las poblaciones Nnancue no tuvieron una participación activa, debido a la situación geográfica que las mantenía aisladas e incomunicadas, aunque se sabe que muchos amuzcos fueron llevados por la leva. De éstos, unos cuantos regresaron luego de aquella rebelión, como Eugenio Tapia Vázquez y José de Jesús Paulino.

La situación de los amuzcos no varió con el triunfo de la Revolución, sus tierras pertenecían a Guillermo Hacho,¹³³ quien ante el temor de ser expropiado las empezó a vender a la población Nnancue y al norteamericano Lewis Lamn.¹³⁴ Este último, exigía un pago anual por familia, abusando cada vez más de los amuzcos, hasta llegar al grado de ordenar la destrucción de las pertenencias y sembradíos de quienes no tenían con qué pagar la renta de la tierra.

Este maltrato trajo como consecuencia la organización de los amuzcos de Xochistlahuaca, que iniciaron en 1920 la lucha para recuperar sus tierras. Nombraron comisiones que partieron a la capital para hacer el trato de compra de las mismas al señor Guillermo Hacho, quien ya había vendido al estadounidense Lamn.

Posteriormente, el señor Juan Ruperto López Barroso,¹³⁵ junto con José de Jesús Paulino e Ignacio Baltierra¹³⁶ (amuzcos xochistlahuaquenses), asumieron la misión de solicitar la expropiación y restitución de las tierras ante el gobernador del estado de Guerrero.

¹³² SEP-Gobierno del Estado. “Guerrero”, Sur Amate de Mar y Montaña, Monografía Estatal, SEP, México, 1987, Pág. 168.

¹³³ Comprador de tierras amuzgas y a quien se le pagaba una renta anual. Esto sucede por las leyes de Reforma; durante el gobierno de Manuel González entre 1880-1884, se dictaron leyes de colonización con el fin de aumentar la producción agrícola; lo que en realidad trajo como consecuencia fue el acaparamiento de extensiones grandes de tierras por un reducido grupo de personas. Durante el Porfiriato, estas leyes permitieron el despojo de sus tierras a los amuzgos, por no contar con sus títulos (derechos de propiedad).

¹³⁴ Latifundista estadounidense, con grandes propiedades por varias partes de la entidad (Guerrero).

¹³⁵ Quien fungió como comisariado ejidal durante el año de 1931 hasta 1933; y nuevamente repitiendo el cargo durante el período de 1954 al 1957.

¹³⁶ Quien fue nombrado comisariado ejidal de 1934 a 1937.

Con apoyo en las leyes agrarias de dotación de ejidos, la primera vez llevaron una “solicitud (de expropiación y restitución de tierras Ncue) por escrito con fecha 15 de enero de 1929, la cual fue publicada en el periódico oficial del estado, correspondiente al día 29 de mayo”,¹³⁷ de ese mismo año. Ante este problema, el gobierno se vio en la necesidad de enfrentarse al norteamericano en posesión de las tierras y que ni siquiera las trabajaba, pero que por ningún motivo quería perder.

Los amuzcos conjuntamente con sus autoridades, siguieron presionando con más comisiones y lograron que el gobierno expropiara e indemnizara al norteamericano ya que “poseía alrededor de 15,000 *ha*, del predio denominado común de Xochistlahuaca”.¹³⁸ A más de cuatro años de haber emprendido la lucha, fueron dotados por resolución presidencial de una superficie de 6,384 hectáreas como ejido, resolución dada “en el palacio del poder ejecutivo de la unión en México, a los 25 días del mes de agosto de 1933”.¹³⁹

Debido al crecimiento de la población de Xochistlahuaca¹⁴⁰, se hizo insuficiente la dotación ejidal con que contaba, por lo tanto se solicitó la ampliación del ejido el 9 de julio de 1937.¹⁴¹

Como presidente municipal en el período 1951-1952, el señor Juan Ruperto López Barroso, con el apoyo del señor Victoriano Anacleto, iniciaron la construcción del palacio municipal. La obra se concluyó en 1952.

El día 18 de agosto de 1967, 30 años después, fueron concedidas 1419-20 hectáreas de la ampliación, para 162 campesinos que carecían de tierras. Las que se tomaron otra vez del latifundio de Lewis Lamn.

¹³⁷ Archivo de la Comisaría Agraria del municipio de Xochistlahuaca.

¹³⁸ *Ibíd.* Pág.20.

¹³⁹ *Ibíd.*

¹⁴⁰ Después de la solicitud de dotación de ejido, la Comisión Local Agraria procedió al levantamiento de un censo agropecuario del lugar. Encontrando un total de 1,577 habitantes (en 1929) de los cuales sólo 526 fueron considerados legalmente capacitados para la dotación, pero posteriormente la Comisión Nacional Agraria rectificó los elementos recabados y dio a conocimiento del poblado de Xochistlahuaca que se encuentran 532 individuos que tienen derecho a la dotación definitiva (Archivo de la Comisaría Agraria del Municipio de Xochistlahuaca).

¹⁴¹ Según datos del manual de estadísticas del estado de Guerrero, en 1940 había un total de 5,444 habitantes, en 1950 un total de 6,425 habitantes, y en 1960; 8,678 habitantes en el municipio amuzgo de Xochistlahuaca. (INEGI).

Al ser los amuzcos un grupo étnico con una cultura ancestral, practican una agricultura diversificada para obtener rendimientos e ingresos más satisfactorios, para cubrir gastos y necesidades del núcleo familiar.

De tal manera que los amuzcos¹⁴² basan una parte de su economía en la agricultura para el autoconsumo y también conceden una parte para la venta; además desarrollan la ganadería y el comercio de artesanías, cerámica, tabiquería, tejería, panela, etc.

Todas estas actividades son organizadas desde el núcleo familiar, de manera que en conjunto, familia y medios de producción, constituyen una “unidad doméstica campesina”, la que se “refiere a la reproducción de los individuos y sus familiares y que se relaciona con la renovación diaria de la capacidad del trabajador mediante la satisfacción de sus necesidades de alimentación, vestido, vivienda, salud y otros.

Para reponerse generacionalmente, se requiere de los medios necesarios para criar a sus hijos y satisfacer necesidades materiales”.¹⁴³

Durante varias décadas, la reproducción de las familias ha dependido básicamente de la agricultura, la ganadería y la producción y comercio de artesanía y otros bienes. No obstante, en la región también se desarrolla la fruticultura, las principales variedades son: mamey, aguacate, naranjo, mango, tamarindo, cocotero, cuajinicuil, cacao, limonero, cafetal, papayo, piña y platanar. Estos árboles o frutales también forman parte de la diversidad de productos que se encuentran en las parcelas o los traspatios amuzcos.

Además, se realiza trabajo solidario como una forma de ayuda mutua que fortalece los vínculos entre familiares, amistades y compadres. En este tipo de trabajo opera un principio de reciprocidad que además ayuda a resolver problemas económicos: quien ayuda no cobra por sus tareas, pero luego recibirá apoyo, ya sea en especie o en jornales desde sus allegados.

¹⁴² Estamos hablando de un total de 2,516 productores, esto según consta por el programa del Pro campo, que otorga apoyos económicos. Teniendo presente que la superficie para la actividad agrícola corresponde a 3,528.3 ha. Sistema para la consulta del anuario estadístico. INEGI Guerrero edición 2008.

¹⁴³ Salles, Vania. “Reflexiones teóricas sobre la fuerza de trabajo”, en Argumentos, numero 4, México, 1988, Pág. 29.

El trabajo solidario cumple funciones económicas y productivas, pero también es parte fundamental de la cultura y de las formas de relación social de esta etnia, sin embargo, esto está cambiando.

El caso de la educación para el pueblo amuzco es de vital importancia, pues de ella depende que se solucionen una parte de los problemas que se presentan con sus jóvenes. Sabemos que hay flaqueza ante lo educativo en el medio rural amuzco, que subsume la educación en prebenda, que sólo satisface a muchos de sus responsables en trabajadores asalariados, que se preocupan más por la paga que en una seriedad profesional de educar, pues así como se vende la fuerza física, asimismo podemos encontrar casos de una vendimia intelectual.

5.3 La montaña, el pueblo Na Savi.

Los mixtecos se ubican en tres estados de la República Mexicana: al oeste y norte de Oaxaca, al sur de Puebla y al este de Guerrero. La región mixteca históricamente ha sido dividida en tres subregiones: la Mixteca Alta, la Mixteca de la Costa y la Mixteca Baja. En el estado de Guerrero, hay un total de 89,103 hablantes.

De acuerdo con la división municipal del estado, los mixtecos se encuentran localizados en 4 municipios de la Costa y 5 de la Montaña. Los mixtecos de la Costa están en Ayutla de los Libres, San Luis Acatlán, Tlacoachistlahuaca e Iguala; los de la Montaña, en Alcozauca de Guerrero, Atlamajalcingo del Monte, Copanatoyac, Metlatónoc y Xalpatláhuac.

La mixteca se define por la posesión territorial secular, que aún conservan los pueblos denominados por los aztecas “mixtecos” (mixtli = nube, tecatl = gentilicio), es decir, “gente de las nubes”, a causa de que habitan en las partes altas de la Montaña.

El nombre propio del territorio mixteco es “Ñu’un ñuu savi”, que significa pueblo de la lluvia y se autodenominan “tu’un savi”, o sea, los hombres y mujeres de la lluvia. Los que tienen claro que poseen más territorio que los nahuas y tlapanecos.

Se perciben como un pueblo grande con una larga historia, que han luchado porque se les respete su territorio y no se amedrentan ante nadie. Pelean hasta el

final por defender su patrimonio y su parentela. Se asumen altivos ante los tlapanecos, que los nombran “ta va ´a”, los que no sirven, o “ta va ´a xaxi konto”, los que comen sapos. Miden su distancia ante los nahuas, quienes los definen como “tan ko´o”, los que comen reptiles. En buena parte de la población mixteca persiste una actitud sumisa ante el mestizo, a quien nombran “ta sa´a” para identificarlo como el grasoso, a quien le brilla el cuerpo.

Según la mitología, los mixtecos provienen del valle de Apoala, de donde emergió el “río de los linajes”, que fecundó a dos árboles robustos y sagrados, de donde nacieron los primeros caciques mixtecos, varón y hembra, “ellos trajeron las leyes a esta tierra”.

En el año 2,500 a. C., los mixtecos se asentaron en territorio poblano y luego se desplazaron al occidente de Oaxaca. Entre el año 1,500 y el 600 a. C., se desarrollaron varias aldeas en lo que sería el estado de Oaxaca. En el año 500 d. C., los mixtecos se desprendieron de un tronco común y se asentaron en la parte oriental del actual estado de Guerrero. Se cree que esta parte es una zona marginal de la antigua Mixtecapan, pues hasta la fecha se trata de una prolongación de la Mixteca oaxaqueña (Muñoz, 1963: 14).

Los mixtecos llegaron en busca de tierras productivas y de un mejor clima y conformaron varios cacicazgos: el de Tlachinollan, Zitlaltepec y Mixtecapa en la región de la Montaña, y los de Coapinola y Yono Yuti en la Costa Chica. Los mixtecos reconocieron siempre a Tlachinollan y Coapinola como centros ceremoniales y lugar de residencia de poderes.

En el primer folio del Códice Azoyú aparece un señor mixteco de la zona de Tlapa, es el señor Diez Venado, que gobierna Tlachinollan junto con el señor Muerte, de linaje nahua-tlapaneca, en el año de 1300. En el año Siete Venado, que va de 1486 a 1487, se produce la caída de Tlachinollan en manos de los mexicas. Gran parte de la zona mixteca cae ese año en poder de la Triple Alianza. Los pueblos mixtecos de la Costa no fueron sometidos por completo.

Los primeros españoles llegaron a la región de la Montaña en los albores del siglo XVI, después de la conquista. Tlapa fue controlada por el mismo Hernán Cortés en el año de 1524, quien repartió las encomiendas y la población indígena entre sus

soldados. El móvil principal de Cortés fue la información que obtuvo sobre la abundancia de oro en esta comarca.

La llegada de los conquistadores no significó cambios sustanciales en las relaciones tributarias en la región. Los encomenderos españoles fueron los nuevos beneficiarios de la riqueza que los mixtecos y tlapanecos tributaban antes a los aztecas.

En 1535 llegaron a Tlapa los frailes agustinos, quienes se encargaron de evangelizar a los mixtecos y tlapanecos, que huían de los encomenderos. En el archivo eclesiástico de Alcozauca hay documentos del año 1609, en los que se constatan los primeros bautizos efectuados a los indígenas mixtecos. Durante ese período se desarrolló de manera importante la minería, la ganadería y se introdujo el cultivo de la caña de azúcar.

Los mixtecos de la parte baja participaron de manera activa en el movimiento independentista de las primeras décadas del siglo XIX. En la región de la Montaña se desarrolló la gesta de la guerrilla dirigida por Vicente Guerrero, quien logró aglutinar en sus filas a pobladores mixtecos.

Hay documentos históricos que relatan las peripecias militares, que sufrieron las huestes de Vicente Guerrero en los pueblos de Alcozauca y Atlamajalcingo del Monte. En este último municipio conservan celosamente un documento escrito con puño y letra de Vicente Guerrero, en el cual manifiesta que la patria mexicana queda en deuda con este pueblo por su aporte generoso a la lucha por la independencia.

Pobladores mixtecos y tlapanecos participaron en movimientos armados durante los años de 1842 a 1849, cuyas principales consignas eran la defensa de sus tierras comunales, la reducción de los impuestos y la lucha contra los caciques. También, en los archivos municipales y eclesiásticos existen documentos que revelan la participación activa de los mixtecos y tlapanecos en la lucha revolucionaria enarbolada por Emiliano Zapata.

El mixteco es la segunda lengua indígena más importante en Guerrero. En 1990 contaba con 80,692 hablantes, que representaban el 27.02 % de los hablantes de lengua indígena del estado.

La lingüística comparada ha permitido señalar los orígenes, el desarrollo y las derivaciones culturales a partir de un idioma ancestral común. Por ejemplo, en el caso de la lengua mixteca, ésta, junto con la cuicateca y la triqui, forman parte de la rama mixtecana de la familia otomangue.

Hoy en día, la familia otomangue abarca unas 25 lenguas indígenas mesoamericanas. Todas ellas representan diferentes líneas de desarrollo de una lengua ancestral común: el proto-otomangue. En 1960 se concluyó que el otomangue no es una sola familia sino varias: chinanteca, oaxaqueña y mangueña.

En la familia oaxaqueña está incluido el mixteco, que a su vez se divide en varios dialectos. Leonardo Manrique habla de hasta cinco variantes dialectales. Comenta que el dialecto mixteco que más se asemeja al que se practica actualmente en la región de la Montaña de Guerrero, por el número de palabras comunes, es el de la Mixteca Baja, el cual tiene también mucho parecido con el mixteco de la Costa Chica.

Ser mixteco es un proceso de relación, que condensa su historia y su cosmovisión. La identidad se cimienta en la forma específica de organizar la comunidad, en la manera de adscribirse, de autodefinirse y diferenciarse de otros pueblos. Son los hombres y mujeres de la lluvia. El núcleo simbólico de su identidad radica en la lluvia, una entidad sagrada que les asegura la vida, el alimento y el florecimiento de las plantas.

Existe un sistema de creencias fundado en la práctica agrícola de temporal. Sus fiestas giran en torno a dos tiempos: el seco y el de lluvias. El sistema de santos ha sido reelaborado simbólicamente para adaptarlo al panteón mixteco; así, San Marcos representa al dios de la lluvia y San Miguel, al de la fertilidad.

El espacio territorial y la participación en la organización social son los ejes centrales de la identidad; por éstos se definen los derechos y las obligaciones de los mixtecos, se expresan los límites y un lugar físico y social en la comunidad.

Los lazos étnicos se mantienen a través del parentesco consanguíneo y ritual, así como por medio del reconocimiento del sistema normativo propio. Persiste la cultura del servicio en el desempeño de los cargos cívico-religiosos, en la

realización de trabajos comunitarios, en el apoyo mutuo para las labores agrícolas y en el intercambio de trabajo familiar.

Se mantiene un sistema ritual que reafirma la identidad mixteca con sus entidades sagradas, como la lluvia, el rayo, los vientos, los cerros, las nubes, los astros, la tierra, las cuevas, los ríos y los alimentos básicos (maíz, frijol y chile).

El ejercicio del poder está íntimamente relacionado con el servicio a las deidades mixtecas y a la misma comunidad. El comportamiento personal de la autoridad, repercute en sus pobladores: si se guardan ciertas normas, se garantiza la tranquilidad y el buen temporal; si se violentan los rituales, se auguran pleitos, divisiones y amenazas de enfermedad y hambre. En buena parte de las comunidades mixtecas, la Asamblea del pueblo es la autoridad máxima, que determina las acciones que los representantes deben realizar.

El Consejo de Ancianos es la voz calificada de la comunidad, que en determinadas circunstancias puede tomar algunas decisiones. La fuerza del pueblo radica en el cuidado y en la defensa de su territorio. Para ello, los pueblos mayores implementan una estrategia que asegure el control de su territorio, al fundar anexos alrededor de sus límites territoriales, a fin de contener las incursiones de otros pueblos.

Entre los mixtecos predominan varios cargos vitalicios orientados a dar vida a la comunidad: los músicos, las parteras, los curanderos, los rezanderos y los ancianos, quienes desempeñan funciones médicas, educativas, pedagógicas, religiosas, jurídicas, políticas y hasta lúdicas.

Persiste un profundo respeto hacia los padres, que velan por sus hijos hasta los 10 años de vida. A partir de esta edad, las familias intercambian mujeres para incorporarlas al trabajo doméstico patrilocal. Por medio del ritual de petición de novia, las hijas pasan a formar parte del hogar paterno, para suplir en el quehacer doméstico a la futura abuela. El hijo acompaña al padre en las labores agrícolas para asegurar su herencia y, con el tiempo, aceptar la responsabilidad de trabajar el campo para las dos familias.

Las mixtecas juegan un papel preponderante en la economía familiar: ellas cuentan con un conocimiento amplio de los recursos vegetales comestibles en la

región, recolectan plantas para diversificar la alimentación de la familia, saben de la disponibilidad temporal de estos recursos silvestres y semicultivados.

En algunos municipios realizan actividades artesanales, como huipiles, algunas de ellas, sobre todo las ancianas y viudas, dedican buena parte de su tiempo a tejer sombreros. En la temporada de lluvias se desempeñan como trabajadoras del campo. En las fiestas, son las encargadas de hacer la comida ceremonial y de atender a los visitantes.

Su participación en las asambleas, en la toma de decisiones, es nula y mal vista por los esposos; se mantiene la subordinación femenina hacia los hombres, quienes se encargan de los asuntos públicos. Además, siguen siendo víctimas de los tratos crueles que los maridos acostumbran darles, sobre todo cuando ellos se encuentran en estado de ebriedad. En las mujeres se encuentra más marcado el índice de analfabetismo y monolingüismo.

Los cargos principales en las comunidades son: el Comisario, que es la autoridad del pueblo en el campo civil y político, apoyado en la organización del trabajo por los regidores, los jueces, los inspectores y los takumi (mensajero); los miembros del Comisariado Ejidal o Comunal, quienes son los representantes del pueblo, nombrados para defender los recursos naturales y solucionar los conflictos agrarios.

Está el Consejo de Ancianos, conformado por ex comisarios que orientan a las autoridades en turno y ayudan a resolver los conflictos internos. Además, existe el fiscal con sus auxiliares, que se encargan de servir a la iglesia y de atender al sacerdote. Todos los años se lleva a cabo el cambio de mayordomos, quienes son nombrados por los principales para organizar las fiestas del pueblo y brindar comida a los peregrinos, músicos, deportistas y vecinos que acuden a divertirse en su comunidad.

En algunas de estas comunidades, la importancia de los antepasados pesa tanto que la elección de sus autoridades la realizan en el día de difuntos y en el camposanto, porque es el momento propicio y el lugar donde se encuentran reunidos todos los miembros de la comunidad, que tienen como invitados de honor a sus antepasados.

Es una práctica comunitaria que los obliga a ser fieles a su cultura y a sus tradiciones. De esta manera revitalizan la memoria histórica y refuerzan la memoria colectiva, que se transforma en un mandato popular, para que las nuevas autoridades cumplan con sus responsabilidades. De lo contrario, la mirada de los antepasados se encargará de hacer justicia en el pueblo.

Los mixtecos tienen circuitos festivos y simbólicos; por ejemplo, un sistema de fiestas de los viernes de cuaresma, en los cuales los pueblos principales realizan su fiesta al Señor de los Trabajos.

Durante estas celebraciones se hacen intercambio de bienes simbólicos, a pesar de su extrema pobreza. En ellas se reafirma la identidad mixteca, la solidaridad grupal, el encuentro intercomunitario, todo ello expresado en su Santo, su música y sus danzas. Este ciclo festivo se completa en la época de la cosecha con San Francisco, San Miguel Arcángel y el día de Muertos. Son festividades relacionadas con el temporal del período seco y el de lluvias.

Es interesante señalar que entre los mixtecos de Guerrero hay un lugar de curación, Chalcatongo, en Oaxaca, a donde la gente se desplaza para curarse de males físicos y psicológicos. Acuden para saber su destino, conocer quién les está haciendo daño, pedir la buena suerte y descubrir quién les roba o quién ha matado a alguno de sus seres queridos. Es un sitio donde los curanderos son los verdaderos consejeros de los mixtecos, los psicólogos y terapeutas que ofrecen sus servicios como especialistas religiosos para buscar el equilibrio personal y comunitario de los hijos de la lluvia.

De acuerdo con los datos registrados en el *Conteo de Población y Vivienda 2000*, Guerrero registra una población de 89,103 mixtecos, de los cuales el 80.3 % (71,627) se concentran en 9 municipios del estado. Y según el Consejo Nacional de Población (CONAPO), 5 municipios tienen una tasa global de fecundidad que va de 5.2 a 7.1 hijos; 3 municipios están en el rango de 4.5 a 5.2 hijos, y sólo 1 municipio se halla en el rango de 3.9 a 4.5 hijos.

Asimismo, esta pirámide refleja que en los municipios mixtecos habita una población muy joven, la que representa el 48 % del total de su población, mientras

que la población de 60 años y más sólo representa el 14.5 %. Este último dato resalta que el nivel de esperanza de vida de los mixtecos es muy bajo.

La dinámica demográfica analizada indica la presencia de una población con crecimiento fluctuante, pero con promedio alto. La alta proporción de niños y jóvenes implicará un incremento de la demanda de los recursos y generará otras consecuencias de tipo demográfico (uniones, fecundidad, migraciones).

Con relación a la distribución espacial, los mixtecos están asentados en 488 localidades, de las cuales 78.69 % se clasifican como pequeñas, al agruparse en los rangos de 1 a 499 habitantes, y sólo 2 localidades, Ayutla y Metlatónoc, están clasificadas como pequeñas ciudades, por hallarse en el rango de 5,000 a 9,999 habitantes.

De acuerdo con el sexo, la situación de monolingüismo se acentúa de forma importante, pues se registra a este respecto el 59.35 % de mujeres y el 40.65 % de hombres. Cabe destacar que el mayor porcentaje de bilingüismo se concentra en los hombres, con el 56.41, mientras las mujeres tienen el 43.59 %. Esta situación refleja de alguna manera el impacto que ha tenido el sistema educativo para disminuir o desaparecer la población monolingüe, mientras que la bilingüe aumenta de manera consecuente.

La migración mixteca ha aumentado a lo largo de las últimas décadas, debido a diversos factores entre los cuales está la baja productividad de sus tierras, el deterioro ecológico y, en parte, el crecimiento de la población.

Los modelos de desarrollo económico implementados en el campo mexicano han provocado un proceso de pauperización de los campesinos indígenas. La respuesta a esta situación fue la migración temporal a corta distancia, para obtener un ingreso complementario a su economía de subsistencia. Sin embargo, las posibilidades de encontrar empleo local y regional se contraen, por lo que se acentúan los flujos migratorios a grandes distancias, y se convierte al salario en la principal fuente de ingresos para la reproducción del núcleo familiar.

La población mixteca de la Montaña y de la Costa registra un alto grado de marginación, situación que se acentúa en el municipio de Metlatónoc, que reporta el segundo lugar a nivel nacional en cuanto a grado de marginación; hecho que se

refleja en la expulsión de sus habitantes. Esta población emigra sobre todo al norte del país y preferentemente hacia los estados de Sinaloa, Sonora, Baja California, Jalisco y Colima.

Es importante mencionar que el fenómeno migratorio ha trascendido las fronteras nacionales, al grado de que empieza a haber familias que trabajan arduamente en los campos de Sinaloa, tan sólo para poder juntar en dos años unos 15 mil pesos, que invertirán para la salida de su hijo hacia Nueva York.

La economía de los mixtecos se basa en un amplio espectro de actividades productivas, a saber: la agricultura, la ganadería nómada de libre pastoreo, la recolección de plantas silvestres e insectos, la caza, la pesca; así como diversas prácticas de extracción forestal, que dan lugar a diferentes actividades económicas secundarias, tales como la manufactura de artesanías y la elaboración de mezcal.

Las relaciones económicas asociadas a estas actividades productivas, así como la tecnología empleada en ellas, combinan tres tipos de elementos: los heredados de la antigua cultura mixteca, los impuestos por los colonizadores españoles y los resultantes de la relación de las comunidades mixtecas con la sociedad nacional actual.

Entre los mixtecos existe una clasificación de sistemas agrícolas que se concretan en diez: el sistema de temporal tlacolol, el sistema de temporal con yunta, el sistema de riego en vega, el sistema de riego en monte, por manantial, arroyo o por río, el sistema de huertas frutícolas, el sistema de milpas con especies frutales, el sistema de solar de temporal y el sistema de solar con riego.

En cuanto a los recursos naturales relacionados con las plantas forrajeras con mayor importancia potencial, se tienen: nopales, cardón, pastos, encinos, cubatas, tehuiztle, huizache, chipiles, palo dulce, guajes, tepehuajes, tlahuitole, mezquite, alache, amates, lengua de vaca y coyotomate.

Con respecto a la fauna silvestre, existen diversos testimonios antiguos en los cuales se relatan alrededor de 40 especies que cazaban los mixtecos en la época prehispánica. Hoy en día, los animales que busca la gente son: venado cola

blanca, armadillo, conejo, liebre, ardilla, tlacuache, tejón, mapache, zorro, jabalí, zorrillo, onza, chachalaca, paloma, codorniz, iguana y rana.

Hay también especies de peces nativas, como el bagre, la mojarra, los charales, la barrigona, el robalito, la trucha y el acocil. Otra actividad importante es la recolección de insectos y sus productos. Con esta práctica incorporan ocasionalmente proteína animal a la dieta. Los insectos que recolectan son: chicatanas, cuetlas, chapulines, chumiles, así como el producto de la abeja, la miel. A pesar de este potencial mielero a lo largo del año, la gente se reduce a castrar en el monte colmenas de abejas domésticas escapadas y de abejas criollas.

Los bosques aportan una gran riqueza de recursos a la subsistencia mixteca; para comprobar esto, bastan unas cifras: de un total de 431 especies de plantas útiles registradas, 95 de ellas son cultivadas, y de entre éstas, 20 tienen también poblaciones silvestres. Esto significa que un poco más de 350 especies de plantas útiles crecen de manera natural en las comunidades de vegetales primarias y secundarias.

Los mixtecos utilizan alrededor de 400 especies de plantas y animales para la satisfacción de diferentes necesidades de subsistencia; cerca de la mitad de estas especies la usan en la alimentación.

Este extraordinario patrimonio de recursos provenientes del complejo mosaico de unidades ambientales, que caracterizan a las regiones de la Montaña y la Costa, evidencia un patrón de subsistencia basado en el uso múltiple de los recursos y en la diversificación productiva. Este patrón de manutención constituye una herencia cultural de los pueblos mixtecos prehispánicos.

En la región de la Montaña existen 205 núcleos agrarios, 90 forman parte del régimen comunal y 115 del régimen ejidal. Conforme a las estadísticas de la Procuraduría Agraria en relación con el Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares Urbanos (PROCEDE), hay 34 comunidades incorporadas al programa y 98 ejidos, lo que da un total de 132 núcleos agrarios “anunciados”. Con respecto a comunidades que no se han incorporado a este programa, existen 56 núcleos agrarios y 17 núcleos del régimen ejidal, lo que

habla de un 35 % de núcleos agrarios que por diferentes causas se han negado a incorporarse al PROCEDE.

Los cultivos más importantes son el maíz, el frijol, la calabaza, y en menor medida el chile, por lo general asociados en policultivos. En este sistema de producción agrícola predomina el empleo del arado de hierro tirado por una yunta de bueyes. A nivel regional, sólo el 5 % de la superficie agrícola total se destina a la siembra de arroz, que se da en la región de la Cañada; otro 5 % lo ocupa la producción de café, que abarca la zona tlapaneca y una pequeña parte de la región mixteca, entre Metlatónoc y San Luis Acatlán.

Durante los últimos diez años, la economía de traspatio ha tenido fuertes desequilibrios, que afectan la economía de subsistencia debido a la desarticulación cada vez mayor de los circuitos de producción, comercialización-consumo.

La elaboración de sombreros como práctica artesanal se concentra y acapara en Tlapa y de allí se envían a Tamazulapa, Oaxaca y Petlalcingo, Puebla, donde existen talleres de acabado. Este producto, al salir de los talleres de acabado tiene un costo diez veces mayor que el pagado a los artesanos indígenas. Aunque una parte de la producción cubre el mercado nacional, un volumen considerable es enviado a Miami o Nueva Orleans, donde radica el monopolio internacional encargado de fijar el precio del sombrero. Estados Unidos también compra sombrero en greña para proteger algunos cultivos de invierno. Aproximadamente el 35 % de la producción de sombreros es enviada a 33 países, entre los que destacan Bélgica, Estados Unidos, Francia, Inglaterra e Italia.

A pesar de adversidades, los pueblos mixtecos mantienen sus rutas de comercialización y sus mercados regionales, que de alguna manera hablan de las rutas comerciales prehispánicas que tenían que ver con la complementariedad de productos agrícolas, artesanales rituales y de prestigio.

Es interesante apreciar los circuitos comerciales que persisten en la actualidad, los cuales recrean de alguna manera las lealtades étnicas y refuerzan su visibilidad como fuerza económica regional. Así están los centros comerciales de Coicoyán de las Flores, Juxtlahuaca, Tumixtlahuaca y Putla, en el estado de Oaxaca, donde

acuden todos los mixtecos oaxaqueños y los de la Montaña de Guerrero. Son puntos de convergencia porque para los mixtecos son plazas bonitas y baratas.

Para los mixtecos de la Costa, la cabecera municipal de Ometepec se ha transformado en un centro comercial donde convergen mixtecos y amuzgos. En las plazas dominicales de los municipios de Metlatónoc, Alcozauca y Tlacoachistlahuaca, aún se practica el trueque, sobre todo el intercambio de la cal por maíz y plátano. Esto se debe a que la cal es un insumo importantísimo para la preparación del nixtamal y, por ende, para la alimentación básica. Ésta es una práctica que se da entre la población mixteca más pobre y sólo en esos domingos públicos.

Los servicios de salud en la Montaña son deficientes. Se calcula una cobertura del 68 % de la población. Hay 131 establecimientos de primer nivel y 1 de segundo nivel, ubicado en Tlapa, que cuenta con 30 camas hospitalarias.

La población analfabeta de 6 a 14 años representa el 31.7 %, mientras que la analfabeta de 15 años y más representa 52.2 %, que es el porcentaje más alto del estado y del país.

El problema adquiere mayores proporciones si se considera que 8 de cada 10 personas analfabetas son indígenas y es entre ellos donde existe más baja atención escolar. Hoy en día, en 406 comunidades (67 %) de la Montaña existen servicios educativos, en su mayoría del nivel básico; la matrícula escolar es de 88,617 alumnos, atendidos por 3,881 maestros en 3,105 aulas, de 1,069 escuelas. Sin embargo, la escasa retención escolar y el ausentismo magisterial son factores que repercuten en el fenómeno generalizado del analfabetismo, que reproduce las condiciones de pobreza, al no sentar las bases para la capacitación y el incremento de la productividad.

La región mixteca enfrenta problemas sociales y políticos muy fuertes. En los últimos 30 años se ha dado una lucha política intensa liderada por el magisterio disidente, que lo conforman en su mayoría maestros indígenas. Se trata de una lucha por democratizar al sindicato de maestros y, al mismo tiempo, generar un proceso de participación ciudadana.

Esta lucha democrática ha desencadenado múltiples conflictos en las comunidades mixtecas, porque en los niveles pequeños las actuaciones de los caciques regionales son más violentas, al grado que logran cooptar a grupos de indígenas para defender causas ajenas. Esta manipulación política ha fomentado la división comunitaria y el debilitamiento de sus instancias de gobierno, quedando a expensas de líderes políticos ajenos a la comunidad.

La relación de los partidos políticos con las comunidades indígenas ha sido de fricción e intolerancia. Los partidos se han erigido como los nuevos protagonistas en la toma de decisiones de las comunidades. En las cabeceras municipales y en comunidades con muchos anexos existe la tradición de subordinar a la Asamblea y al Consejo de Ancianos la elección de las autoridades locales o el nombramiento de los representantes de los partidos y la formación de comités para la gestión de obras.

Varias comunidades mixtecas de los municipios de Tlapa, Metlatónoc, Tlacoachistlahuaca, Xalpatláhuac y Alcozauca, se encuentran divididas por motivos políticos, al grado de que han decidido fraccionarse y formar su propia organización política y social para funcionar de manera separada.

Ésta, es una situación que tiende a crecer a causa de que las autoridades municipales se desentienden de los asuntos comunitarios y no toman en su justa dimensión el sistema normativo de los pueblos mixtecos, que son los códigos no escritos que orientan los comportamientos de los ciudadanos y construyen cotidianamente la comunidad.

En la Mixteca de Guerrero hay una diversidad de organizaciones que expresan con nitidez las diferentes posiciones políticas que se enfrentan en las comunidades. Existen organizaciones productivas, como las sociedades de solidaridad social (SSS), Mantis Religiosa, con presencia en los municipios de Metlatónoc, Alcozauca y Tlapa; las organizaciones regionales de productores, como Luz de la Montaña, con presencia en los municipios de San Luis Acatlán, Ometepec, Malinaltepec, Metlatónoc y Ayutla, y la Unión Regional Campesina, que trabaja en los municipios de San Luis Acatlán y Malinaltepec.

Es importante mencionar la fuerza política del magisterio indígena, por medio de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación del Estado de Guerrero (CETEG), que cuenta con un 70 % de la población magisterial, que se ubica en los municipios mixtecos del estado.

Asimismo, hay que señalar el surgimiento de organizaciones vinculadas a la Iglesia, como el Consejo de Autoridades Indígenas de la Montaña (CAIM), que trabaja en los municipios de San Luis Acatlán y Malinaltepec.

La constitución de la policía comunitaria es un fenómeno novedoso, resultado de un trabajo convergente realizado por varias organizaciones de productores que, ante la impunidad y la inseguridad pública en la región, apelaron a los instrumentos jurídicos de los derechos de los pueblos indios para garantizar así seguridad y respeto por la vida de los pobladores. Se trata de una organización que abarca 42 comunidades mixtecas y tlapanecas pertenecientes a los municipios de San Luis Acatlán y Malinaltepec.

Estas organizaciones son como una radiografía de la situación que viven los pueblos mixtecos y la expresión más acabada de las formas de lucha que se libran para enfrentar, desde diferentes ángulos y perspectivas, la situación de miseria, discriminación y exclusión de los asuntos públicos.

No puede dejar de mencionarse la presencia en esta región de organizaciones político-militares, como el Ejército Popular Revolucionario (EPR) y el Ejército Revolucionario del Pueblo Insurgente (ERPI), que han aparecido en territorio mixteco realizando acciones de propaganda para llamar a la población a enrolarse en sus filas o llevando a cabo acciones militares.

La presencia de estos grupos en la Montaña y en la Costa ha provocado la militarización de estas regiones, ocasionando conflictos y violaciones de los derechos humanos por la presencia de extraños en las comunidades.

Los pueblos mixtecos de la Montaña de Guerrero han tenido que enfrentar, a lo largo de los siglos, la marginación, la expropiación de sus tierras y el olvido, que los dejó en un estado de pobreza extrema y de grave vulnerabilidad. No puede ignorarse que el territorio mixteco, que incluye a los estados de Puebla, Oaxaca y Guerrero, está catalogado como una de las regiones más pobres del país, en el

cual pesa más la mirada de la seguridad nacional que la óptica del desarrollo social.

El narcotráfico ha encontrado campos que han atrapado a buena parte de la población masculina de la región mixteca. La aceptación por unos y la negativa por otros, de ser o no partícipes de este mercado, ha agudizado los conflictos internos en las comunidades, entre las familias y entre las comunidades, que llegan hasta a utilizar armas de fuego, situación que ha empezado a romper las lealtades étnicas y las alianzas familiares, es decir, se percibe el deterioro del tejido social.

Entre los pueblos mixtecos hay una fuerte demanda por la conformación de municipios autónomos, como el de Rancho Nuevo de la Democracia. Una lucha intensa por la recuperación de los espacios políticos propios sin que intervengan los partidos políticos, e intentos de una recomposición del territorio mixteco, pero este movimiento aún no se encuentra totalmente articulado por una lucha autonómica.

5.4 El pueblo Me'phaa, la montaña.

El pueblo Tlapaneco-Me'Phaa, se autonombra como *Me'phaa*, y deriva de la lengua tlapaneca mbo A phaa, "el que es habitante de Tlapa". En 1985, el magisterio bilingüe, junto con las comunidades, empezaron un proceso de reivindicación de la lengua y así como del pueblo mismo, por encontrar que existe un desconocimiento de la palabra "tlapaneco", siendo esta una designación azteca y tiene una connotación peyorativa: "el que está pintado (de la cara)", lo que significa para los me'phaa: "tener la cara sucia".

Como parte de este proceso de reivindicación, en 1991-1993 se realizaron tres Foros de Expresión en los municipios de Zapotitlán y Tlacoapa. Desde 1997 se ha iniciado una serie de congresos en los 13 municipios de la Costa y Montaña de Guerrero, con más de 230 comunidades participantes y poco más de 460 autoridades comunitarias.

El territorio me'phaa se localiza entre la vertiente de la Sierra Madre del Sur y la costa del estado de Guerrero. La población me'phaa se ubica, en su mayoría, en los distritos de Morelos y Montaña, principalmente en los municipios de Acatepec, Atlixac, Malinaltepec, Tlacoapa, San Luis Acatlán y Zapotitlán Tablas y, en menor concentración, en Atlamajalcingo del Monte, Metlatonoc, Tlapa, Quechultenango, Ayutla, Azoyú y Acapulco.

Los me'phaa se encuentra sumamente incomunicada debido a lo accidentado de su topografía; existen tres entradas principales de brecha en la región. En 7 poblaciones existen pistas de aterrizaje para avionetas con capacidad de 6 pasajeros. En lo referente a medios de comunicación hay algunos teléfonos y oficinas de telégrafo.

El medio de comunicación en la región, lo constituye la radiodifusora cultural XEZV *La Voz de la Montaña*, instalada en Tlapa por el Instituto Nacional Indigenista (INI), ahora Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

En cuanto a servicios, pocas comunidades cuentan con agua potable, en tanto que existen tres redes de distribución eléctrica. El combustible que se usa comúnmente es la leña.

Los servicios estatales de salud tienen instalados 18 centros de salud en los municipios de Malinaltepec, Tlacoapa y Zapotitlán Tablas, aunque en su mayoría carecen de medicinas, como en muchas comunidades indígenas de la entidad.

Respecto a infraestructura educativa, existen escuelas de nivel preescolar, centros de educación inicial, planteles de primaria y secundaria, y 26 albergues escolares. También hay escuelas de nivel medio superior y superior, donde acude la población estudiantil.

Los me'phaa se asentaron en el actual estado de Guerrero antes de la época teotihuacana en dos áreas geográficas: la Costa Chica y La Montaña. Estaban divididos en dos grupos: los del norte, asentados en Tlapa, y los del sur,

asentados en Yopitzingo, conocidos como yopes. Tlapa incluía un territorio extenso situado en la porción oriental del actual estado de Guerrero: colindaba con la mixteca oaxaqueña y cubría una superficie de 10,108 km² que se extendía desde la margen izquierda del río Balsas, hasta los linderos de las tierras bajas de la Costa Chica, en lo que ahora son los municipios de Azoyú y San Luis Acatlán.

Tlapa era el centro ceremonial más importante de la región donde habitaban los me'phaa del norte. Se encontraba dividido en cuatro cacicazgos: Buáthá Wayíí (Huehuetepec), Mañuwiín (Malinaltepec), Miwíín (Tlacoapa) y Xkutií (Tenamazapa). La privilegiada ubicación geográfica del cacicazgo de Buáthá Wayíí, le permitió crecer y extender sus dominios hacia el norte, siguiendo la orilla del cerro de la Reata.

El cacicazgo de Mañuwiín, creció hacia el lado sur debido a la búsqueda de sal y a la intención de dominar la ruta comercial hacia el mar. Miwíín no pudo crecer, debido a que su terreno era muy pobre y a que geográficamente se colocó fuera de la ruta comercial. Xkutií se apoderó de la otra ruta comercial hacia el sur.

Yopitzingo era la otra vasta región ocupada por los me'phaa, situada en los actuales municipios de San Marcos y Tecoanapa, que en conjunto tenía 2,000 km² de superficie. Los yopes eran un grupo muy rebelde que continuamente se desplazaba de un lugar a otro. Al igual que los me'phaa de la provincia de Tlapa, los yopes parecen ser los más antiguos residentes de la costera.

Debido a la expansión imperial mexicana comenzaron las incursiones militares en el territorio de los me'phaa, quienes se mostraron aguerridos y ofrecieron continua resistencia. Sin embargo, en 1486, Tlapa cayó definitivamente y fue quemada y bautizada por los aztecas como Tlachinolan ("lugar ardiendo").

Una vez sometida, Tlapa fue incluida en la matrícula de tributos. En cambio, los yopes nunca fueron vencidos, siguieron representando el mayor problema en las tierras del sur hasta la llegada de los españoles, lo que originó la admiración de

los mexicas hacia ellos, de tal manera que adoptaron como propio al dios me'phaa Xipe-totec.

El mismo año en que Tlapa fue sometida por los aztecas, un grupo de migrantes salió de este poblado, pasando por Malinaltepec, y llegó finalmente a fundar el pueblo de Azoyú.

Los españoles llegaron a territorio me'phaa en 1521. Los nuevos conquistadores aprovecharon la estructura forjada por los aztecas e implantaron el sistema de encomienda. En 1531, los yopes de Cuauhtepic se rebelaron matando a españoles e indios aliados con éstos.

La respuesta española no se hizo esperar y provocó el exterminio casi total de los miembros del grupo, quienes finalmente se dispersaron hacia la montaña; incluso algunos llegaron hasta Nicaragua, en donde fueron conocidos como subtiabas.

Los primeros evangelizadores franciscanos fueron rechazados. Sólo lograron llegar a Chilapa los agustinos, quienes establecieron una misión y un convento tras su arribo en 1534, convirtiendo el lugar en un importante centro misionero. Los agustinos permanecieron más de 250 años en la provincia de Tlapa, donde enseñaron a los indígenas a cultivar algodón y añil, e introdujeron la industria del rebozo.

A lo largo de la Colonia, los me'phaa se rebelaron debido a que fueron despojados de sus tierras; los levantamientos se iniciaron en 1716. Tiempo después, al inicio de la lucha por la independencia, los me'phaa de Atlixac, Quechultenango, Chilapa y Zapotitlán Tablas, participaron en la revuelta, con el fin de recuperar sus tierras.

Posteriormente surgieron más rebeliones, pues siguieron sufriendo despojos y maltratos por parte de los hacendados, de tal suerte que se agudizaron los enfrentamientos en 1842. Al año siguiente, como sólo se dio el indulto pero no se resolvió el litigio por las tierras, los campesinos se volvieron a levantar.

Ante tal situación, que propició el movimiento popular en la región de La Montaña de Guerrero, en 1843 se creó una comisión nombrada por el general Álvarez para concertar el tratado de paz, conocido como "Convenio de Chilpancingo", con representantes de los pueblos de Chilapa y Tlapa. Sin embargo, el 30 de noviembre fue fusilado uno de los líderes del movimiento, por lo que los campesinos empezaron la retirada. Un mes más tarde, 25 pueblos de Tlapa presentaron su sometimiento al gobierno.

El 9 de octubre de 1844, cerca de 4,000 me'phaa sitiaron Chilapa, debido al viejo problema de tierras y al cobro de la contribución personal; con el asesinato de su dirigente, el movimiento se dispersó. En 1849 los mismos me'phaa se volvieron a sublevar, esta vez bajo el mando del indígena Domingo Santiago, originario de Hueycantenango.

Durante la etapa porfirista continuó el aumento de las contribuciones, el despojo de tierras y las arbitrariedades de los jefes políticos, lo que propició que en 1887, Juan P. Reyes y L. León, firmaran la circular El Ejército Regenerador, en la que se estableció la negativa de las poblaciones de la región de La Montaña a pagar las contribuciones al gobierno, así como a aceptar cualquier disposición de éste.

No obstante, los me'phaa participaron en la Revolución de 1910, con la finalidad de recuperar sus tierras, aunque una vez consumado el movimiento revolucionario, los problemas agrarios siguieron existiendo.

Durante el cardenismo se notaron pocos avances en la región me'phaa, entre los más importantes se encuentra la dotación de ejidos. Actualmente, la mayoría de las comunidades se han organizado en la Unión de Ejidos, entre las que sobresale la Luz de la Montaña. Pero los conflictos por la tierra continúan en la región.

El me'phaa es una lengua tonal, lo cual quiere decir que una misma palabra cambia de significado según el tono en que se pronuncie. Pertenece al tronco lingüístico otomangue y a la subfamilia subtiaba-tlapaneco. Tiene siete variantes dialectales en el país, además del dialecto subtiaba, que se hablaba en Nicaragua.

Para los me'phaa, la mayoría de las enfermedades tienen su origen en la violación de ciertas leyes que regulan la coexistencia del hombre con la naturaleza. Para el tratamiento de las enfermedades realizan prácticas médicas tradicionales mediante el uso de plantas propias de la región; dichas prácticas también incluyen a rezanderos, parteras y hueseros.

Una figura importante dentro de estos especialistas es el méso o curandero. Para los me'phaa la enfermedad está relacionada con sus síntomas; así, según su propia expresión, las dolencias más comunes, luego de la desnutrición, son la diarrea, el dolor de estómago y "el hinchazón".

No hay un tipo característico de vivienda. Los materiales utilizados, la distribución y la forma varían de una región a otra, ya que el me'phaa tiene normalmente dos casas: una en el centro de la comunidad y otra en la ranchería en donde tiene sus terrenos de cultivo, donde vive la mayor parte del tiempo.

En la vivienda original, las paredes y el techo estaban hechos de tejamanil. La mayoría constaba de un solo cuarto y carecía de ventanas y de escape del humo del fogón, lo que permitía mantener alejados a los insectos. Actualmente, las casas de la comunidad se hacen por lo regular de adobe con techo de teja, lámina de cartón o asbesto. El fogón, compuesto de tres piedras redondas, se ubica en el centro de la habitación.

La residencia es fundamentalmente patrilocal, es decir, se ubica en la comunidad de origen del esposo, aunque a veces las autoridades del pueblo de la novia pueden obligar al esposo a avecindarse en la de ella, para lo cual la familia contribuye en la construcción de la casa una vez que los contrayentes se independizan del suegro.

La producción artesanal varía según la región. Los me'phaa de Acatepec, Malinaltepec, Tlacoapa y Zapotitlán Tablas, elaboran con su familia gabanes de lana de borrego; las familias de Huitzapula, municipio de Atlixac, hacen ollas y

comales de barro, y los que conviven con los mixtecos de Atlamajalcingo del Monte, Metlatónoc y Tlapa, tejen sombreros y sopladores de palma.

El área me'phaa va de la Costa a La Montaña, y es de aproximadamente 3,000 km². Su topografía es accidentada y de 800 a 3,050 metros sobre el nivel del mar, por lo que se divide en tres zonas: una alta con clima frío, otra central con clima templado y una baja ubicada en la Costa Chica. De la parte alta nacen distintos ríos que alimentan al Papagayo y el Mezcala; entre los más importantes se encuentran el Tlapaneco, el Totomixtlahuacac y el río Chiquito.

Predomina el clima templado subhúmedo con lluvias en verano, con una temperatura media anual de 18 °C y una precipitación pluvial anual de entre 800 y 1,200 mm.

La mayor parte del área me'phaa presenta la flora de bosque aciculifolio de la Sierra Madre del Sur, con presencia de ocote chino y variedades de pino que alcanzan una altura media de 20 a 25 m. Se nota también la presencia de diversas gramíneas, así como encino rojo y blanco.

En la parte baja crecen caobas y una variedad de árbol conocido como ixé riñuu, que es utilizado para postes esquineros de las casas por su alta resistencia a la humedad. En la parte alta existe gran variedad de quelites silvestres y hongos, que son aprovechados por los habitantes de la región para complementar su dieta alimentaria.

Entre las plantas domésticas que se dan en la zona se encuentran platanares, cafetales, guayabos y guarumbo. La fauna silvestre que habita la región está compuesta por tlacuaches, armadillos, conejos, víboras, zorros, zorrillos, ardillas, pájaros diversos y abejas silvestres. En la zona boscosa hay venados, jabalíes y tigrillos, que por la excesiva cacería están en proceso de extinción.

Predominan dos tipos de tenencia de la tierra: la comunal y la ejidal. Su distribución está a cargo del Comisariado de Bienes Comunales o Ejidales. Estas

dos formas de tenencia carecen de importancia para el título jurídico de tenencia ya que la dotación comunal, con el tiempo, pasa a ser propiedad individual con carácter hereditario.

En las tres zonas se siembra maíz, frijol y calabaza, además de otros cultivos acordes al clima imperante y al consumo familiar. Sin embargo, los me'phaa dependen de la economía nacional debido a que la venta y producción de jamaica y de café constituyen el ingreso neto anual para las familias, lo que absorbe la mayor parte de la fuerza de trabajo.

Mitológicamente, la costa y La Montaña de Guerrero representan para los me'phaa el lugar de origen de dos dioses o deidades: Bego, conocido también como Totonásha (hombre-esposo), dios del agua, y Sabenásha (mujer-esposa). La producción agrícola se explica a partir del origen y la existencia de estos dos dioses.

La migración entre los me'phaa se da en función de las necesidades que requiere el trabajo en el campo, pues absorbe la mayor parte de la fuerza de trabajo familiar. La migración suele ser temporalmente hacia Acapulco y el Distrito Federal, con el fin de adquirir recursos económicos para fortalecer el gasto familiar. Casi todas las familias tienen a uno de sus integrantes fuera de la comunidad.

Entre los me'phaa la base de la organización social es la familia nuclear, constituida por padre, madre e hijos. Un hombre casado tiene la obligación de cumplir con el sistema de cargos de la comunidad, participando en una mayordomía, en la comisaría, en la iglesia o en la escuela.

La mayordomía es una institución importante, tanto por las fiestas como por el trabajo agrícola, ya que todos cooperan física y económicamente por igual; existe un trabajo de ayuda mutua conocido como naguma xtaja, en el que todos los socios se ayudan sin remuneración económica.

Los cargos de una mayordomía son: socio, mayordomo primero y auxiliar, mayor primero y auxiliar, mayor tercero y auxiliar, y mayor cuarto y auxiliar. Todos los cargos duran entre uno y dos años según las normas de la comunidad. Los Quemadores de Vela están presentes en toda la mayordomía para presentar las peticiones de los socios ante el santo festejado.

Los cargos municipales y comisario son designados por el conjunto de la comunidad por voto directo levantando la mano; los más sobresalientes son: comisión o topil, comandante, secretario, comisario y suplente.

Los cargos están relacionados entre sí en el ámbito político y el religioso. Siempre están respaldados por un consejo de ancianos. Cuando alguien no cumple con los cargos es llevado ante las autoridades para ser encarcelado o multado económicamente. En ocasiones se le quita el terreno comunal que tiene en su poder.

Los me'phaa explican los fenómenos naturales por medio de mitos tales como el de la creación del Sol (Akha'), la Luna (Gon') y el dios del Fuego (Akuun mbatsuun'), los cuales nacieron juntos en la orilla del río y fueron criados por Akuun ñee, diosa del temascal y portadora de la dualidad frío-calor.

Otro elemento importante de su cultura es el nahualismo. Cuando un niño nace, al mismo tiempo nace un animal y se dice que el animal es el nahual del niño. Nadie de la familia sabe qué tipo de animal es el que nació, pues el nahual sólo se manifiesta en el sueño de la persona.

En la actualidad, se notan claramente tres elementos religiosos entre los me'phaa: el primero lo constituyen las prácticas asociadas con el ciclo agrícola, en donde interviene la adoración a deidades originales; el segundo, aquellos elementos católicos que se combinan con los valores originales, y el tercero, debido a la influencia de las religiones evangélicas o protestantes que han tenido injerencia sobre diversos grupos en algunas comunidades. Estas prácticas religiosas fueron

introducidas por el Instituto Lingüístico de Verano, Visión Mundial y otros misioneros formados en la Escuela Bíblica, tanto en México como en el extranjero.

Existe una gran diversidad de fiestas que tienen su base en la organización religiosa de cada comunidad. Cada fiesta tiene de fondo una deidad original que posteriormente fue sustituida por algún santo católico durante la evangelización.

En cada fiesta hay diferentes danzas, como los Chareos, Moros, Doce pares de Francia, danza del Tigre, la danza del Vaquero, los Apaches o Mecos, danza del Zopilote y otras. Cada fiesta constituye un momento de convivencia con otros grupos, ya sean mestizos, mixtecos o nahuas.

Hay una forma de ayuda entre las comunidades conocida como "mano de vuelta", que consiste en que, sin remuneración económica, una comunidad lleva músicos a otro pueblo, el cual se ve obligado a reponer ese trabajo de la misma manera. Cada fiesta está a cargo de una mayordomía formada por socios que cooperan económicamente de manera igualitaria. Los miembros de la mayordomía trabajan fuera de la comunidad, de manera cooperativa, con el fin de recaudar fondos para costear la fiesta.

Los me'phaa tienen como vecinos a mixtecos y nahuas, con quienes incluso comparten las mismas comunidades o municipios, como Atlixac, Metlatónoc, Atlamajalcingo del Monte y Tlapa. Otros de sus vecinos son los mestizos que conviven con los me'phaa en los municipios de Ayutla, Tlapa, San Luis Acatlán y Azoyú.

En un intento por recuperar lo contextual, ya escrito antes, diré que los pueblos participantes en el proyecto de la UNISUR, conciben su espacio como "lo que permite entender la vinculación entre: dimensión espacial y producción de identidades en lo local", es esto lo que podemos nombrar como el territorio. En un primer momento cobra importancia en un significado socio-cultural, de relación entre el hombre y la tierra. El territorio es el espacio apropiado y valorizado - simbólica e instrumentalmente- por los grupos humanos.

También se rige como medida de control, por acciones de ordenamiento y por proyectos de acciones temporales. Según Gilberto Giménez,¹⁴⁴ el territorio “es una realidad preexistente a la acción del hombre la dimensión físico-ambiental”. Se puede conceptualizar a pesar de sus fronteras, pero el territorio es tal, “sólo cuando se manifiestan formas de apropiación y de poder que implican la conceptualización de sus fronteras por parte de los grupos humanos”.

Si el territorio es el resultado de la interacción de múltiples componentes ambiental, social, cultural, económica, institucional y otros; entonces una mirada desde la variable temporal evidencia su vinculación con los procesos identitarios. Por tanto, dicha interacción, por ser única en cada contexto, vincula los procesos de construcción identitaria, tanto con los componentes simbólicos del territorio, como con los físicos.

En tanto, Gilberto Giménez señala el territorio constituye un “espacio de inscripción” de la cultura, y desde este enfoque introduce el concepto de geo-símbolo: “un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que alimenta y conforta su identidad”.¹⁴⁵ Por eso, la pertenencia territorial sería, por tanto, uno de los múltiples elementos a partir de los cuales se construye la identidad territorial.

Desde la identidad territorial, se estructuran procesos en el cual la dimensión territorial queda integrada de manera sustancial al simbolismo compartido por la comunidad.¹⁴⁶ Lo cual permite identificar relativas homogeneidades en valores y costumbres locales, los vínculos familiares u otros, la integración y solidaridad hacia la colectividad, así como también el arraigo y el apego.

Por eso, el concepto de Interculturalidad, que abraza lo contextual de los pueblos implicados en el proyecto educativo de la UNISUR, está teniendo experiencia como la “construcción de nuevas identidades a través de la confrontación cultural”

¹⁴⁴ *Ibíd.*

¹⁴⁵ Giménez, G. Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural, en Rocío Rosales Ortega (coord.), Globalización y regiones en México. UNAM, Ed. Porrúa. México, 2000. Pág. 27.

¹⁴⁶ Desde el punto de vista analítico, las características que permiten identificar dichas formas identitarias son la relativa homogeneidad de valores y costumbres locales, los vínculos (familiares u otros), la integración y solidaridad hacia la colectividad. El concepto de homogeneidad introduce a su vez al de región. En Giménez, 2000, págs. 35-39.

“un proceso de convivencia humana, basado en el respeto y en la valoración del bagaje ético-social de varias culturas”.¹⁴⁷

Es trascendental comprender cómo desde el territorio se va construyendo una cultura, una forma de visión del mundo, un mundo de vida, compartido. En donde el “yo” comprende al “otro” en función de la cercanía a mi mundo de vida. Desde esta perspectiva, las formas de vida están ligadas a construcciones culturales, estableciéndose espacios de diálogo y de comprensión, y diferenciándose del otro distinto.

En la diversidad de territorios y culturas se establecen culturas diferenciadas y visiones del mundo diferentes que chocan, generando en su conflicto la invisibilidad al otro desde la mirada del otro, dominante, hegemónico. Desde la incompreensión se van analizando las posibilidades de los diálogos que se pueden establecer, y desde dónde y cómo se ejecutan.

¹⁴⁷ Millán, Guadalupe y Enrique Nieto. En Educación Intercultural y Derechos Humanos “Los retos del siglo XXI”, Editorial Driada, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2006, Pág. 25.

Capítulo VI

Los Modelos Educativos del viejo mundo, cimientos de la Universidad en México.

En este capítulo se abordará el origen de tres importantes Universidades que surgen desde el Medievo y que dieron origen desde lo occidental a la estructura de lo que hoy día conocemos como Universidad. Para ello se contemplo a la Universidad de Bolonia, Sorbonne y Salamanca, bajo ese orden, insistiendo en que se retoman estos modelos porque permiten posteriormente contextualizar el origen de la Universidad en México, y también relacionar las características que de esas mismas se retomaron para la fundación de las “nuevas” Universidades Interculturales; las cuales desde el discurso oficial, surgieron para atender la demanda de educación superior a partir del año 2000 para los pueblos indígenas en nuestro país.

6.1 La educación superior, breve historia y devenir.

La Universidad surge como una necesidad de fortalecer e institucionalizar el pensamiento moderno producto de los movimientos culturales e intelectuales que se llevaron a cabo desde el Siglo XIV, en una Europa convulsionada por los movimientos sociales, tecnológicos y culturales del renacimiento, de la ilustración, de las reformas religiosas, y de las revoluciones burguesas que marcaron a occidente y al mundo a partir de la necesidad de universalizar sus formas de ver y hacer en el mundo y de transmitir el conocimiento surgido en ese momento en instituciones que perpetuaran su lugar en la historia.

Tal secularización del conocimiento debía lograrse a través de instituciones que se dedicaran a la transmisión de los conocimientos surgidos en esos territorios y que fueran legitimados y sacralizados por la misma transmisión, generalizando así una forma de pensar y construir “el conocimiento”.

La visión medieval tuvo diversos modelos de instituciones que tuvieron como objetivo la “universalización” del conocimiento y de los saberes catalogados como

“dignos” de ser transmitidas, se instituyó una lógica de construcción y transmisión de conocimientos y una forma de hacerlo.

La Grecia antigua y Roma formaron una buena base de educación, saber e investigación, con maestros y alumnos. Fue la época de los grandes eruditos, de las grandes escuelas y liceos, de los grandes sabios, como Aristóteles o Platón, que sin existir el término Universidad, supieron forjar principios de conocimientos que hasta nuestros días inciden en los espacios Universitarios.

Cabe mencionar que la “Universidad”¹⁴⁸ con larga y compleja historia, cuenta con una enorme cantidad de bibliografía útil para comprender y analizar tal información, debido a que los fines de la misma no se reducen a una idea central, pues cada proyecto corresponde a los intereses de sus fundadores.

Por ello, es de suma importancia precisar que ante la diversidad de fines con que se crearon Universidades, también repercutió la nueva organización en las ciudades (de Europa), donde los artesanos se agruparon en **gremios**, con el fin de controlar la calidad de los productos elaborados, el tipo de material utilizado y las técnicas de elaboración.

Estas fueron las relaciones que empezaron a establecerse entre el campo y la ciudad; centros de distribución de la producción artesanal, vestidos y objetos de labranza que los artesanos de los señoríos no ofrecían. En tanto, los comerciantes hicieron lo mismo para verificar precios de productos y evitar la competencia.

Estos cambios que ocurrieron a partir del siglo XIII, crearon las condiciones para la conformación de otra sociedad, que no necesariamente significó el reemplazo por la anterior, mejor dicho, ambas sociedades coexistieron por bastante tiempo.

Así que, a finales de la Edad Media, el mundo rural y el urbano se relacionaron entre sí a pesar de sus diferencias; la vida rural con su sociedad feudal, se sostenía en su estructura social rígida, en la que nadie podía cambiar de clase social, porque estaba determinada por el nacimiento. En la ciudad (la sociedad burguesa), sus pobladores tenían más posibilidades de progresar en una

¹⁴⁸ El nombre de Universidad viene del latín "universitas", que significa todo, entero y universal, y derivado de "uno". Se asignaba a establecimientos o conjunto de unidades educativas dedicadas a la enseñanza superior y la investigación. Cabe destacar que la palabra "universidad" no hace referencia tanto a un centro de estudio, sino a un gremio o asociación corporativa que protege intereses de las personas dedicadas al saber.

estructura social más móvil en la que los burgueses eran el grupo dominante, porque eran los poseedores de bienes muebles comercializables en una economía monetaria.

Por lo tanto, la aparición de la burguesía acompaña el nacimiento de las Universidades. Esta naciente burguesía se organiza por medio de las asociaciones, su principio y espíritu asociativo es la Universidad: estudiantes y maestros de las escuelas antiguas, se asocian en corporaciones autónomas.

Es así como la Universidad medieval es una de las más grandes creaciones de la civilización occidental, y su grandeza nace de su perfecto enraizamiento en la sociedad que le dio vida; la idea de cristiandad baña las Universidades medievales. Siendo también importante decir que en ese momento la idea política básica era la cristiandad, y no el estado-nacional que se desarrolla a fines de la edad media, por lo tanto, la universidad medieval como corporación se integra a la cristiandad. La enseñanza universitaria se ajustaba a las condiciones de la época, la imprenta no existía y los manuscritos eran raros y costosos, por ello la enseñanza se centraba en la lectura.

En esa Universidad medieval se enseñaba los saberes y conocimientos de la época: la Teología, el Derecho, la Medicina y la Filosofía, teniendo como centro a Dios y a la teología como la reina de las ciencias. Junto a ese espíritu, la Universidad medieval destacaba siempre como rasgo esencial, su carácter comunitario. Posteriormente, esa idea de teología-ciencia, cambiará y se enfrentará a otras situaciones, como la secularización.

A partir del siglo XV, la Universidad se enfrenta a un nuevo ambiente y nuevas condiciones sociales que plantean su desafío como institución medieval. Estas condiciones son de principio dos: el triunfo del Estado Nacional y la Reforma. Con los rasgos característicos del inicio del mundo moderno y que igualmente repercuten inmediatamente en la Universidad.

Siendo el Estado Nacional, implantación y surgimiento de la Revolución Francesa (1789), lo cierto es que esta marcó el final del absolutismo y dio entrada a un nuevo régimen, la burguesía.

La Revolución hundió las bases del sistema monárquico como tal, e igualmente lo derrocó con un discurso capaz de volverlo ilegítimo. Siendo algunos escritores del siglo XVIII -filósofos, politólogos, científicos y economistas, que desde 1751 fueron mencionados como enciclopedistas-, quienes contribuyeron a socavar las bases del Derecho divino de los reyes.

Ya en el racionalismo de René Descartes, podría quizá encontrarse el fundamento filosófico de la Revolución, siendo la proposición “Pienso, luego existo” el elemento fundamental del racionalismo occidental; así como el principio de la lógica occidental-moderna, frente a una lógica substancial de América, en la cual la naturaleza y la comunidad permean y redefinen el pensamiento.

El pensamiento vigente en Francia era la Ilustración, cuyos principios se basaban en la razón, la igualdad y la libertad. Tal corriente, fue también impulso para que las Trece colonias en EU, lucharan por su independencia.

Ante tales acontecimientos y con el surgimiento de la burguesía que ya había alcanzado un gran poder en el terreno económico y que ahora empezaba a contender en el político, se dio el descontento de las clases populares, la expansión de las ideas ilustradas, la crisis económica que imperó en Francia tras las malas cosechas agrícolas; también fueron fundamentales las ideas expuestas por Voltaire, Rousseau y Montesquieu, con los conceptos de libertad política, fraternidad e igualdad. Todo esto rompió el prestigio de las instituciones del antiguo régimen, ocasionando su desplome.

En lo económico, la inmanejable deuda del Estado fue agravada por un sistema de exagerada desigualdad social y de altos impuestos que los estamentos privilegiados, nobleza y clero no tenían obligación de pagar, pero que sí oprimía al resto de la sociedad. Hubo un aumento de los gastos del Estado simultáneo a un

descenso de la producción agraria de terratenientes y campesinos, lo que produjo una grave escasez de alimentos en los meses precedentes a la Revolución.

Así tenemos que, después del largo proceso y el surgimiento del tercer estado (burguesía), se marca la puesta en marcha del Estado nación como lo conocemos, que se difunde con el Renacimiento y hace que las Universidades pierdan progresivamente su carácter de instituciones de la Cristiandad. A partir del Renacimiento empieza el movimiento de secularización de la ciencia. La Reforma y su secuela de las guerras de la religión, provocan la división de las Universidades en católicas y protestantes, y la ruptura de la unidad religiosa se da.

Por tanto asumimos que, las Universidades tienen como origen la edad media del Occidente Cristiano, que al paso del tiempo se extendió en forma de educación superior por Europa y posteriormente por el mundo. El nombre de Universidad no se utilizó de forma común hasta finales de la Edad Media, lo que antecedió fue la denominación de "studium generale".

"Studium generale" era una institución de educación superior fundada sobre -o confirmada por- una autoridad de carácter universal, como podía ser el papa o con menos frecuencia, el rey; también los monarcas o autoridades municipales en ciertos lugares y, sobre todo, en los siglos XIV y XV. Pero, en muchos casos, luego se pusieron bajo la protección del papa, y cuyos miembros gozaban de un cierto número de derechos, de igual manera universal en su aplicación, esto es, que estaban más allá de las divisiones locales como ciudades, diócesis, estados.

Estos derechos conciernen en primer lugar al estatus personal de los maestros y estudiantes de la institución, en forma individual o colectiva, los cuales estaban colocados bajo la inmediata salvaguardia de la autoridad suprema que había fundado -o ratificado- el studium generale (Universidad), el papa o el rey. Es decir, los universitarios tenían el derecho de gozar de los ingresos de los beneficios eclesiásticos sin tener que arrendar de hecho en ellos, así como estar exentos de pagar impuestos o de tener que participar en el ejército.

No obstante lo anterior, vale recordar también que en el Medievo se había dividido la enseñanza en las escuelas en dos grandes secciones, siendo la primera el Trivium y la segunda Cuatrivium. Estos nombres equivalían a decir las tres y las cuatro vías o caminos por las que podían adquirirse todos los conocimientos, todas las materias que abrazaba la enseñanza que se daba en las escuelas durante aquellos tiempos. El Trivium comprendía la gramática, la dialéctica y la retórica; y el Cuatrivium, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

Esta forma de dividir las ciencias y artes se encuentra ya en Severino Boecio¹⁴⁹ y en las instituciones que compuso Casiodoro¹⁵⁰ para sus monjes, entre los siglos V y VI. La reunión de estos siete conocimientos, que se llamaban artes liberales, formaban la Universidad de la ciencia, y se consideraba entonces como el mayor esfuerzo del entendimiento humano poseer a la vez el Trivium y el Cuatrivium. A esto, añadían la teología, el derecho canónico, el derecho civil y la medicina, con lo cual creían quedaba completa la enseñanza.

6.2 El modelo de Bolonia-Italia.

La Universidad de Bolonia fue fundada en Bolonia, Italia, en 1088, por Irnerio (jurista)¹⁵¹ partiendo de las escuelas municipales, característica que la diferencia de las otras grandes Universidades europeas como las de Oxford, París o Salamanca, creadas a su ejemplo, es también la más antigua Universidad que ha funcionado sin interrupción.

¹⁴⁹ Filósofo romano, que se propuso traducir al latín las obras de Aristóteles y de Platón, también escribió sobre aritmética, música, geometría, astronomía y de teología; con la intención de transmitir a las nuevas generaciones, a los nuevos tiempos, la gran cultura grecorromana. Por este motivo, Boecio ha sido calificado como el último representante de la cultura romana antigua y el primero de los intelectuales medievales.

¹⁵⁰ Filósofo y escritor latino, discípulo y amigo de Boecio, fundó el monasterio de Vivarium, en Italia, donde reunió una gran biblioteca. Es uno de los grandes transmisores de la cultura latina clásica en el cristianismo.

¹⁵¹ Monje-Jurista italiano, incorporado a Bolonia, de donde extrae argumentos de conocimientos jurídicos que le permitirán desarrollar su obra, la primera referencia de él se encuentra en un documento de 1113. Tuvo conocimiento de los gramáticos y retóricos de la época y siguió la línea del movimiento medieval de renovación de las artes. Igualmente cambió las bases del conocimiento tradicional del sistema jurídico y del Derecho, al otorgarle autonomía propia y entidad suficiente, separándolo, precisamente, de la gramática y la retórica que llegó a conocer muy bien.

En la Edad Media, fue famosa en toda Europa por sus escuelas de Humanidades y, especialmente, la de Derecho, donde se enseñaba tanto canónico, con las figuras de Graciano y su Concordia Discordantium Canonum, como civil, destaca aquí la obra de Iruerio.

Los maestros de Bolonia llevan al Derecho a una época de esplendor en Europa, provocando su independencia como ciencia jurídica de la retórica y reintroduciendo plenamente los preceptos y figuras del derecho Romano.

Es de esta escuela científica de la que surgirán eminentes discípulos conocidos como glosadores¹⁵², es decir, expertos en el sistema de la glosa. Todos estos autores se ocupan del conjunto del derecho justiniano¹⁵³, de lo que será llamado el Corpus Iuris Civilis (cuerpo de derecho civil). Los poetas Dante y Petrarca estudiaron en esa Universidad, así como el pensador y humanista Giovanni Pico della Mirandola.

Una característica de esta escuela es que la actividad jurista era lo más importante y tenía un modelo estudiantil y profesional nacido como producto de las relaciones sociales del momento. Por un lado, el fortalecimiento de las ciudades requerían nuevas formas de protección y, por otro, el papado luchaba por controlar a las ciudades; para ello era necesario crear una ley que no fuera controlada por la iglesia.

¹⁵² Los que hacían glosas al Digesto (una recopilación de la jurisprudencia romana que servía en forma de "citas" a los juristas de la época), esto es, materialmente anotaciones marginales o interlineares sobre el texto del Digesto, explicando el sentido y alcance de cada palabra, de cada frase, de cada párrafo, algo similar de los teólogos con los textos sagrados.

¹⁵³ Codificó la legislación vigente creando su famoso Corpus Iuris Civilis, donde recopiló los iura (respuesta de los jurisconsultos) en el Digesto o Pandectas, las leges (constituciones imperiales) en el Códex, realizando además, un manual destinado a estudiantes, para el estudio del Derecho (Institutas). Las nuevas constituciones imperiales (leges) dictadas por el emperador a posteriori del Código, fueron reunidas en compilaciones privadas llamadas Novelas. El "digesto" de Justiniano se transformó en el libro más importante de toda la cultura jurídica occidental, a través de los profesores de Bolonia, y lo fue hasta la época del código Napoleónico, siete siglos después. Ante la fragmentada realidad jurídica de la época, tener a disposición una especie de juego de leyes que fueran únicas para todo el continente, hicieron muy atractiva su enseñanza, en las cátedras de Derecho medievales, pues había alumnos de todas las regiones de Europa, así que se enseñaba un único ius commune basado en el Corpus Iuris Civilis en general, y en el Digesto en particular. <http://www.laguia2000.com/edad-media/el-emperador-justiniano#ixzz2BrH1IE9x>

Así se retoma el derecho romano para contrarrestar el poder del papa, lo que da como resultado la tarea de la educación profesional. En 1158, también se expidió una constitución conocida como Hábita, para proteger a los estudiantes. “En este contexto la Hábita llegó a ser venerada como el origen y la fuente de la libertad académica”¹⁵⁴. El maestro era libre de escoger la sede, y el estudiante de escoger al maestro. “Era una relación que corresponde a un arrendamiento de servicios”¹⁵⁵.

Los profesores juraban sumisión al rector. Más adelante se cambió el pago por honorarios a un sistema de contrato, en el que todo profesor recibía un salario de los estudiantes. Sin embargo, se conservó la vigilancia para el cumplimiento de sus obligaciones, y en caso de contravenciones había multas. El control sobre el *currículum* era estricto y todo estaba sujeto a una evaluación permanente. Los estudiantes “eran ya jóvenes maduros cuya edad iba de los 18 a los 25 años”.¹⁵⁶

En cuanto a planes y programas, se comentaban resúmenes de Aristóteles, la retórica con el *De inventione* de Cicerón y la retórica de Herenio; en las ciencias matemáticas y astronómicas, específicamente con Euclides y Tolomeo; entre los juristas, el Decreto de Graciano. La facultad de medicina se apoyaba de *Arsmedecine*, colección de textos que comprendía obras de Hipócrates y Galeno. Por su parte, los teólogos consideraron, además de la Biblia, el libro de las sentencias de Pedro Lombardo y la *Historia Scholastica* de Pedro el Camedor.¹⁵⁷

Durante los siglo XV y XVI, de la Universidad de Bolonia, se hicieron famosos sus estudios de Teología, técnica de oratoria antigua, literatura antigua y moderna, latín y griego, ciencias humanas basadas en los nuevos métodos racionales y empíricos del Renacimiento. Por igual florecieron los cursos de Artes, Economía, Derecho, Medicina, Farmacopea, Matemática, Ingeniería, Agronomía, Medicina Veterinaria y Pedagogía. Por lo tanto, fue llamada oficialmente *Alma mater*

¹⁵⁴Gómez, Galo. *La Universidad a través del tiempo*. Universidad Iberoamericana. México, 1998.

¹⁵⁵Tamayo y Salmorán. *La universidad, epopeya medieval*. UNAM-UNUAL. México, 1987. Pág. 50.

¹⁵⁶*Ibidem*. Pág. 65.

¹⁵⁷Obregón, Ezequiel. *Estructuración de los discursos educativos en las instituciones de educación superior Mixes*. Tesis Doctoral. UAM-X. México. 2010.

studiorum (madre nutricia de los estudios), siendo la Universidad una institución para ambos sexos y sostenida por el Estado.

Lo relacionado a su método de enseñanza, pasaba por la diferencia que daba seña entre lo que es una Universidad, las facultades, y de los cambios sucedidos en el transcurso del tiempo, su metodología similar para todos podría llamarse escolástica.¹⁵⁸ El método provenía de la escuela del siglo XII, la escuela de derecho de Bolonia.

También había dos tipos de ejercicios básicos en todas las facultades, la "lección" y la "disputa"; la primera consistía en una lectura, en la cual se iban comentando los textos oficiales que servían de base a cada disciplina, y que hacía que el estudiante dominara a las "autoridades" correspondientes. La segunda era un debate oral de acuerdo con las reglas de la silogística aristotélica, con constantes referencias a las "autoridades", en el curso del cual se establecían, defendían o impugnaban tesis concretas o "casos" jurídicos, para resolver o desarrollar, dentro de un cuerpo de doctrina coherente, problemas de todo tipo: filosóficos, teológicos, jurídicos, que surgían en el estudio y la comparación de textos.

Con el método surgían una serie de consecuencias:

- a)** Importancia propedéutica a la gramática y a la dialéctica, para comprender cabalmente los textos y desarrollar razonamientos lógicos coherentes para acceder a la verdad.
- b)** La importancia básica a la escritura, en cuanto los libros eran la fuente de autoridad, tanto de los autores de referencia como de sus comentaristas o glosadores; lo aprendido se manifestaba en el lenguaje oral en las lecciones leídas en voz alta y en las disputas.
- c)** La relación maestro-discípulo era muy estrecha y necesaria.

¹⁵⁸ Movimiento teológico y filosófico que utilizó la filosofía greco-latina para comprender la revelación religiosa del cristianismo. Dominante del pensamiento medieval, se basó en la coordinación entre fe y razón, en una clara subordinación de la razón a la fe. Dominó en las escuelas catedralicias y en los estudios generales, las universidades medievales europeas, entre los siglos XI y XV. La Escolástica es un método de trabajo intelectual, todo pensamiento debía someterse al principio de autoridad (Magister dixit -lo dijo el Maestro), y la enseñanza se podía limitar en principio a la repetición o glosa de los textos antiguos, la escolástica incentivó la especulación y el razonamiento, pues suponía someterse a un rígido andamiaje lógico y una estructura esquemática del discurso que debía exponerse a refutaciones y preparar defensas.

- d) Se recurría como indispensable a la memorización y repetición de textos, lo que exigía estudios de muy larga duración: 4 ó 5 años para la facultad de artes, 12 ó 13 para la facultad de derecho, 15 ó 16 años para la facultad de teología.
- e) Esta forma de pedagogía sofocó cualquier intento de introducir otros métodos de estudio y enseñanza (experimentación, análisis filológico e histórico).

La Universidad no tenía el monopolio de la pedagogía "escolástica", ya que también se encontraba, aunque en forma simplificada, en las escuelas urbanas o en los *studia* de las órdenes mendicantes. No obstante, las Universidades sí que innovaron en algo muy concreto y específico de su enseñanza: el ligar la enseñanza a los exámenes. El examen era considerado como la culminación normal de un programa de estudios, que daba derecho a obtener un título oficial.

Los exámenes eran básicamente orales y estaban sujetos a minuciosas especificaciones, y en ellos el estudiante debía demostrar sus conocimientos y que dominaba las técnicas y ejercicios que se le habían enseñado. El *baccalariatus*, o título de bachiller, implicaba llevar a cabo una "lectura" simplificada; la obtención de la licencia dependía de ganar una disputa.

Por ello, tenemos que el nacimiento de la Universidad está ligado a la renovación de la vida urbana en Italia, con el renacer del derecho escrito en un contexto de confrontación política entre el papado y el estado.

Por otra parte, la Universidad de Bolonia cuenta con veintinueve colegios mayores, entre los cuales destaca el más antiguo del mundo que sigue en funcionamiento, el Real Colegio de España, fundado por el cardenal Gil de Albornoz a mediados del siglo XIV; también ha sido el lugar de formación doctoral, en el ámbito del Derecho.

6.3 El modelo de la Sorbonne-Paris.

La Universidad de Paris-Sorbonne fue creada en 1253, por Robert de Sorbon. La facultad de teología y posteriormente como Universidad de renombre, experimentó numerosas dificultades, es decir períodos de gloria y de crisis. A principio del siglo

XII, las escuelas renombradas eran: “Chartres, para la gramática y la literatura, y Paris, para la lógica y teología”. Famosa, pues las escuelas de lógica y teología eran reconocidas en toda Europa. Según Galo Gómez, en “la Universidad a través del tiempo” en este modelo los estudiantes vivían en el mismo claustro y los maestros era clérigos de la catedral, dirigidos por el canciller que nombraba el Obispo.

Alrededor de este modelo se veía una lucha ideológica por el control de la escuela entre la iglesia y los laicos, debido a que en el siglo XII las corporaciones terminan en la defensa del interés a favor de la libertad y la autonomía académica. En ese modelo los estudiantes se organizaban por naciones y cada organización tenía un representante que para 1249, nombraba a su rector general.¹⁵⁹

La enseñanza básica duraba 6 años y se daba entre los 14 y los 20 del individuo; “los exámenes también estaban reglamentados, y para graduarse, el estudiante debatía con un profesor. Si el candidato pasaba con éxito la prueba, era admitido al examen *determinatium* o *lariandorum*, en el cual debía probar que había cumplido las prescripciones de los estatutos y manifestar, mediante sus respuestas, a las preguntas de un jurado de profesores”¹⁶⁰. Si aprobaba demostraba que estaba preparado para hacer estudios Universitarios. Una vez aprobado se hacía una ceremonia pública para recibir la licencia en la que tenía que dar una conferencia.¹⁶¹

La Universidad como tal es más antigua que otras escuelas menores que ya habían sido fundadas a finales del siglo XII. Tres siglos más tarde se convirtió en un centro privilegiado para los debates de la facultad de teología. Tuvo un papel

¹⁵⁹ Queda hoy la Capilla de la Sorbona que remonta al siglo XVII. En 1970, con la reforma Edgar Faure, se convirtió en Universidad de Paris IV (Paris-Sorbonne), su investigación es particularmente activa, puesto que cada año se sustentan cerca de 300 tesis.

¹⁶⁰ Gómez, Galo. La Universidad a través del tiempo. Universidad Iberoamericana. México, 1998. Pag. 39

¹⁶¹ Obregón, Ezequiel. Estructuración de los discursos educativos en las instituciones de educación superior Mixes. Tesis Doctoral. UAM-X. México, 2010.

importante en las querellas religiosas del país, contra los jesuitas en el siglo XVI y contra los jansenistas en el siglo XVII.

Francia y los países que lo imitaron resuelven el problema de la Universidad por el camino de suprimirlas en su forma tradicional y organizar en forma distinta la enseñanza superior, aplicando un nuevo sistema relacionado al estado centralista y burocrático que surge con la revolución. Por tanto el Collège de la Sorbone fue suprimido durante la Revolución francesa, reabierto por Napoleón en 1808, y finalmente cerrado en 1882.¹⁶²

La Universidad Napoleónica unida a las viejas Universidades, y pese a todos los inconvenientes, permitió una revitalización de la enseñanza superior. El modelo napoleónico, siendo consecuencia de la revolución, da un nuevo rol al estado, pasó a regular las profesiones; al mismo tiempo, centralizó la potestad de otorgar facultad de certificar conocimientos y promovió la formación de cuadros profesionales para su propio desarrollo.

Así también, implicó la creación de una elite funcionaria del Estado en paralelo al proceso de centralización de ésta. Como consecuencia, el Estado pasó a tener un cuerpo de funcionarios regulando la educación, y al mismo tiempo le dio a la Institución de Educación Superior un rol fundamental como creadora de la elite de funcionarios a cargo de la gestión del Estado, y por ende de la sociedad; siendo así el Estado quien supervisaba todos los aspectos administrativos e inclusive decidía la creación de cátedras y el nombramiento de funcionarios.

Teniendo todos estos elementos como fundamentales para entender el funcionamiento del modelo napoleónico, podemos decir que efectivamente es un concepto distinto de lo que comúnmente se podría denominar como Universidad, era más bien un organismo estatal al servicio del Estado.

¹⁶² En la actualidad, la Sorbona como centro de estudios, está considerada por decreto ministerial desde 2010 como fundación de cooperación científica con nombre Sorbonne Universités. Comprende tres universidades: Université Paris II (Panthéon-Assas), París-IV (París Sorbona), y Paris-VI (Pierre y Marie Curie).

La Universidad napoleónica separó y aisló la docencia de la investigación. Órganos como las Facultades, siguieron siendo las instancias de administración curricular, integradas por escuelas profesionales encargadas de elaborar la currícula de cada profesión; fueron el centro de poderes en las Universidades.

También tenemos en el modelo napoleónico a las Escuelas, las cuales comenzaron a otorgar licencia para ejercer legítimamente la profesión en la sociedad. Las escuelas eran atendidas por profesionales habilitados para enseñar, pero no necesariamente maestros (magistri), quienes se dedicaron a la investigación y al cultivo del saber; orientadas a la formación de profesionales que demanda el Estado.

El mismo modelo creó lo que ahora conocemos como los Institutos, para agrupar a quienes quisieran dedicarse a las labores de investigación científica; en su interior se formaron nuevas estructuras, los institutos, totalmente dedicados al estudio y a la investigación, los que eventualmente se dedicaron a la docencia. Algunos de ellos, a través de la alta especialización, llegaron a construir politécnicos y se dedicaron a formar expertos en algún campo específico de la práctica profesional.

En estos casos, la ciencia pura quedó en manos de los institutos universitarios de investigación, mientras que la ciencia aplicada y la docencia técnica, pasó a ser responsabilidad de los institutos tecnológicos. El mismo modelo napoleónico, creó las escuelas de altos estudios, siendo aquellas unidades en la cuales para su ingreso se requería haber cursado alguna carrera en las facultades universitarias.

Por tanto, existen elementos de comparación con las estructuras que conocemos hoy día de las Universidades en México. Pero por igual, cabe hacer mención de “otra” misión que debe tener la Universidad, como no únicamente el cultivo de la ciencia, sino formar hombres cultos, transmitir y elaborar la Cultura: aquella que se presenta como la suma de conocimientos, pero también como un conjunto de ideas vitales, ideas que guían la existencia humana y justifican las decisiones que en cada momento adopta el hombre.

6.4 El modelo de Salamanca-España.

La Universidad de Salamanca se encuentra en la ciudad de Salamanca, en la comunidad de Castilla y León. Es la Universidad más antigua de España. Fundada en 1218, es la segunda más antigua de España, tras el estudio de Palencia (fundado entre 1208-1214), siendo también la primera institución educativa española y europea en obtener el título de Universidad. Es decir, de validez universal de sus títulos, a través de la bula¹⁶³ papal de Alejandro IV en el año 1255.

Su origen como todas las antiguas escuelas, fueron las Escuelas catedráticas, cuya existencia puede rastrearse en 1130, cuando su maestrescuela asistió al concilio de Carrión. El maestrescuela, era el representante directo del papa y de la iglesia dentro de la institución universitaria. Como funciones específicas de su cargo le correspondía admitir a los que se presentaban para recibir los grados de licenciado, doctor y maestro, ante el secretario. Así también el de examinar los títulos de los que querían incorporarse, y dirigir todos los actos y diligencias referentes a la colación de grados mayores, señalar los días para su celebración, y demás tramites.¹⁶⁴

El primer documento oficial es del rey Alfonso IX de León, en el que concede la categoría de estudio general¹⁶⁵ a esas escuelas. Las cuales debían cumplir tres condiciones: estar abiertos a estudiantes de cualquier procedencia geográfica, impartir enseñanza superior en alguna de sus escuelas o facultades (artes -las siete disciplinas del trivium y el cuatrivium-), y disponer de diferentes maestros para cada uno de los temas objeto de enseñanza. Posteriormente comenzaron a surgir

¹⁶³Documento sellado con plomo sobre asuntos políticos o religiosos.

¹⁶⁴Rodríguez, Águeda Ma. La universidad en la América Hispánica. Editorial Mapfre. España, 1992. Pág. 48.

¹⁶⁵En los siglos XII y XIII, algunas de las escuelas que habían sido estructuradas mediante las órdenes de Carlomagno, que destacaban por su alto nivel de enseñanza, ganan el título primero de Estudio General y más adelante el de Universidad. Esto sucede especialmente entre las escuelas catedráticas. Studium generale otorgado por los papas, emperadores o reyes, las tomaban bajo su protectorado y otorgaban rentas para su sostenimiento, siendo así considerados los centros de enseñanza más prestigiosos. Todo ello se produjo en el contexto del crecimiento urbano y el desarrollo socio económico y cultural de el "renacimiento del siglo XII".

instituciones fundadas por autoridades, que ya nacían estructuradas como una institución de enseñanza superior.

El título de *estudio general* manifiesta la diversidad de las enseñanzas impartidas, su característica no privada (abierta a todos): cátedras especializadas en Derecho Canónico, Civil, Medicina, Lógica, Gramática y Música. Por igual se creó el cargo de bibliotecario, siendo la primera Universidad de Europa que contaba con biblioteca pública. Además de los reyes, diversos papas favorecieron a la Universidad.

Debido a la calidad de sus enseñanzas se considera el nacimiento de “*Studii salmantini*”¹⁶⁶ en el año de 1218. Estudios de Salamanca, se designa como el renacimiento del pensamiento en diversas áreas que llevaron a cabo los teólogos, a raíz de la labor intelectual y pedagógica de Francisco de Vitoria en la Universidad de Salamanca. Apunta por igual en un contexto más amplio, en donde hubo el nacimiento de las artes, y las ciencias florecieron.

La Universidad de Salamanca quedó definitivamente constituida, en su doble carácter de real y pontificia,¹⁶⁷ por Alfonso X, El Sabio, el 8 de mayo de 1254. Pero seis siglos después perdió la condición de Universidad Pontificia mediante la real orden de 21 de mayo de 1852, que le suprimió las facultades eclesiásticas.

Según Galo Gómez, la orden que fundó a la Universidad de Salamanca se dio en 1225; la Universidad tomaba como modelo a Nápoles, París y Bolonia. Como era de esperarse, “era natural que la iglesia participara en la conducción del ‘*Studium*’”. En su estructura curricular, el ‘*Studium*’ estableció cátedras de retórica, medicina, matemáticas y música, además de las de derecho y teología”¹⁶⁸. Pero de esto, llama la atención su dedicación a las lenguas sabias, latín, griego y árabe. Allí la

¹⁶⁶ Estudio Salmantino.

¹⁶⁷ Por la validez universal de sus títulos, su carácter público abierto a todos, por la diversidad de cátedras impartidas: Derecho Canónico, Civil, Medicina, Lógica, Gramática y Música. También por el favorecimiento que tuvo de diversos papas y reyes, como ejemplo la bula papal de Alejandro IV, quien confirmó la titularidad de Universidad en 1255, teniendo como origen la Escuela Catedralicia de Salamanca, en 1130. Siendo documento oficial expedido por el rey Alfonso IX de León, quien le concedió en 1218, la categoría de Estudio General Salmantino.

¹⁶⁸ Tamayo y Salmorán. La universidad, epopeya medieval. UNAM-UNUAL. México, 1987. Pág. 95

academia estaba organizada basándose en facultades: un cuerpo de profesores y estudiantes en torno a una rama del conocimiento humano, así como se hacía en París, Bolonia y Nápoles.¹⁶⁹

En el reinado y mandato de Fernando III, la importancia de estudio Salmantino hace languidecer al de Palencia, que acabará por desaparecer. En 1254, Alfonso X, El Sabio, concedió a Salamanca el título de Universidad, ratificado por el Papa en 1255. A mediados del siglo XVI, la Universidad estaba en pleno auge; era famosa en todo el mundo, y de sus profesores se decía: Multos et doctissimos Salmantica habet (muchos y muy doctos tiene la Universidad de Salamanca). En 1492, se redactó y publicó en Salamanca la primera gramática de la lengua castellana, por Antonio de Nebrija.

En sus aulas tuvo lugar el nacimiento de un movimiento de pensamiento global, la Escuela de Salamanca, en cuyo seno se elaboraron muchos de los conceptos modernos de política, derecho o economía, las cuales crearon tendencia hacia la universalización de una forma de hacer y construir el pensamiento; de seleccionar la misma, esto es, universalizar todo lo que se universaliza e invisibilizar lo diferente, lo “otro”.

Disponía de sus propias reglas y hasta de sus propias instituciones penales. El rector podía ser (hasta finales del siglo XVIII) un estudiante elegido por los miembros de la corporación; si bien la concesión de los grados académicos correspondía a autoridades como el maestrescuela o el canciller.

Las cátedras se asignaban por cooptación, mediante oposiciones públicas, acompañadas a veces de asambleas tumultuarias, no exentas de aplausos, abucheos y altercado. Los ingresos de la Universidad provenían en gran parte de las rentas de la diócesis. De ahí que los obispos ambiciosos duraban poco en ella, pidiendo el traslado a diócesis con mejores rentas.

¹⁶⁹ Obregón, Ezequiel. Estructuración de los discursos educativos en las instituciones de educación superior Mixes. Tesis Doctoral. UAM-X. México, 2010.

Ello llevó a que muchos de los obispos de Salamanca fueran gente muy preparada intelectualmente e interesados en la Universidad, siendo a menudo, además, catedráticos y hasta rectores de la misma.

Los estudiantes acudían a las clases con un traje talar y un birrete (uniforme procedente de los antecedentes como escuela diocesana). Cuando obtenían la licenciatura se ponían un borlón encima del birrete, del color de la facultad en la que habían obtenido el título (azul para ciencias, encarnado para leyes, amarillo para medicina). Al doctorarse añadían al birrete unos flecos del color de la facultad donde se doctoraban.

Mientras estudiaban, los colegiales llevaban una banda de paño con el color y el escudo del colegio mayor o menor al que pertenecían. Le nombraban la beca.

La culminación de los estudios era la obtención del título de doctor, al que en buena parte de la historia del estudio salmantino (desde el siglo XVII) muy pocos optaban, a causa de lo oneroso de la celebración. Conformándose con el grado de Bachiller, Licenciado o Maestro.

En Salamanca, el doctorando velaba los libros durante una noche en la capilla de Santa Bárbara del claustro de la catedral vieja, preparando su defensa. A la mañana siguiente entraba el tribunal, así como cualquier otro doctor que quisiera intervenir, y se sentaba en los bancos de alrededor. Las discusiones eran enconadas, pues se trataba de poner en aprietos al doctorando.

Obtenido el doctorado, empezaba la costosísima celebración. El doctorante, que en algunas épocas venía obligado a invitar al claustro a un exagerado banquete; a patrocinar festejos públicos que a veces incluían corridas de toros, regalaba unos pastelillos a los miembros del tribunal y sus compañeros.

Todas las ceremonias Universitarias son presididas por el Rector, que no ha de ceder la presidencia a nadie, excepto al Rey de España. Se dice que los doctores

del estudio salmanticense tenían el privilegio de permanecer sentados y cubiertos en presencia del Rey, como los grandes de España.

Dentro de la Universidad, las facultades eran los centros encargados de la gestión administrativa y de la organización de las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos académicos.

Hacia 1580, llegaban a Salamanca 6,500 estudiantes nuevos cada año; de entre los que se nutría la administración de la monarquía hispánica para hacer funcionar su estado. También tuvo en esa época las que probablemente fueron las primeras alumnas universitarias del mundo: Beatriz Galindo y Lucía de Medrano y ésta, incluso fue la primera mujer que dio clases en la Universidad.

El estudiante cuando llegaba a la Universidad se matriculaba y prestaba juramento al rector, el requisito de la matrícula era indispensable para poder cursar con validez y graduarse, y también para votar. En Salamanca, las cátedras se proveyeron por votos de estudiantes durante mucho tiempo, hasta que los sobornos y desordenes acabaron con esta democrática costumbre, es decir, terminó siendo no tan democrática. En la jerarquía universitaria los estudiantes ocupaban el último lugar entre los graduados. En los actos académicos se sentaban por orden de facultades y antigüedades, los licenciados, doctores y maestros, y finalmente los bachilleres.

En su sistema de enseñanza, las cátedras de prima solían durar hora y media, por su importancia, y las demás una hora. La primera parte de la lección se desenvolvía leyendo, o sea explicando sin dictar, y en la otra solían dictar, aunque esta práctica fue perseguida en algunas Universidades, como en Salamanca. De vieja raigambre salmantina, “asistir al poste” consistía en ponerse el catedrático junto a una columna del claustro o en la puerta del aula, después de la lección, para solucionar las dudas y preguntas de sus alumnos. Esta práctica permeó la estructura y normativa de la Universidad de Salamanca con una congruente pedagogía.

La suprema norma universitaria la representaban las constituciones y estatutos, de los cuales tenían que gobernar las autoridades académicas. El papel primordial del rector era el de representar como cabeza a la Universidad y su poder era limitado: era un regente en nombre de las constituciones y estatutos.

Pero donde se percibía más el sentido pedagógico y múltiple de la Universidad en su sistema de enseñanza, era que a través de él la Alma Máter salmantina procuraba guiar a los estudiantes en la búsqueda de la verdad,¹⁷⁰ motivando su activa participación. Un método variado, lleno de posibilidades, donde se pretendía armonizar y conjugar el oír las materias en las cátedras con los actos de disputa y demás ejercicios escolares; como el *lectio*, o explicación de un texto, de ahí el nombre de *lectores* que también se daba a los catedráticos. Sin embargo, esto sólo muestra una universalización del pensamiento de la forma de enseñarse, de que la excelencia y sus formas de hacer las cosas, es única.

El considerado como promotor de Salamanca, Francisco de Vitoria; fue quizá el primero en desarrollar una teoría sobre el *Ius gentium* (Derecho de gentes), que dada su importancia podía calificarse de moderna. Extrapoló sus ideas de un poder soberano legítimo sobre la sociedad al ámbito internacional, concluyendo que éste ámbito también debía regirse por unas normas justas y respetuosas con los derechos de todos. “El bien común del orbe es de categoría superior al bien de cada Estado”. Esto significó que las relaciones entre Estados debían pasar de estar justificadas por la fuerza a estar justificadas por el derecho y la justicia. Así, Francisco de Vitoria se convirtió en el creador del derecho internacional.

Aun con el reconocimiento de este derecho, el tipo de pensamiento que se estaba formulando Francisco de Vitoria, dejaba fuera lo que podemos llamar el derecho consuetudinario de los pueblos asentados en América, antes de la invasión

¹⁷⁰ Surge como una manera de legitimar el estudio científico del ser humano, en lo individual y en colectivo. La necesidad de estudiar científicamente al ser humano surge con la experiencia de la Revolución francesa, que obligó a la sociedad y al individuo como objetos de estudio científico. La explicación científica ha de tener la misma forma en cualquier ciencia si se aspira a ser ciencia, específicamente el método de estudio de las ciencias físico-naturales. A su vez, el objetivo del conocimiento es explicar causalmente los fenómenos por medio de leyes generales y universales, lo que le lleva a considerar a la razón como medio para otros fines (razón instrumental).

española. También deja fuera esas formas propias o los sistemas normativos que los pueblos originarios preservan hasta hoy día, el cómo se rigen al interior de las comunidades. Es decir hace presencia desde Victoria, el llamado derecho positivo.

Desde la Escuela de Salamanca se abordaron estos problemas, con Francisco de Vitoria, Domingo de Soto, Luis de Alcalá, Martín de Azpilcueta, Tomás de Mercado o Francisco Suárez, todos ellos iusnaturalistas y moralistas, fundadores de la escuela de teólogos y juristas que también realizó la tarea de reconciliar la doctrina tomista¹⁷¹ con el nuevo orden social y económico.

Los temas de estudio se centraron principalmente en el hombre y sus problemas prácticos (morales, económicos, jurídicos), aunque no fue una doctrina única y aceptada por todos. Por ejemplo, con el humanismo, el concepto del hombre en sociedad, tanto Platón como san Agustín, lo concebían como a imagen del creador y, por tanto, capaz de ejercer la cognición o pensamiento creativo. Los jesuitas en la tradición Aristotélica, negaban la cognición al hombre, en cambio, reiteraban que solo podía realizar un pensamiento lógico, la manipulación deductiva de los conceptos. Siendo dos visiones que fueron de importancia en la renovación educativa renacentista.

En el Renacimiento la teología estaba en decadencia frente al pujante humanismo, con la escolástica convertida en una metodología vacía y rutinaria. La Universidad de Salamanca representó, a partir de Francisco de Vitoria, un auge de la teología, especialmente como renacimiento del tomismo, que influyó en la vida cultural en general y en otras Universidades europeas. El aporte fundamental de la Escuela de Salamanca a la teología quizá sea el acercamiento a los problemas de la

¹⁷¹ Filosofía de santo Tomas de Aquino, integró las verdades de Aristóteles y otras neoplatónicas, junto con los textos de las Sagradas Escrituras, creando una nueva filosofía teológica del Cristianismo. Esta originalidad de la filosofía del Ser, inspirada en la fe, con una teología científica, constituyeron la base fundamental del Tomismo. Plantea que la fe, que cree en la autoridad divina, y la razón que se basa en la demostración, son diferentes, no deben confundirse; tampoco son contradictorias entre sí, pues las dos proceden de Dios. Su filosofía es basada en la disciplina de la sabiduría, científicamente da respuestas a las certezas naturales del razonamiento, a los principios del conocimiento humano y al realismo integral. Es la unificación de la verdad revelada y la fe, la razón natural y el sentido común. Por ser una obra de la razón, no puede imponerse por la fuerza de ninguna autoridad, eso sería negar la misma filosofía, debe ser aceptada como un camino a recorrer.

sociedad, que antes habían sido ignorados, así como estudios de cuestiones hasta entonces inéditas.¹⁷²

Se analizaron los procesos económicos por primera vez, se desarrolló la ciencia del derecho, y fue un foco humanista. Los integrantes de la escuela renovaron la teología, sentaron las bases del derecho internacional y de la ciencia económica moderna y participaron activamente en el Concilio de Trento.¹⁷³

En este concilio, que culminó bajo el mandato del Papa Pío IV, se decidió que los obispos debían presentar capacidad y condiciones éticas intachables; se ordenó crear seminarios especializados para la formación de los sacerdotes y se confirmó la exigencia del celibato clerical. Los obispos no podrían acumular beneficios y debían habitar en su diócesis.

A partir de ello, se crea el proceso de defensa de la fe, con el nombre de la inquisición, que envolvió la lucha contra los infieles; lo que permite y da lugar a las formas de colonización a través de la cristianización. Es decir, la colonización del espíritu en la América. Este concilio, le da fuerza a un tipo de iglesia que se seculariza y se fortalece a través del reconocimiento de sus dogmas, tomando un lugar ya no como parte del estado sino al lado. Dando una respuesta válida a la secularización de la ciencia y reconociendo el status diferenciado entre ciencia y fe. Se inicia la contrarreforma, por eso la necesidad de la defensa de la fe que justifica el Concilio de Trento.

Ya en el siglo XVIII, aunque ha tendido a olvidarse, la Universidad de Salamanca constituyó uno de los principales focos de la Ilustración española, siendo su actitud crítica ante la filosofía aristotélica y el deseo de incorporar los nuevos conocimientos técnicos y la extensión de su trabajo a todas las clases sociales, que confrontaba a la iglesia tradicional fiel a Roma.

¹⁷² Por ejemplo, una vez invadida América, se discutió sobre el derecho de los indígenas a ser reconocidos con plenitud de derechos, algo revolucionario para la época.

¹⁷³ El Concilio de Trento fue un concilio ecuménico de la Iglesia Católica Romana desarrollado en períodos discontinuos durante 25 sesiones, entre el año 1545 y el 1563. Tuvo lugar en Trento, una ciudad del norte de la Italia actual. Desde 1518, los protestantes alemanes venían reclamando la convocatoria de un concilio Alemán, y el emperador Carlos I de España y V del Sacro Imperio Romano Germánico intentaba cerrar las diferencias entre católicos y reformistas para poder hacer frente a la amenaza turca.

En España, la educación estaba en manos de los jesuitas (principalmente las escuelas menores, bachiller). Los conservadores realizaron una persecución ante las ideas innovadoras, igualmente trataron de controlar la labor de los jesuitas como misioneros en América, ante la sospecha de que pregonaban ideas liberadoras. Las ideas que en ese momento estaban dando una respuesta a la secularización de la ciencia, y que también estaban reconociendo el status diferenciado entre ciencia y fe. Los jesuitas comprometidos con el desarrollo económico y educativo de su pueblo, hacían que sus inversiones financieras funcionaran como postura al desarrollo económico, y su dirección de la educación controlaba a la población en beneficio de la oligarquía.

Tras la confiscación de los bienes de los jesuitas y la desaparición de la orden en 1773 por resolución papal, las Universidades que estaban en manos de la Iglesia (jesuita) pasaron a formar parte de la Corona. Entre los personajes que participaron activamente con esta decisión de la corona esta Pablo de Olavide¹⁷⁴ quien asume el cargo de la Universidad de Sevilla e introduce las primeras reformas educativas que desordena la escolástica,¹⁷⁵ que por mucho tiempo dominó en las escuelas catedráticas y en los estudios generales que también sujetaban la enseñanza universitaria.

Junto a estos movimientos, las Universidades españolas empezaron a imitar a la sevillana, y pronto recorría España el espíritu ilustrado por las aulas. La Universidad de Salamanca se opuso a la reforma del gobierno, pero en sus aulas estaba germinando un renacimiento del pensamiento, a raíz de la labor de Ramón de Salas y Cortés, que acabó en una contrapuesta de reforma que se impuso, aunque sin resultados duraderos por la invasión francesa de 1808. El colofón a este proceso desencadenado desde 1720, lo constituyeron las

¹⁷⁴Ilustrado español. Nacido en una familia criolla de ascendencia navarra, cursó estudios en el elitista Real Colegio de San Martín, y en la Universidad de San Marcos de Lima, donde se licenció y doctoró en Teología, en el año 1740. Ocupó el puesto de asesor del Tribunal del Consulado y oidor de la Audiencia de Lima. Elaboró dos de los proyectos más representativos e importantes del reformismo ilustrado: el Plan de Estudios para la Universidad de Sevilla, del año 1767, y el Informe sobre la Ley Agraria, del año 1768.

¹⁷⁵ Siendo la coordinación entre fe y razón, en una clara subordinación de la razón a la fe.

traducciones de las obras de filósofos y pensadores franceses como Voltaire y Montesquieu, que se difundieron rápidamente.

Muchos de los estudiantes, profesores e intelectuales vinculados a este círculo ilustrado, por ejemplo Diego Muñoz Torrero, desempeñaron un papel fundamental en las Cortes de Cádiz.¹⁷⁶ Allí se elaboró la primera constitución española, la Constitución de 1812, llamada La Pepa.

El reinado de Fernando VII de España y la restauración del absolutismo, tras el breve trienio liberal de 1820 a 1823, condujo a la frustración de este renovador y prolongado movimiento, debido a que los acuerdos de la constitución de Cádiz, impactan en América para el surgimiento del pensamiento libertario.

Durante la invasión francesa (1808-1813), muchos de los colegios salmantinos resultaron destruidos. No hubo propiamente una batalla en la ciudad de Salamanca, pero los franceses utilizaron la piedra de los edificios para construir defensas, y las bibliotecas fueron expoliadas de sus mejores fondos.¹⁷⁷

En la Universidad de Salamanca han pasado en calidad de alumnos o profesores: Fray Luis de León, Francisco de Vitoria (precursor del Derecho Internacional, un

¹⁷⁶ La Guerra de Independencia (1808-1814), es acompañada por juntas provinciales y locales de defensa, cuyo objetivo es la defensa ante la invasión francesa, compuesta por militares, clero, funcionarios y profesores, conservadores. Las Cortes, previstas para 1810, por el avance napoleónico se reunieron en San Fernando, isla de León (24 de septiembre de 1810); se celebró la primera sesión de las Cortes Generales y Extraordinarias, y después en Cádiz. Se promulgaron decretos relativos a la soberanía nacional, la división de poderes, la igualdad y la legalidad o la libertad de imprenta. Todo ello sentaría las bases del Estado democrático y de derecho, así como el fin del antiguo régimen y el inicio de un nuevo tiempo para los súbditos peninsulares e hispanoamericanos. Participaron en las reuniones representantes de las provincias españolas y también de los territorios americanos y de Filipinas. Tres grandes tendencias entre los delegados: los absolutistas, que defendían el reinado absoluto de la Casa de Borbón, ilustrados y defensores de las reformas, pero no del carácter revolucionario de estas, y los liberales, que defendían la adopción de reformas inspiradas en los principios de la Revolución francesa. Las Cortes de Cádiz crearon un cuerpo legislativo (leyes) de carácter liberal. El producto de esta labor fue la Constitución de 1812, llamada «La Pepa», pues se promulgó en la festividad de San José. Las Cortes de Cádiz rechazaron la representación por estamento, pues los diputados eran mayoritariamente burgueses (abogados, funcionarios, catedráticos, propietarios), eclesiásticos y militares. La nobleza sólo constituía una pequeña minoría entre los diputados, y los artesanos, obreros y braceros no estaban representados.

¹⁷⁷La institución tardó dos siglos para contar con edificios propios donde impartir la docencia. Mientras tanto, las clases se impartían en el claustro de la Catedral Vieja, en casas alquiladas al cabildo y en la iglesia de San Benito. El cardenal aragonés Pedro de Luna, gran protector de la institución, impulsó la compra de los primeros solares y la construcción del hospital del estudio (actual rectoría).

siglo antes que Hugo Grocio, principal impulsor de la Escuela de Salamanca) y participante en el Concilio de Trento; Domingo de Soto (discípulo del anterior, participó en la Junta de Valladolid sobre la cuestión indígena) y en el Concilio de Trento; Fray Bernardino de Sahagún (pionero en el siglo XVI de la moderna etnografía y antropología social); Hernán Cortés (invasor de México) y Ambrosio de Morales (humanista y arqueólogo).

La Universidad de Salamanca, concebida según las Siete Partidas de Alfonso X, el Sabio, como ayuntamiento de maestros y alumnos. Se organizó, conforme al espíritu medieval, a modo de corporación autogestiva, independiente de la ciudad y del cabildo catedralicio.

6.5 Principios de la Universidad en México.

El primer virrey de México, don Antonio de Mendoza,¹⁷⁸ fue uno de los principales promotores de la fundación de la Universidad, invocando el modelo Salmantino como meta de perfección académica. Salamanca estaba presente en el principio histórico de la Universidad de México, la que es su hija más fiel. Habría que ubicar que significaba para el virrey la perfección, es decir, fundar una Universidad con el pensamiento occidental como dominante, o que el objetivo sea la racionalidad moderna como constructora de conocimiento en sus aulas, ignorando y excluyendo a los pueblos originarios de México.

La primera petición de la Universidad partió del primer obispo de la sede, el franciscano Juan de Zumárraga.¹⁷⁹ Desde la primera mitad del siglo XVI, comenzaron a establecerse colegios y estudios superiores conventuales, cuyos dirigentes fueron promotores de la fundación universitaria. Sobresalen los estudios

¹⁷⁸ Designado primer virrey de Nueva España, con el objetivo de reforzar el poder real, amenazado por los abusos de la Audiencia, se trasladó a México y se enfrentó a Hernán Cortés, que hasta entonces había actuado de manera independiente, obligándolo a regresar a España. Empezó una serie de reformas que Carlos I consideraba necesarias para asentar el gobierno de España, como el censo de la población, la reorganización de la Administración, la reducción de los tributos a la población indígena, y otros. Creó el Colegio Imperial de Santa Cruz en Tlatelolco, la Universidad de México e introdujo la imprenta.

¹⁷⁹ Fraile franciscano que alegó la capacidad y disposición de los indígenas para ser educados en la cultura europea. Desde luego, el propósito primordial de la educación era servir como instrumento para la conquista espiritual. Posteriormente algunos funcionarios de la corona no vieron favorable que los indígenas tuvieran acceso a estudios superiores.

conventuales de dominicos y agustinos por su gran labor docente y muy especial vinculación a la Universidad.

El virreinato de México era, pues, terreno ya preparado para los altos estudios universitarios cuando el emperador decidió otorgar la real cedula de fundación en 1551. La nueva España y su Universidad, tenía que ser la más fiel hija de Salamanca y Alma Mater de otras muchas, herencia salmantina, el mejor modelo hispánico.¹⁸⁰

El virrey Velasco designo como rector al oidor Antonio Rodríguez de Quesada, hijo de las aulas salmantinas. El 3 de junio de 1553, fue la ceremonia de la inauguración de las lecciones a cargo del humanista Francisco Cervantes de Salazar. La Universidad mexicana quedaba incorporada a la de Salamanca y comenzaba a funcionar con sus privilegios, es decir, le daban alto rango académico. Según las viejas crónicas, el 25 de enero de 1553, festividad de la conversión de san Pablo, se realizó solemnemente la inauguración de la Universidad con asistencia del virrey Velasco, real audiencia y demás autoridades y comunidades religiosas. La Universidad nombró como patrono a San Pablo.

La primera reunión del incipiente cuerpo académico o claustro se efectuó en las casas de la real audiencia, con asistencia del virrey; en él hubo varias incorporaciones y grados. Salamanca no sólo ofreció su organización y su estructura, sino que preparó a muchos de sus hijos para la realización universitaria de Hispanoamérica. Esto es reflejo de lo que se estaba planeando para la enseñanza en la Universidad en México, al tener en su estructura a académicos que vinieron directamente de España para realizar tan importante tarea, que fue poner en funcionamiento la Universidad.

Entre los primeros miembros del claustro estuvieron Rodríguez de Quesada, rector fundador, y los catedráticos fray Alonso de la Veracruz y Bartolomé de Ledesma, discípulos de Vitoria. Los cargos en responsabilidad de los salmantinos

¹⁸⁰Rodríguez, Águeda Ma. La universidad en la América Hispánica. Editorial Mapfre. España, 1992. Pág. 141.

continuaron los dos primeros siglos, XVI y XVII, ejerciendo los más importantes como: maestrescuela, rector, consiliarios, diputados, también oficiales, siendo estos copiados de la estructura de Salamanca.

El horario de cátedra era de siete a once de la mañana y de dos a seis de la tarde, y algunos dictaban dos clases diarias y otros solo una, “lo mismo que en Salamanca”. Todos ellos provenientes de España, percibiendo un sueldo según su preparación y la importancia de su cátedra, cuya asignación juzgaban bajísima, dado el esmero con que enseñaban.

“Las ciencias concernientes al lenguaje y al raciocinio”, que enseña con tanto empeño el maestro Bustamante, la gramática encaminada con buen éxito por la senda del saber. El maestro Cervantes enseña retórica a los aficionados de elocuencia; el maestro García, enseña dialéctica y literatura, persona digna y de aprecio por su probidad; fray Alonso, maestro de Artes y Teología; el doctor Morones, catedrático de prima de cánones a “quien tanto debe la jurisprudencia”; el doctor Arévalo, declara los decretos pontificios con tal exactitud que los más doctos en Derecho; Juan Negrete, asombra su saber en filosofía y matemáticas, así como la medicina; doctor Frías, da cátedra de instituta, peritísimo en griego y latín.¹⁸¹ Nada encuentran digno de censura.

Es de notarse que todas estas disciplinas están muy ajenas al pensamiento de los pueblos indígenas en México. Si tratamos de recuperar desde lo que hoy día son las demandas de estos pueblos: como el derecho consuetudinario, la cosmovisión vinculada a múltiples deidades (y no monoteísta, como lo impuso la religión católica), el estudio de las matemáticas con los mayas, así como sus estudios del cosmos, es decir, la ubicación de los astros, y sus pirámides construidas con gran precisión matemática. Estos conocimientos sistematizados, fueron desplazados y excluidos en las enseñanzas de la nueva Universidad.

¹⁸¹Rodríguez, Águeda Ma. La universidad en la América Hispánica. Editorial Mapfre. España, 1992. Pág. 146.

El 17 de octubre de 1562, el rey concede a la Universidad de México todos los privilegios de la salmantina, privilegios que al principio le habían sido concedidos con carácter limitado. Pedro Farfán¹⁸² es, el autor del derecho universitario mexicano; el fruto fueron los estatutos de 1580, los primeros conocidos y elaborados con adaptación al medio mexicano, pero basados totalmente en las constituciones y estatutos de Salamanca. Los títulos VI al IX contienen el plan de estudios, y se corresponden con los títulos XI al XX salmantinos. Dispensa el título LIX salmantino, que prohibía que una misma persona tuviera dos oficios. Hay una constante preocupación por ajustarse a los cánones salmantinos. Significa que los estatutos con los cuales empieza a funcionar la Universidad de México, son reproducción de los de Salamanca. Finalmente lo que la corona quería es que fuera copia fiel de la de Salamanca, tanto en sus enseñanzas como en su estructura de funcionamiento.

En cuanto a la provisión de cátedras, se llega a privar del derecho a voto a los estudiantes (criollos, mestizos y algunos indígenas) por los fraudes y sobornos, que también heredó la Universidad de México de las corruptelas de su alma máter salmantina. A raíz de los malos informes que llegaron a la Corona, manda hacer averiguaciones, que se castiguen los desordenes y da normas para su remedio.

Después de consultar a los obispos de Puebla de los Ángeles, Guadalajara y Nueva Vizcaya, en busca de solución, y posterior a un juicioso examen por parte del consejo de Indias, en adelante sólo votarían en la provisión de cátedra el arzobispo de México, el maestrescuela, rector, oidor e inquisidor decanos, el catedrático de prima de la facultad respectiva y el doctor decano de la misma.

Más tarde la Universidad clamaba contra las intromisiones en su autonomía interna porque se procedía a las dispensas de cursos para grados, nombramientos de catedráticos y, en general, contra toda dispensa de sus estatutos por quien no le competía en lo que tanto gustaba intervenir a los virreyes.

¹⁸²Perito en leyes, alumno salmantino, elaboró los estatutos de la Universidad de México, teniendo como base la legislación salmantina.

La institución buscaba formar misioneros preparados en filosofía, sagradas escrituras, teología básica y derecho; sus centros educacionales se organizaban en cátedra-facultad enfocados a formar élites sociales, teniendo como forma de organización la academia en unidades de estudios centradas en una carrera que agrupa a maestros y estudiantes.

Los profesores que pertenecen a la unidad están en un nivel de jerarquía horizontal interdisciplinario, pero hay notable dificultad entre escuelas y facultades. El modelo funciona con un profesor que adquiere independencia y autoridad y cuenta con experiencia entre teoría y práctica. Nuevamente hace presencia la formación que evangeliza el espíritu y coloniza el pensamiento.

Así también, cobra importancia mencionar que se seleccionaban a los alumnos blancos y criollos y en mucha menor medida a indígenas. Las mujeres estaban excluidas de la formación profesional. Se cumplía el papel de formar profesionistas para actividades administrativas y de control de los eclesiásticos o del virreinato. Es notorio que a través de esta vía “el poder imperial intentaba, por medio de la educación escolar, preparar a los colonizados para las funciones que convenía al colonizador”¹⁸³, es decir, desde la formación occidental-moderna.

En cuanto a la enseñanza, el profesor elegía un tema y se abría la discusión de los alumnos para tratar el objeto de estudio, tal como se hacía en Salamanca. El punto era diseminar el conocimiento mediante la docencia y, a diferencia de la matriz europea, los estudiantes mexicanos no estaban organizados en consejos estudiantiles. Estaban bajo control de los maestros, quienes hacían creer que la escuela era el único camino de progreso posible, pues cuanto mayor es la instrucción, mayor validez tiene su opinión en la sociedad.¹⁸⁴

En nuestros días esta forma de pensar sigue predominando en múltiples espacios, sean estos en el ámbito rural o urbano. Se piensa que aquellos que tienen mayor

¹⁸³Obregón, Ezequiel. Estructuración de los discursos educativos en las instituciones de educación superior Mixes. Tesis Doctoral. UAM-X. México, 2010. Pág. 195

¹⁸⁴ Obregón, Ezequiel. Estructuración de los discursos educativos en las instituciones de educación superior Mixes. Tesis Doctoral. UAM-X. México, 2010.

instrucción académica les espera un mundo de “éxito”, en donde los ingresos económicos serán en abundancia, y profesionalmente harán los grandes aportes a la humanidad, se parte de la idea que quien estudia es porque quiere ser “alguien en la vida”, como si no lo fuera.

Si bien el modelo es creado a imagen y semejanza de Salamanca, y a las necesidades de colonización de España, y servía para fortalecer la idea de colonización, pues se importaba conocimiento científico pero no se construían conocimientos a partir de las realidades mexicanas (indígenas), no estaba previsto que en la América se construyera conocimiento, debían ser simples repetidores de lo que se enseñaba en España, ni siquiera en el mundo, ya que esto es lo que pasó con la prohibición de leer a los franceses de la ilustración. Con modelos de este tipo “los españoles trataban a toda costa de imponer sus patrones culturales”¹⁸⁵ a los colonizados. Imponer su civilización a través de un pensamiento y conocimiento civilizatorio.

Por ello, las Universidades y colegios que florecieron en todo el territorio americano fueron los pilares básicos en que se apoyo la obra civilizadora de España. La organización universitaria, hecha experiencia secular en Salamanca, es trasplantada al nuevo mundo. Salamanca fue el modelo para implantar un pensamiento civilizatorio, para colonizar el ser, el saber y el poder, muchas veces invocado por los papas y por los reyes de España para irradiar a las nacientes instituciones universitarias. Las muchas veces que fue necesaria una reforma en la Universidad de México, hacia Salamanca volvían los ojos reyes y reformadores, y conforme al patrón salmantino estatuían y legislaban.

Fue precisamente en el momento cumbre de la cultura española, cuando la Universidad de Salamanca, que ya había arrebatado el mando de la famosa parisiense y enseñaba al mundo entero por boca de sus grandes maestros, se vuelve hacia América y cual alma máter da vida y semejanza a sus Universidades,

¹⁸⁵Ibidem. Pág. 197

escribiendo la página más brillante de su peculiar misión docente¹⁸⁶, la de colonizar e imponer el pensamiento único.

Las primeras instituciones educativas de nivel superior en tiempos del virreinato de la Nueva España eran los seminarios, instituciones con las que contaban las principales ciudades del reino y donde se preparaba a los sacerdotes. Como ya se dijo anteriormente fray Juan de Zumárraga y el virrey Antonio de Mendoza inician las gestiones para la fundación de la primera Universidad en la Nueva España. Las intenciones de fray Juan de Zumárraga fueron "educar a los recién convertidos", meta que no se cumplió debido a que la educación en esta Universidad se centró principalmente a las clases privilegiadas de la colonia, los criollos.

La Real Universidad de México fue creada por una cédula real de Carlos I, firmada por su hijo el Príncipe de Asturias (futuro Felipe II), el 21 de septiembre de 1551, inaugurando sus cursos el 25 de enero de 1553, siendo virrey don Luis de Velasco. Posteriormente se le concedió y agregó la denominación de "pontificia", que adquirió por una bula del papa Clemente VIII del 7 de octubre de 1595, concesión que se pierde en 1595.

En un principio, la Real y Pontificia Universidad de México recibió los mismos estatutos de la Universidad de Salamanca en España; conformó su administración a semejanza de la Universidad de Bolonia en Italia, y estableció su sistema educativo -en cuanto a la "división de los estudios"-, a similitud de la Universidad de París en Francia.

Su metodología puede considerarse didáctica tradicional (medieval-escolástica). Existía la figura del rector que, para su elección, participaban todos los estudiantes; el rector era aquel encargado de intervenir en juicios y reclamaciones. Sin embargo dentro de la ley de Indias se establecía que la máxima autoridad era el rey. Ejemplo de la imposición de la idea moderna, es decir, se reproduce un colonialismo interno. En palabras de Quijano, un esquema mental que justifica y

¹⁸⁶ Weinberg, Gregorio. Modelos educativos en la historia de América Latina. UNESCO, CEPAL, PNUD, A-Z editora. Argentina, 1984. Pág. 68.

legítima la desigualdad, perdurando más del colonialismo; una construcción mental que expresa la dominación colonial, y permea con su racionalidad y el eurocentrismo.

Sin embargo, en un principio la Universidad contó con pocos estudiantes; los egresados eran religiosos, profesionales y académicos de la teología, derecho y medicina. El saber estaba agrupado para su estudio según el medievo: en Trivium (gramática, retórica y lógica), y en Cuatrivium (aritmética, geometría, música y astronomía). El idioma de estudio fue el latín. Debido a la denominación de "pontificia", para que se pudieran otorgar los grados académicos, era necesario que el maestrescuela asistiera a otorgarlos en nombre del Papa.

Los estudiantes gozaban de ciertos privilegios ante el gobierno colonial, tales como el no pagar impuestos o diezmos. Un joven podría entrar a la Universidad desde los 14 años de edad. La educación era enfocada a los hombres, ya que se consideraba que la mujer no necesitaba de grandes conocimientos, motivo por el cual fue destinada a los conventos y orfanatos en la Colonia. Los grados que se otorgaban eran: bachiller (quien podía ser maestro), licenciado y doctor.

Durante el tiempo del Virreinato, la Universidad Pontificia fue el Centro Superior de Cultura, conservó este nombre hasta el año de la Independencia (1821), después del cual se llamó Pontificia y Nacional Universidad de México.

En las postrimerías del siglo XVIII, se crean otras instituciones de educación superior, con funciones semejantes a las de la Real y Pontificia Universidad de México, entre las que se pueden citar: la Real Escuela de Cirugía, fundada en 1778; el Real Colegio de Minería, en 1792 y dos años más tarde, la Academia de San Carlos de Bellas Artes.

Por tanto, podemos mencionar que hay dos instituciones que se consideran herederas de la Real y Pontificia Universidad de México: La Universidad Nacional Autónoma de México, de carácter laico, fundada el 22 de septiembre de 1910, a instancias de Justo Sierra Méndez, y la Universidad Pontificia de México, de carácter católico, que abre sus puertas el 29 de junio de 1982, a instancias de Javier Lozano Barragán, entre otros obispos mexicanos.

Años después de iniciada la etapa independiente de México, el Vicepresidente Valentín Gómez Farías, clausura la Universidad en 1833. Fue cerrada en los años de 1833, 1857, 1861 y por último en 1865. No fue bien vista por los liberales, que la hacían ejemplo del retroceso. El emperador Maximiliano la reabrió para luego clausurarla. Al desaparecer la Universidad, quedaron establecimientos para el estudio de la medicina, la ingeniería, la teneduría de libros, la arquitectura y la jurisprudencia, a los que se sumó más adelante la Escuela de Agricultura.

Finalmente, la Universidad de México ante los días difíciles en el siglo XIX, tuvo su reapertura, hasta que el emperador Maximiliano de Habsburgo decidió cerrarla definitivamente en 1865.

Por entusiasmo del entonces ministro de instrucción pública, el educador Justo Sierra, la Universidad fue restaurada el 22 de septiembre de 1910, con motivo de las fiestas centenarias de la independencia nacional. La Universidad de México, produjo frutos notables y copiosos en la formación de aquellas generaciones que pasaron por sus aulas. El “alma máter” mexicana hundió sus raíces profundamente y desde sus orígenes en el viejo tronco salmantino.

Así encontramos en la historia, que existe la necesidad de “nuevos modelos o paradigmas universitarios”.¹⁸⁷ En ello encontramos a las recién creadas Universidades interculturales en México, pero habrá que hacer una revisión del modelo en funcionamiento, para ver qué tanto se sigue reproduciendo el modelo salmantino. Debido a que, como bien señala Catherine Walsh,¹⁸⁸ al hacer mención de la interculturalidad, hay que entenderlo como “proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros del poder, saber ser y vivir”, es decir, no seguir “perpetuando prácticas y pensamientos racionalizados y excluyentes”, que sólo agravan la situación en donde “estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden lógico que, a la vez y todavía es racial, moderno-occidental y colonial”.

¹⁸⁷ Rojas, Gustavo. Modelos universitarios del siglo veintiuno. Los cursos alternativos de la universidad y la innovación. Tesis doctoral en Ciencias Sociales. UAM-X, 2002. Pág. 37.

¹⁸⁸ Walsh, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. Pág. 37.

Así también, ese mismo orden, ha llevado a la gran mayoría de los formados en las Universidades a ser “partícipes” de excluir racialmente e imponer el pensamiento moderno-occidental y colonial, como único y universal. No permitiendo la “construcción de modos ‘otros’ del poder, saber, ser y vivir”.

6.6 Modelo de Universidades interculturales en México, rasgos principales.

En este apartado se toma como ejemplo el modelo de la Universidad Intercultural que conforma la Red de Universidades Interculturales en México (REDUI), para mostrar aquellos rasgos generales de la estructura de la Universidad intercultural oficial creado en el año 2000, como respuesta desde el gobierno federal, a la demanda de educación superior en atención a los pueblos indígenas. El Modelo Educativo de esta nueva institución se orienta por los siguientes propósitos: el de incorporar expresiones lingüísticas y manifestaciones de las culturas y saberes de los pueblos indígenas del país.

En las funciones sustantivas de la Universidad, está la de promover su inserción en el corpus fundamental de la experiencia formativa y en la investigación científica.

Concebidas desde la perspectiva de la Universidad contemporánea, por tanto tenemos que, sigue respondiendo a la necesidad de incorporar a los pueblos originarios al dominio del pensamiento occidental dominante.

Así también, el de abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario; para favorecer condiciones que permitan recapitular, sistematizar e impulsar procesos de revitalización, así como la consolidación y desarrollo de las mismas. Igualmente, la filosofía y cosmovisión de las culturas; estimular procesos de comunicación propios de las culturas mexicanas, así como proyectar sus conocimientos y valores hacia el resto de la sociedad y del mundo.

No obstante, el desarrollar actividades formativas intensas que implique el compromiso de los estudiantes, para proyectar un servicio institucional que impulse el desarrollo comunitario.

También la incorporación de actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento y en el tratamiento profesional de los problemas, así como en la búsqueda de soluciones.

Proyectar, a través de la actividad académica institucional, las acciones y condiciones que favorezcan el reconocimiento de la comunidad científica, tanto nacional como internacional, del saber, filosofía y axiología de las culturas originarias de México, fomentando así su divulgación y difusión.

Para el ejercicio de la docencia, la Universidad Intercultural deberá promover métodos y enfoques psicopedagógicos que fomenten la formación de hábitos y actitudes que formen un ciudadano capaz de convertirse en agente consciente de su desarrollo creativo, capacidad de auto aprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo; además, con sentido de responsabilidad personal y social. La reflexión ante el trabajo docente de formar ciudadanos, elimina la demanda de los pueblos originarios y los acuerdos de San Andrés Larráinzar, firmados entre el gobierno mexicano y el EZLN en 1996, cuando se hace el señalamiento en el derecho colectivo como pueblo, y no sólo en lo individual.

Otras de las tareas centrales de la nueva institución será la actividad de investigación, generada en torno a temas como Lengua, Cultura y Desarrollo. De donde surgirán los elementos de formación y acción esenciales para impulsar sus líneas de investigación con base en cuatro dimensiones: estudio y desarrollo de proyectos de investigación sobre las lenguas y las culturas indígenas y sobre su necesaria interacción con diversos ámbitos y sectores sociales. Y, con el propósito de proyectar procesos de revitalización, desarrollo y consolidación de las culturas originarias en la construcción de la identidad nacional.

Cabe preguntarse de estas investigaciones, desde donde se plantearán los objetivos y metodologías para su realización, si será a partir de necesidades de las propias comunidades indígenas, o sólo estarán al servicio de aquellos grupos dominantes que seguirán extrayendo los conocimientos y saberes de los pueblos originarios.

Por igual, plantean la problemática ambiental, económica, educativa, social y cultural emergente de las comunidades de influencia de la región en donde se ubique la institución, así como la exploración de opciones de solución orientadas por el respeto a sus necesidades, valores y tradiciones.

Necesidades de articulación de la problemática comunitaria con la docencia, esto es, con el proceso de orientación y formación profesional de los estudiantes, como son la metodología de sistematización y análisis. Las orientaciones pedagógicas, las estrategias didácticas, el empleo de tecnologías culturalmente apropiadas, la generación de nuevos conocimientos y/o nuevas tecnologías, los servicios o actividades de extensión requeridos por las comunidades, y otras. Temas derivados de las problemáticas de interés que surjan en las experiencias de vinculación con la comunidad.

La Universidad intercultural deberá establecer estrechos vínculos con la comunidad o región a la que pretende beneficiar a través de actividades formativas que involucren a docentes y estudiantes en acciones de investigación, sistematización y proyección de servicios de relevancia para impulsar su desarrollo.

Los argumentos anteriores son reflejo de una visión desarrollista que impera en el modelo de Universidad Intercultural que promueve el estado mexicano para las comunidades indígenas. De nueva cuenta podemos decir que los saberes y conocimientos propios de los pueblos, son excluidos, ya que no se distingue y tampoco se hace mención de la participación de los mismos en la elaboración de la currícula para la Universidad. La formación de los estudiantes, no puede

concebirse en un modelo educativo que no le da cabida de manera dinámica y transversal al desarrollo de estas acciones.

Sin embargo manifiestan que, se dará lugar especial a la expresión y enseñanza de las lenguas indígenas, con los propósitos de: fomentar la enseñanza de las lenguas originarias de la región para promover su revitalización, desarrollo y consolidación; tender puentes de comunicación directa entre el quehacer universitario y las comunidades; promover procesos de difusión de las culturas indígenas en otras latitudes. Así como generar un espacio de estudios propicio para establecer condiciones de tránsito favorables a la mejor comprensión de diversas perspectivas de reflexión, análisis y disciplina de trabajo que requieren los estudios universitarios.

La oferta educativa se desarrollará a partir de las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de las comunidades o regiones a las que deberá atender la formación. Dicha promesa ha iniciado con las siguientes carreras o licenciaturas innovadoras: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural, Turismo Alternativo Sustentable, las que tendrán sus correspondientes salidas laterales como Profesional Asociado.

Cabe señalar que las carreras que se ofrecen como “oferta educativa”, pueden resultar las que no requieren las comunidades indígenas, al no consultar desde su visión de “desarrollo”, qué forma de vida están requiriendo, cuando en sus territorios empresas transnacionales explotan la madera, se imponen proyectos mineros, se extrae el agua, y otros recursos naturales. Se les ofrece turismo alternativo, desarrollo sustentable, y llegan mineras a explotar el subsuelo, es decir, encontramos una serie de contradicciones que el mismo Estado promueve, sobre todo cuando se elaboran cambios en la constitución para seguir despojando a los pueblos originarios de sus territorios ancestrales.

Se pretende establecer ciclos de formación para determinadas generaciones y trasladar la oferta hacia otras regiones, a fin de que el egreso no tienda a saturar el mercado de trabajo regional o los nichos de ejercicio profesional generados a

partir de la formación de profesionales. Esta oferta debe plantearse como cíclica y rotativa entre diferentes instituciones de educación superior de carácter intercultural.

No se seleccionará a los estudiantes por criterios de desempeño académico convencional (calificaciones promedio, exámenes de selección), dadas las difíciles condiciones de integración a oportunidades educativas de calidad que estos sectores sociales han padecido en los niveles antecedentes. Los criterios de integración de la matrícula deberán considerar la posibilidad de establecer cuotas de participación, acordes a criterios de equidad de género y por cada uno de los pueblos indígenas presentes en la entidad o región de influencia.

Desde la interpretación de que las Universidades interculturales surgen en México como una alternativa para que se dé una mayor equidad en el acceso a la educación superior pública a las poblaciones indígenas; su propuesta es combatir la pobreza e impulsar el desarrollo local y regional.

Por lo tanto, en el país operan 12 Universidades interculturales ubicados en distintos estado, como es en: Chiapas, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco y Veracruz, y su matrícula asciende a un aproximado de 10,518 estudiantes, según los datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Entre esa matrícula, destaca que el 48% son hombres y 52% mujeres; alrededor del 70% provienen de comunidades muy marginadas y 60% son hablantes de lenguas indígenas; cuentan con 32 programas educativos, 23 licenciaturas y nueve ingenierías, maestría en: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo; Desarrollo Turístico y la Maestría en Educación Intercultural.

El diseño de sus planes y programas de estudio son con criterios de flexibilidad curricular, a través de un sistema de créditos académicos; estructurados según el Sistema de Asignación de Transferencia de Créditos Académicos (SATCA-ANUIES 2009), a fin de ofrecer la flexibilidad necesaria para favorecer el intercambio académico de los estudiantes de estas universidades entre

instituciones y/o modalidades. Su planta docente es de 29 profesores, con un perfil establecido por la Subsecretaría de Educación Superior (SES) a través del PROMEP, y 10 de las 12 universidades interculturales cuentan con conectividad a internet.

Con el propósito de preservar y difundir la cultura de los pueblos indígenas, las universidades interculturales llevaron a cabo diversas acciones, entre ellas: la producción y difusión artística de las expresiones culturales de los pueblos, la divulgación del conocimiento tradicional, científico y tecnológico, la producción de televisión y video, programas de radiodifusión comunitaria, que recuperan la producción cultural y científica de los pueblos indígenas y la conservación del patrimonio nacional.

En tanto, así como está la REDUI, también tenemos otra experiencias que van surgiendo desde proyectos de educación superior no oficiales, y destaca la Universidad de la Tierra en Oaxaca, siendo uno de sus puntos centrales que desde el inicio entre las comunidad indígenas, los jóvenes que no han asistido a la escuela sus aprendizajes y conocimientos los adquieren desde la comunidad misma. Es decir, es un proyecto que retoma la problemática que viven las comunidades indígenas de la región, y sus instalaciones son austeras: una pequeña recepción, un despacho multiusos, una biblioteca. Como organización la Universidad de la Tierra posee áreas de trabajo, que coinciden con otras universidades occidentales: la docencia, investigación y extensión. La diferencia es el cómo se desempeñan tales funciones; la docencia es poner en relación a las personas con otras, es decir la propuesta de aprendizaje es convivencial, vivir en el propio contexto y no en otro. Lo otro es que las personas que quieren participar en la universidad, nadie les dice que hacer, es el propio sujeto quien busca a quienes le pueden ayudar en su aprendizaje, por ejemplo si un estudiante quiere ser abogado agrario, la universidad lo pone a vivir y a trabajar con un abogado agrario; porque no cuenta con profesores, no hay alumnos, no estructura curriculum, no oferta títulos, solo conecta a las personas que quieren aprender con

aquellas que pueden enseñar. Este modelo de Universidad, como también está presente en Chiapas, es decir esta la universidad de la tierra Chiapas.

Otra experiencia no oficial es el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), donde actualmente están inscritos aproximadamente 150 hombres y mujeres de 10 etnias diferentes, y por tanto con culturas, lenguas y tradiciones distintas. Este proyecto está inspirado desde la cultura y tradiciones del pueblo Mixe y desarrolla e impulsa el Sistema Universitario de las Universidades Iberoamericanas en México, es decir, busca favorecer a los pueblos Mixe y de otras culturas para lograr un desarrollo humano sustentable.

Otro caso es la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, una Institución que retoma la filosofía de la comunalidad, desde donde se define pedagógicamente para facilitar la formación del humano – pueblo (dualidad de identidad, de dignidad, de conciencia y de trascendencia comunitaria. Desde una formación profesionalista arraigado en los pueblos, envueltos en su cultura y sus prácticas comunitarias, caracterizados en su personalidad, en sus actos y pensamientos, capaces de crear ideas, saberes y conocimientos con visión comunal; para preparar la convivencia intercultural.

Al contar con procesos oficiales y no oficiales, vemos que en México, así como se da la diversidad étnica, los pueblos también va creando procesos de lucha que les permitan construir espacios de formación académica desde la propia cosmovisión indígena, haciendo contrapeso al modelo de universidades occidentales.

Capítulo VII

Modelo de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR).¹⁸⁹

En este capítulo se presenta, en un primer momento, una breve semblanza del proyecto educativo de los pueblos indígenas de Guerrero, tratando en lo posible de recuperar desde las voces de los actores y sujetos implicados el proceso de construcción y lucha para edificarlo y luego llevarlo a la práctica. Así también, en éste capítulo se explica y se analiza el por qué de la demanda de una IES (Institución de Educación Superior), que atienda la necesidad de los pueblos implicados.

La UNISUR, abarca una gran parte de la costa montaña y de la montaña, “se calcula, es de aproximadamente 22,000 km², del territorio estatal, ya que incluye a más de 50 municipios donde habita la población originaria. Un contexto de accidentada topografía, escasas vías de comunicación y alta diversidad cultural, social y económica entre las regiones, lo que obliga al diseño de una estructura institucional que sea capaz de responder a las particularidades de la entidad”.¹⁹⁰

Históricamente, Guerrero constituye un territorio multicultural,¹⁹¹ de tal manera que, la referencia geográfica al sur, alude a una definición histórica y cultural que ha dado identidad a los guerrerenses, es un valor ético que da sentido de pertenencia a los pueblos originarios y también a los no originarios.

7.1 Semblanza de la UNISUR.

Continuando en la ruta de recuperación que se ha hecho hasta el momento en relación al contexto y construcción socio – cultural y territorialidad de los pueblos

¹⁸⁹Se hará mención como UNISUR, cuando se haga referencia a la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur.

¹⁹⁰ Archivo-UNISUR.

¹⁹¹ “En la práctica el multiculturalismo funciona muchas veces como fuerza esencialmente conservadora: su efecto es rebautizar las desigualdades, que difícilmente pueden incitar la aprobación pública, bajo el nombre de ‘diferencias culturales’, algo deseable y digno de respeto. De esta manera la fealdad moral de la privación y de la carencia se reencarna milagrosamente como belleza estética de la variedad cultural”. Bauman, Zigmunt. Identity. Cambridge: Polity Press. 2004.

originarios de Guerrero, construcción permeada por la resistencia y la lucha por la educación desde las necesidades y demandas expuestas, y en la búsqueda de que sus conocimientos y saberes, su cultura y mundos de vida no sigan siendo negados, más bien se rescaten como contribución de los pueblos originarios al conocimiento universal.

En este sentido cabe preguntarnos: ¿qué se propone la UNISUR como proyecto educativo universitario y qué intenciones subyacen en su interior?, así como de las luchas y relaciones de poder que se expresan en su seno. Siendo algunas, ejes de las tensiones, no solo de lo Occidental con lo amerindio, de lo racional con lo substancial, de lo mestizo con lo indígena, de las formas de la colonización del saber, del ser y del poder, frente a las posibilidades de construcción de nuevos procesos de descolonización, en este modelo alternativo de educación.

Frente a esto, entonces, ¿Efectivamente se constituye como un modelo que descansa en los conocimientos, saberes, cultura y formas de organización de los pueblos que la componen?, en este sentido, es válido plantear la hipótesis de que a pesar de cuadrar en alternativo y novedoso, los contenidos y conocimientos impartidos aún reflejan la continuidad, la estructura moderna “universal” del conocimiento, y se siguen excluyendo los saberes locales.

Por ello mismo, analizar la estructura del modelo UNISUR, sus características y ejecución, el pensamiento educativo de los pueblos implicados, la epistemología y lógicas de construcción de sus conocimientos, orígenes, procesos y relaciones, serán de mucha importancia para encontrar lo valioso del proyecto que nace para constituirse como una Institución de Educación Superior.

Así mismo menciono, que el haber realizado entrevistas en profundidad, fue fundamental para abordar este capítulo, ya que fue a partir de los testimonios de los agentes que construyeron y a través de los cuáles se fueron desarrollando las acciones fundamentales tanto en su gestación como en el desarrollo de la misma, que se puede comprender mejor el porqué de las formas de organización que la constituyó y las tensiones epistemológicas que implicaron la construcción del proyecto y la organización. Es a partir de estos actores esenciales, que se

recuperó una semblanza del recorrido histórico, epistemológico y conceptual del modelo UNISUR.

Anuncio tres de las preguntas que me permitieron guiar las entrevistas en profundidad para obtener la información cualitativamente pertinente para la investigación, ya que se requería dilucidar cuál es la apuesta y la esencia del modelo alternativo en Educación Universitaria propuesto por la UNISUR.

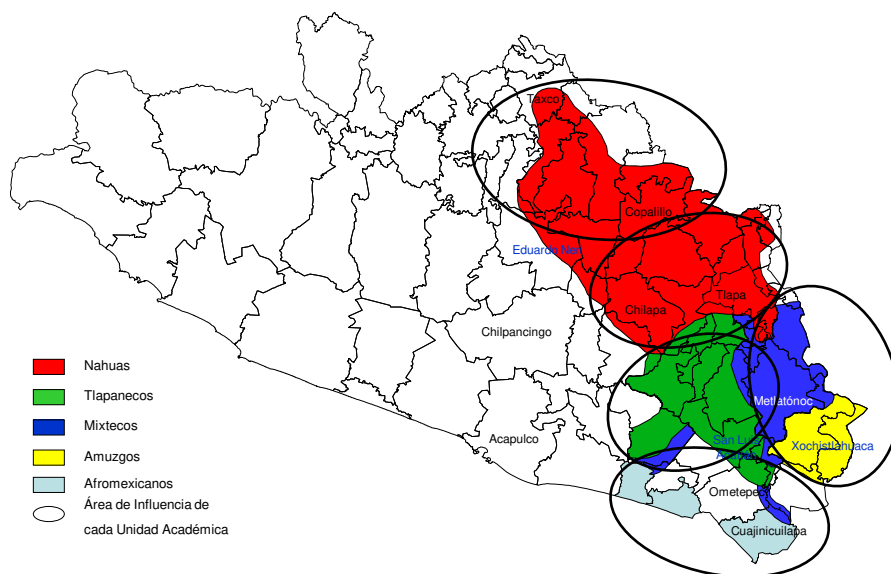
1.- ¿El modelo educativo de la UNISUR permite la construcción de conocimiento y como lo realiza, así también abre el debate para la descolonización del conocimiento?

2.- ¿Los estudiantes en su formación en la UNISUR, manifiestan el pensamiento de los pueblos implicados, como resultado de un proceso de descolonización del conocimiento y cómo se proponen recuperar esos saberes y conocimientos locales?

3.- ¿La estructura y organización de la UNISUR permite la participación y apropiación del proyecto a los miembros de los pueblos originarios participantes y cómo asumen la conformación del mismo?

ESTUDIOS DE FACTIBILIDAD

Distribución de la Población Indígena y Afromexicana.
Área de Influencia de las Unidades Académicas de la UNISUR



El estado de Guerrero se ubica en los indicadores de bienestar al lado de los estados más marginados del país, sólo por encima de Chiapas y Oaxaca. Presenta las peores condiciones sanitarias, educativas y en comunicaciones, entre otras. La administración pública privilegia las relaciones de mercado en detrimento de la producción campesina local. Impulsando una dinámica económica dependiente del sector de servicios, principalmente de la actividad turística, dejando a las economías locales de las comunidades al amparo de los fondos de contención de la pobreza.

Por lo anterior, se sabe que hacia el exterior se privilegia la imagen del estado de Guerrero con sus playas y centros turísticos, como polo de atracción que resuelve superficialmente el problema de la pobreza, y otros, obligando a poblaciones como la indígena a migrar para ocuparse en ciertas tareas del sector servicios.

Pero la realidad de la entidad tiene muchos matices, entre uno de tantos esta el rezago educativo que particularmente corresponde en este capítulo abordar y analizar. A finales de 1989 y principio de 1990, a dos años de cumplirse los 500 años de la invasión española, iniciaron las pláticas de los maestros indígenas de la zona de la montaña de Guerrero, para abrir espacios de educación superior para indígenas al interior de la Universidad Pedagógica (sede Chilpancingo).

La iniciativa surge a partir de que venían trabajando “casi un movimiento Latinoamericano”, y se concretó en México en la UPN creando una licenciatura en educación preescolar para el medio indígena.

“...Yo hago un diagnóstico en Chilapa, le ayudo a mis compañeros de Tlapa, aun sin nombramiento de la UPN, me mandó el director. Empezamos a hacer el trabajo de sensibilización, como me conocían los maestros me tuvieron confianza. Junté en una lista a 144 gentes para esa licenciatura y así obtuvimos plazas para Tlapa y Chilapa. Con Abel Ríos Salmerón, que después fue director de educación indígena...Se abrió la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena, se empezó a trabajar, pero desde la visión de los maestros no era suficiente, fue la primera vez que los maestros indígenas tuvieron acceso a una instancia de educación superior”.¹⁹²

Es verdad que según el entrevistado esta situación solo marcó el principio de la experiencia como un gran logro, pero aun con ello solo resolvía el problema de los

¹⁹² Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

maestros, y no el de los estudiantes indígenas que prefirieran seguir con una formación universitaria. Es decir, -de acuerdo al informante-, la situación solo era apremiante para los maestros que estaban en servicio. Los de nuevo ingreso no tenían la oportunidad de entrar a la Universidad. Ante tal situación, comienza la idea de crear una institución para formar docentes, así que la propusieron en términos de una Universidad. Como consecuencia de varias discusiones y análisis, surge el plan de convocar a un primer encuentro de la UPN, en Tlapa (Gro), en 1995.

Una vez concluido el encuentro citado surgió el resolutivo para realizar un diagnóstico. Se encomienda la tarea a dos profesores conocedores de la región: Humberto Santos y Floriberto González, quienes fueron responsables de dicha tarea para la zona de la montaña baja (Chilapa). Una vez terminando el encargo, una de las conclusiones que surge con mayor peso, es el planteamiento de una institución que atienda la Educación Superior en el medio indígena. Teniendo como base el diagnóstico antes mencionado, se convocó al Primer Congreso de Educación Intercultural en Chilapa, Gro. Concurren al congreso especialistas en materia de educación de algunas Universidades de la Ciudad de México.

“...se invitó a la maestra Sonia Comboni, vinieron varios profesores de la UAM-X..., surgió un librito (publicado por la UPN, Ajusco y la DGEI), porque ella estaba en la UPN (como Directora de Investigación), y (...hablamos también...) con el Director de Educación Indígena”.¹⁹³

Todas estas actividades fueron la semilla del nuevo proyecto, y que igualmente alimentaron otras actividades en las regiones de origen de los maestros involucrados con la posibilidad de construir un proyecto educativo alternativo y pertinente para la región, de esta manera fueron surgiendo más tareas.

En sus respectivos espacios de trabajo, los maestros continuaron con las discusiones de los resolutivos que se acordaron en el Congreso, la idea de la Universidad se concreta en 1999. Pasa un tiempo, y en el 2003, es convocado el Segundo Congreso en Chilapa; donde asistió la Mtra. Silvia Schmelkes, que en ese momento era la Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe, así también, estuvieron diputados federales del PAN, PRI, PRD y académicos de ciertas Universidades. Igualmente hizo presencia el presidente municipal de San

¹⁹³Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

Luis Acatlán, Genaro Vázquez, con un proyecto que se concretó en una solicitud para que la Universidad tuviese una sede en el lugar. La conclusión principal de ese Congreso fue la de unificar los esfuerzos para lograr tal objetivo.

“En ese momento surge todo, desde un principio nosotros con Floriberto, habíamos planteado que íbamos a acompañar el proceso, la idea era crear un espacio de educación superior, formar una generación de indígenas con niveles de calidad, y con la matriz cultural por delante”.¹⁹⁴

La estrategia pensada fue la de recuperar todas las experiencias que se habían desarrollado, por ejemplo, las academias de la lengua, generar líneas de investigación y subir a los niveles de calidad conforme a los parámetros de la educación superior. Pero para la apuesta del proyecto era fundamental y de suma importancia la insistencia que debía ser con una matriz cultural propia.

“...Si el pueblo está pagando (...), si yo voy a mandar a un niño a la escuela y en un año, en dos años, no aprende a leer y a escribir, cuál desarrollo a la comunidad. Ese niño es candidato a desertor o peor aún los maestros hacen una farsa porque salen de cuarto o quinto año y les damos certificados, y los niños no saben leer”.¹⁹⁵

En el origen de la UNISUR, según consta en el testimonio, para sus fundadores el objetivo primordial de una educación de calidad, es que responda a los intereses de las comunidades y pueblos, para con ello ser viable, y al mismo tiempo lograr la calidad educativa, pero respetando la matriz cultural propia.

Al mismo tiempo que se realizaban estas reflexiones, en el 2003, se incorpora la llamada “Dirigencia Indígena o el Movimiento Indígena” del estado de Guerrero. Hay que señalar con mucha exactitud que en el inicio, el trabajo de los fundadores del proyecto de la Universidad era con los maestros, que posteriormente fueron desplazados. Se pensó que se iban a incluir, pero tiempo después los maestros se retiraron, y dejaron a los dirigentes indígenas solos.

Ante tal situación, el de la llegada de la dirigencia indígena, pudo haber sido por la lucha que emprendieron por el reconocimiento de los Derechos de los Pueblos Originarios, lucha emprendida desde hace ya muchos años, pero más claramente a lo largo del Siglo XX, y hasta hoy en día, en Guerrero. Es cierto que los pueblos

¹⁹⁴ *Ibídem.*

¹⁹⁵ *Ibídem.*

indígenas tienen muchas carencias, pero entre tantas, cobró importancia la idea de contar con una Institución de Educación Superior para los cuatro pueblos originarios y el pueblo afroamericano que habitan en la entidad. Y así fue la travesía que posteriormente ocupó la atención de los Pueblos y sus dirigentes, hasta que la propuesta fue avanzando para su consolidación.

En el 2005, regresa la Mtra. Schmelkes, en su calidad de Directora de la CGEIB a Guerrero, y meses después de su visita se forma la Comisión Intersecretarial ya en el 2006, la cual fue integrada por: la Secretaría de Educación, la CDI, la Secretaría de Asuntos Indígenas, e ingresan otros actores que anteriormente no estaban y que no habían participado en la lucha y organización desde el origen del proyecto.

Cabe aclarar, que antes de que se conformara la comisión se cita a la Mtra. Schmelkes a una reunión en el Palacio de Gobierno en Chilpancingo para presentarle el proyecto de la Universidad Intercultural. En aquella reunión participaron: Bulmaro (político del PRD), José Guadalupe (Nahua), Bulmaro Lucas (Me'phaa-Tlapaneco), el Subsecretario de Educación (Gro.) y otras personas más, en el salón Vicente Guerrero, y expusieron el proyecto de la Universidad Intercultural.

“Se presenta el proyecto, pero no el proyecto académico, fue un proyecto arquitectónico porque ya llevaban el plano de cómo lo iban a construir y se menciona por primera vez el nombre de la Ciénega (Mpio. de Malinaltepec), sede de la actual UIEG”.¹⁹⁶

Cuando se forma la comisión intersecretarial, las dependencias como la SEG, la CDI, la SAI, no tenían proyecto académico para la creación de la nueva Universidad, así que empezaron a trabajar bajo plazo, se facilitó una oficina para tal cometido.

7.2 Surgimiento del Proyecto de la UNISUR.

A comienzo del 2007, el trabajo con las autoridades, coordinados con la subsecretaría, seguía; pero de pronto las autoridades publican la convocatoria

¹⁹⁶ Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

para maestros que serían contratados para dar clases en la nueva Universidad, y es cuando hace presencia la primera confrontación entre ambos; pero aún con ello, se concluyó el estudio de factibilidad que se había empezado.

Las autoridades se justificaron diciendo que los estaban presionando y que la convocatoria para seis plazas fue como un acto de buena voluntad. Ante tal acción, se presenta la primera ruptura con la SEG, la que se concreta cuando en el palacio de gobierno se anuncia que sería la comunidad de La Ciénega, en el Municipio de Malinaltepec, la beneficiada para ser sede de la Universidad; y el rompimiento total con la Secretaría de Educación Guerrero se da.

De tal manera que en el surgimiento de la UNISUR confluyen de manera fundamental varios procesos sociales. Acto seguido, el recuento de algunos momentos importantes que conforman los archivos de la UNISUR, los que a su vez son importantes para entender las luchas de los pueblos originarios del sur por el reconocimiento de sus derechos y el acceso a una Institución de Educación Superior. Uno de ellos es el movimiento magisterial del estado, en particular de los profesores del sector indígena, que desde inicio de los años ochenta se han movilizado luchando por sus derechos como sector laboral.

7.3 La lucha de resistencia ante los 500 años de invasión y colonización.

También en el origen de la UNISUR, se contó con la participación del Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular que se fundó en 1991 y concluyó sus actividades diez años después. Fue el último de los consejos que se fundaron en el marco de la campaña continental 500 años de resistencia india, negra y popular. Este fue resultado de la respuesta que dieron las organizaciones, comunidades y aliados de los indígenas de América ante una conmemoración de una farsa de Encuentro de Dos Mundos, olvidándose del saqueo, la explotación y la colonización a la que fueron sometidos los pueblos originarios.

En Guerrero, el Consejo Guerrerense había logrado ocupar un espacio que hasta entonces los indígenas del estado no tenían. Y es que, antes de la aparición del mismo, ningún proceso organizativo de carácter estatal se había puesto como prioridad las demandas indígenas.

El Consejo Guerrerense fue también resultado de un agotamiento del modelo de organización que se gestó bajo la directriz del proceso autogestivo de la Unión Nacional de Organizaciones Campesinas Autónomas (UNORCA).

En el caso de la región Costa Chica y Costa-Montaña, se aglomeró alrededor del sistema de Abasto Comunitario cuya sede estaba en las instalaciones de la dependencia oficial para procurar el abasto a los sectores populares, la CONASUPO.

7.4 Confluencia de espacios de lucha y de defensa de las Comunidades Indígenas.

Debido al constante acoso hacia los pueblos originarios, los movimientos de resistencia de las comunidades indígenas que se habían mantenido latentes por las demandas de carácter campesino y del protagonismo de los partidos políticos, continuaron su lucha. Siendo un caso de extremo peligro, lo sucedido con las comunidades del Alto Balsas que iban a desaparecer por la construcción de la Presa San Juan Tetelcingo. Pero que al emerger la organización, Consejo de Pueblos Nahuas del Alto Balsas, lograron detener la construcción de dicho proyecto hidroeléctrico.

De esta manera, la Campaña 500 Años de Resistencia y su secuela de discusiones en torno a los derechos de los indígenas y su inserción en la Constitución. Vino a dotar a los habitantes de las comunidades indígenas guerrerenses, de un discurso y elementos de lucha, para la estructuración de un movimiento indígena local capaz de poner en el plano político los derechos de los indígenas del estado de Guerrero.

“Derechos que tienen que ver con la construcción de una ciudadanía cultural, en donde el respeto a la diversidad es el punto nodal de su realización. Así, los miembros del Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia fueron quienes introdujeron masivamente documentos como el Convenio 169 de la OIT. Los Acuerdos de San Andrés, firmados por el gobierno federal y el EZLN en 1996. Base sobre la que sustentan la argumentación para la procuración de justicia por parte de sus autoridades y dirigencias”.¹⁹⁷

Por su parte el sector magisterial indígena, que desde años atrás venía luchando por liberarse del control estatal que se ejercía por medio de las direcciones sindicales, afines a los intereses de la burocracia gubernamental, a quienes comúnmente se les llama “charros sindicales”, también intensifica su movimiento. Es por esto que a principios de la década de los ochenta, inician un largo proceso de lucha y de resistencia por la democracia sindical.

“Las movilizaciones los llevaron a construir diversos instrumentos de acción. Crearon una instancia de coordinación distinta a la sindical a la que llamaron Consejo Central de Lucha de la Montaña. Movimiento que marcó el inicio de una lucha magisterial a nivel nacional y que en lo local marcó el inicio de una nueva forma de participar al interior de su sindicato. Posteriormente se creó la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación, Guerrero, CETEG, que desde entonces, sería el espacio organizativo de las disidencias magisteriales”.¹⁹⁸

En lo que respecta a sus intereses académicos como sector magisterial indígena, sus acciones se han orientado hacia la discusión y la creación de una política pública que atienda al sector indígena partiendo de sus atributos culturales.

“Hay que recordar que a nivel nacional, el magisterio indígena ha sido pionero en este tipo de luchas. Como ejemplo el papel de la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas, A. C., que desde los años sesenta ya insistía en luchar por el reconocimiento de los derechos culturales de los indígenas. No obstante que en el año de 1978 se creó al interior de Secretaría de Educación Pública, la Dirección de Educación Indígena y que desde entonces se formalizó la impartición de un modelo educativo bilingüe y bicultural”.¹⁹⁹

Podemos hacer mención, precisamente, que desde el interior del movimiento magisterial es donde surge la inquietud de ir conformando un modelo de educación que fuese el responsable de “luchar por el reconocimiento de los derechos culturales de los indígenas”, y que a partir de ello se abordaran los

¹⁹⁷ Archivo, UNISUR. 2007.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

¹⁹⁹ *Ibidem*.

problemas que aquejan a los pueblos originarios de Guerrero, en torno al tipo de educación que el Estado les brinda.

7.5 Subyugando a través de la Educación Indígena Bicultural.

En breve remembranza el inicio: “la Educación Bilingüe Bicultural en las Regiones Indígenas en México, se impulsó con la institucionalización de la atención a estas comunidades y el interés por integrarlas al llamado ‘Desarrollo Nacional’, con prácticas avasalladoras a su cultura y a su lengua materna. Reconocer el inicio de lo bilingüe bicultural en la educación de los pueblos indígenas en México, representa una mirada de doble filo, porque por un lado, su discurso conceptual y práctico refiere un avance en la lucha de estos pueblos, pero por otro, representa el inicio ‘sutil’ de su alejamiento gradual pero permanente, del camino sin retorno a su cultura materna”.²⁰⁰

En 1951, la UNESCO recomienda el uso de las lenguas originarias para la alfabetización de los pueblos indígenas, la proyección fue una manera más rápida para enseñar directamente la lengua nacional. “En 1952, el INI retomó las experiencias de los proyectos anteriores e iniciaría la capacitación docente de jóvenes indígenas para que impartieran la educación en lengua materna, en sus propias comunidades. En el mismo año y de acuerdo con la estrecha colaboración entre el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y el Estado Mexicano, culminó con el sorprendente acuerdo: el Gobierno Mexicano autorizaría al ILV a desarrollar investigación lingüística entre los grupo indígenas del país, así como la realización de un amplio programa de servicios que incluyeran intérpretes, cartillas, traducciones, capacitación lingüística, civismo y deporte. La Secretaría de Educación Pública se comprometía a gestionar, ante las diversas Dependencias del Gobierno, todo tipo de facilidades para la actividad de los misioneros. Se debe tener presente que la tarea prioritaria del ILV (evangelización y la penetración ideológico-política), nunca ha sido puesta en segundo plano y se lleva a cabo

²⁰⁰ Bello Domínguez Juan. El inicio de la Educación Bilingüe Bicultural en las regiones indígenas en México. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. 2009.

en forma paralela (aunque no se menciona en el convenio firmado), incluso en forma primordial, sobre los acuerdos que justifican su presencia en México”.²⁰¹

A partir de 1964, posterior a la Sexta Asamblea Nacional de Educación se aprueba como base de la política educativa nacional para las regiones interculturales, la utilización de métodos bilingües con maestros bilingües. La Secretaría de Educación Pública, cambia su política educativa hacia los pueblos originarios, que hasta ese momento había sido la de castellanizar a niños y adultos.

“Es importante destacar este momento porque es a partir de ello que se empieza a hablar de una educación bilingüe, ya que desde el tercer grado se pasaba a la enseñanza del español como primera lengua (segunda lengua), es decir, primero los maestros enseñan en la lengua materna, y ya en el tercer año incorporaban la castellanización, y a la enseñanza de los demás contenidos de la educación elemental. El nuevo planteamiento operativo, significó el principio del reconocimiento a las lenguas maternas, aún con la determinación de los contenidos unilaterales del mundo occidental, menospreciando los valores y costumbres de estos pueblos, además de crear un conflicto serio con respecto a la identidad”.²⁰² Siendo el reclutamiento de jóvenes de las comunidades indígenas, lo que cobró un importante peso para ser entrenados “en tareas de educación, con el fin de que regresaran después a sus comunidades con la mente blanca e introdujeran las ideas del progreso, la modernización y el desarrollo que proclaman las élites dominantes”.²⁰³

Dicho lo anterior, la crítica del sector continuó y se centró en el hecho de que, de todas formas, se seguía colonizando al estudiantado indígena desde criterios más asimilacionistas que incluso integracionistas, como definía la política nacional. Se aislaba la cultura indígena de lo que para el modelo educativo debiese ser un acceso e incorporación a la nación.

²⁰¹ *Ibidem.*

²⁰² *Ibidem.*

²⁰³ *Ibidem.*

Ante tan compleja situación, la lucha que emprendieron los maestros indígenas en la montaña baja (Chilapa), recupera todo este proceso histórico y por ello toma importancia la lucha de crear una institución de educación superior que incluyera la matriz cultural propia, la de los pueblos.

7.6 Una nueva generación de indígenas, otros caminos.

En el transcurso de la lucha, el debate se centró en la forma de impulsar una pedagogía que reconociera la diversidad de matrices culturales y la multiplicidad de contextos en que se realiza. En este escenario los profesores indígenas inician la transformación de sus instituciones de formación, como son las Escuelas Normales, para la adopción de un modelo pedagógico intercultural.

Por su parte, el sector indígena y afroamericano que ya estaba movilizado, experimentaba una renovación en sus cuadros de dirigencia. Proceso en el cual la característica principal es que dichos cuadros eran jóvenes profesionistas que se incorporaban a las movilizaciones asumiendo la encomienda de ser los intelectuales de sus organizaciones y de sus comunidades.

Estos jóvenes dirigentes en poco tiempo se dieron cuenta de que era fundamental capacitar a nuevos cuadros que pudieran asumir las tareas futuras de dirección y de gestión de las demandas que abanderaban. Situación que los llevó a reflexionar y a proponer al magisterio indígena la necesidad de crear nuevas instituciones para la formación de sus propios intelectuales.

A partir de lo ya mencionado, años de lucha y resistencia, así también de acumulación de experiencias, es como se consolidó la propuesta de crear una Universidad Intercultural para los Pueblos Originarios del Sur.

Como también ya se dijo, después de haber realizado reuniones, foros y congresos, en distintos puntos de la entidad, pero sobre todo con la presencia de representantes de los pueblos originarios, se llegó al punto de intercambiar y unificar las diversas propuestas que para entonces empezaban a manifestarse. De

igual manera, se busca que el gobierno asuma la responsabilidad de la institución que se estaba gestando.

Se decide unificar un solo proyecto y se propuso que se llamaría UNISUR; por lo tanto, se efectúan reuniones con Presidentes Municipales y Diputados Locales y Federales, con los que se concreta realizar foros regionales, para ir consolidando el esbozo.

Posteriormente, se organizan diversas reuniones como la que se efectuó en marzo de 2004, en el municipio de Copalillo, a la que se le denominó “Cuarto Foro para la Creación de la UNISUR”. Ahí se pacta la formación de una Comisión Académica y de un Patronato Promotor. Así también, se acuerda la elaboración de un estudio técnico por la Comisión, para determinar con criterios objetivos la ubicación de la UNISUR y evitar así disputas entre los pueblos.

Más tarde, se entrega la petición oficial con el proyecto a diferentes instancias: Presidencia de la República, Secretaría de Educación Pública, Secretario Particular del Gobernador del Estado y se efectúan diversas reuniones con las Comisiones de Gobierno, Educación y Asuntos Indígenas del Congreso Local. Es así como en abril de 2005, el recién nombrado Gobernador Zeferino Torreblanca, anuncia en su discurso de toma de posesión la creación de la Universidad Intercultural.

“...en campaña, acepta nuestra participación y la toma en su plan de desarrollo (Zeferino Torreblanca Galindo); nos engañó completamente, ya que se hizo gobernador, decide abrir otra universidad que no era la nuestra, quedo truncada la que había propuesto en su plan de desarrollo. Hicimos unas manifestaciones tibias, de mucha civilidad, de no salir a las calles, (...). Creyendo en la civilidad del gobernador, pero no escuchaba, muy duro y muy irracional su forma de gobernar, golpeaba las manifestaciones sociales”.²⁰⁴

Ante lo acontecido, la farsa del gobernador electo, afloran las diferencias entre la propuesta de los Pueblos Originarios y el Modelo de Universidades Interculturales que insiste en ejecutar el Gobierno Federal, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, apoyado por el Gobierno local, que no es otra

²⁰⁴Entrevista a coordinar Afromexicano en Cuajinicuilapa, Gro. 2011

cosa que la visión neoliberal de lo que para el Gobierno Federal son los derechos indígenas y en particular, la educación intercultural, y muy probablemente conforman una nueva ola de procesos neocolonizadores e integracionistas.

De nuevo se desconocen los derechos indígenas, la diversidad cultural y la inmensa gama de problemas locales; pero, fundamentalmente, se desconoce la diversidad de propuestas y alternativas locales para el desarrollo. Se intenta imponer un modelo diseñado desde la esfera del poder, que servirá lo mismo para los pueblos originarios de Guerrero, que para los pueblos del norte o de otras regiones del país. Sin considerar las especificidades locales, culturales, de historia o de condiciones ambientales.

En este marco de ruptura y de tergiversación de los acuerdos establecidos, por parte de los funcionarios gubernamentales, siendo Gobernador Zeferino Torreblanca Galindo, en agosto de 2006, anuncia la creación de la Universidad Intercultural de acuerdo al modelo instaurado por el Gobierno Federal.

Como respuesta, el 12 y 13 de octubre de ese mismo año, se realiza en la ciudad de Chilpancingo, el Segundo Congreso Estatal de Educación Intercultural. En dicho congreso se ratifica la voluntad de los pueblos por construir su propia Universidad, y ratifican a la comisión que se había encargado de elaborar la propuesta, al tiempo que le dan la tarea de instrumentar la puesta en marcha del proyecto.

Los días 25 y 26 de mayo de 2007, en la comunidad de Santa Cruz el Rincón, municipio de Malinaltepec, comunidad que se designó como el lugar donde se instalaría la Rectoría de la UNISUR, se realiza el Tercer Congreso de Educación Intercultural; el resolutivo central es aprobar el inicio de operaciones de la UNISUR para el próximo mes de octubre.

Es así como a partir del 12 de octubre de 2007, la UNISUR comienza actividades docentes a nivel licenciatura en tres de sus cinco sedes que fueron diseñadas para atender a la población escolar de los pueblos originarios del sur del país.

Dichas sedes están en Santa Cruz el Rincón, como ya se mencionó, municipio de Malinaltepec, donde se atiende a población Mephaa' (Tlapaneca) y Na savi (Mixteca); Xochistlahuaca, donde asisten estudiantes del pueblo Nanncue (Amuzco), tanto del estado de Guerrero como de Oaxaca, y la sede de Cuajinicuilapa, para estudiantes del pueblo Afromexicano de la región de la Costa Chica, que comprende a los dos estados mencionados.

Así pues, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), es el resultado de un proceso de convergencias y luchas sociales protagonizadas por las comunidades indígenas y afromexicanas y otros sectores de la población del estado de Guerrero, donde se mezclan intereses diversos de amplios grupos representativos de la conformación socio-territorial de Guerrero.

A lo largo de las movilizaciones sociales que dichas comunidades han realizado por el derecho al reconocimiento como sujetos al interior del Estado mexicano, también han aflorado otras necesidades, como las que tienen que ver con la premura de los pueblos originarios por formar a sus propios intelectuales, como una nueva generación de jóvenes indígenas que sistematicen y potencien los saberes y conocimientos de los pueblos implicados en la institución UNISUR, y por otro lado, los deseos de los maestros indígenas por alcanzar una mejor formación en una Institución que los reconozca.

Debido a que los pueblos originarios han buscado el reconocimiento de sus derechos colectivos, esencia de su modo de vida, sobre todo en las decisiones que atañen a la comunidad, entonces hago mención que la conformación del proyecto Universitario ha implicado aquello que podemos nombrar como visiones distintas de desarrollo, situación que aterriza su discusión en el terreno de la disputa por el poder entre el grupo que inició el debate para la creación del proyecto UNISUR, y la llegada de nuevos actores en el proceso de fundación.

7.7 El proyecto educativo de los pueblos del Sur.



Al iniciar este apartado, bien vale anunciar que como proyecto para su inclusión en el Estado de Guerrero, los pueblos originarios del sur han puesto énfasis en: **1)** “una recomposición en el uso y disfrute de los bienes que se encuentran en los territorios donde habitan; es decir, tierra, bosques, agua, minerales, entre otros; **2)** una recomposición en las relaciones políticas, principalmente entre los pueblos, ciudadanos y estado; **3)** una redistribución del poder, donde la relación entre poder local y poder central sea más horizontal; **4)** el reconocimiento de otras formas de vida y concepciones sobre el mundo: de otras culturas y de sus criterios de veracidad, y **5)** la búsqueda de un futuro distinto al impuesto por los centros financieros internacionales”.²⁰⁵

Lo mencionado, podemos ubicarlo en la demanda de autonomía y autodeterminación territorial, cobijada legalmente en el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales para países independientes, de la Organización Internacional del Trabajo, que las organizaciones indígenas han adoptado como su bandera de lucha en el marco normativo de una posible convivencia nacional a futuro.

²⁰⁵ Archivo-UNISUR. 2007.

A la par de los procesos y luchas sociales que han dado como resultado el reconocimiento de las raíces plurales de nuestra nacionalidad como mexicanos, surge desde el interior de los pueblos la necesidad de poner a debate la viabilidad y la instrumentalización de mecanismos que coadyuven en su inserción a la nación con plenos derechos y obligaciones.

Estas raíces sustentan la diversidad de culturas y trayectorias históricas de los grupos sociales que conforman la nación, en particular, son los aportes que han dado a la nación los pueblos originarios. Es decir, para los pueblos indígenas no es suficiente que en el capitulo de la Constitución aparezcan redactados los derechos, sino que es necesario que se vayan articulando mecanismos que conduzcan a la creación de instituciones sobre las que se sustente la realización de estos preceptos constitucionales. Acción que a su vez, iniciaría la transformación de nuestra vida republicana hacia la construcción de un Estado plural, sobre la base de una diversidad social, sin descuidar los criterios de universalidad que lo sustentan.

En este sentido, una de las instituciones que necesariamente se ha dado a la tarea de transformarse y dar cabida al principio de diversidad es la educación, a través de proyectos de educación alternativa contruidos desde las bases comunitarias o locales, a sabiendas también de que es el espacio a través del cual el Estado ha buscado conformar sus bases fundacionales, haciendo de ella (la educación) el eje transmisor de las ideologías modernizantes y castellanizadoras. La cual tendrá que aportar nuevas visiones del mundo y soluciones a los problemas sociales y así coadyuvar al bienestar de la población y a la creación de un pensamiento crítico; porque un pueblo que está interesado en participar en su proceso educativo es un pueblo que logra construir su futuro, retomando sus saberes y conocimientos del pasado y revitalizarlos. "...Si el sistema educativo es tuyo y tienes a los estudiantes, tú vas a vigilar que la educación sea de calidad,

como presidente municipal, como regidor de educación. Por lo tanto, los maestros no están sujetos a su supervisor, ni a su sindicato”.²⁰⁶

Más allá de los atavismos y las inercias que desde el poder se generan para impedir el cambio, la educación, en particular entre los pueblos originarios, tiene la tarea de transformarse para pasar a ser el vehículo que conduzca a la creación de un tipo de ciudadano distinto. Cuyos atributos de ciudadanía están ya siendo reconocidos a partir de sus luchas, desde su trayectoria histórica y desde los contextos culturales en el que se han desarrollado.

En este sentido, “la educación que se propone por parte de los propios sujetos, es una educación que parte del interior de las mismas comunidades, para que su matriz sea la misma que la de su cultura: una educación intercultural. Una educación intercultural que en íntimo diálogo con el pensamiento de otras culturas, que componen el pensamiento universal, recoja los aportes de las culturas originarias que se conformaron en el país y que sustentaron la reproducción y la continuidad de los pueblos originarios”.²⁰⁷ Aun en las condiciones de colonizados, rechazo y abandono en que se les mantuvo por siglos.

Las culturas originarias, cuentan con una matriz de profundas raíces en el tiempo que se ha construido desde el principio de solidaridad y de comunicación equivalente en una base de reciprocidad y de equilibrio para con la naturaleza, lo que genera formas de ver y estar en el mundo diferentes a otras culturas; busca desde su propio ser, en la afirmación de sí misma, la manera de dialogar, reconocer e incorporar aquello que de la cultura universal le sirva en beneficio de los pueblos y comunidades originarias, reconociendo siempre sus diferencias y las relaciones de poder y de dominación que las determinan.

Cabe aclarar por tanto, que la propuesta original de interculturalidad que se gesta desde la UNISUR no desconoce las condiciones de subalternidad en que se construyeron los pueblos originarios desde la Colonia hasta nuestros días. Esas

²⁰⁶Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

²⁰⁷ Archivo-UNISUR. 2007.

condiciones adversas, deben ser para proponer un diálogo intercultural distinto al que promueve el grupo hegemónico, al que solo le interesa que no se develen los mecanismos de sujeción que produjo dicha subalternidad. En la lucha de intereses que se manifiesta en el desarrollo del proyecto de la UNISUR, es claro que las discusiones y bases fundacionales de la misma se fueron adaptando a estos intereses y a las formas dominantes de las IES, cuya historia se universaliza e impregna a estas instituciones de un deber ser inmanente en las mismas.

Este diseño flexible y dinámico permitirá acercar la institución a cada una de las regiones, al mismo tiempo que conlleve a un funcionamiento integrado y complementario. Esta propuesta está pensada para responder a las particularidades de las regiones, pues respetará las identidades y visiones de mundo, así como incrementar el conocimiento particular de cada región.

Por otra parte, se considera que si no se realiza una vinculación a partir de integrar un inventario de la biodiversidad que caracteriza a estas regiones en donde se recupere su fortaleza relacionada con su experiencia organizativa, difícilmente se podrán plantear alternativas que permitan diseñar estrategias para que, lo que se ha dado en llamar su integración al mundo global, que no es otra cosa que formas más eficaces de explotación, termine avasallando lo que constituyen sus fortalezas más importantes: sus recursos naturales y su cultura.

Fundamentalmente, se trata de que dicha institución coadyuve en la consolidación de los procesos organizativos y del desarrollo local. Fue así como la ubicación de la sede de la rectoría se acordó para potenciar los procesos organizativos tan importantes. Como el que dio origen al Sistema de Policía Comunitaria y sus estructuras de gobierno sustentado en la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC).

Desde la lógica anterior, la UNISUR ha adoptado un sistema de gobierno que incluye, tanto a las autoridades morales de las comunidades, su Gobierno Intercultural. A las administraciones en turno de sus comunidades y municipios, Patronato, así como al cuerpo docente, Colegio Académico. Desde esta estructura de gobierno se pretende que la institución cumpla con sus funciones sustantivas que son: Docencia, Investigación, Difusión y Servicio.

Por eso es importante reconocer que una vez puesta en marcha la UNISUR, las sedes que lograron organizarse para ser la vanguardia del proyecto fue la de Santa Cruz, El Rincón; Xochistlahuaca y Cuajinicuilapa. En particular se optó porque fuesen tres en la apertura porque fueron las que tenían condiciones y organización para emprender el reto, así también porque la demanda de estudiantes era representativa de los cinco pueblos implicados. Cabe mencionar, que los docentes que participan en el proyecto de la UNISUR, son en su gran mayoría foráneos, es decir, provienen de distintas Universidades de la Ciudad de México, como es el caso de la UAM, UACM, UPN, UAG, entre otras.

Esto en su momento parecía una fortaleza para la UNISUR, pues al contar con una planta docente diverso y de distintas instituciones académicas, en las comunidades era señal de mucha confianza; al menos se pensaba que los jóvenes que recién ingresaban a clases, tuvieron la alegría de que iban a contar con maestros bien formados para dar clases.

Lo que no estaba contemplado, que los maestros foráneos (algunos) comenzaron a crear un ambiente jerarquizado en la conducción del trabajo académico, es decir, tomaron el control del proceso que le correspondía a los pueblos y a sus autoridades tradicionales asumir, pues ellos son los actores principales de la UNISUR. Por lo tanto, comenzaron a crearse conflictos que fueron agrandándose en un primer momento en fricciones internas entre docentes, y posteriormente entre docentes y estudiantes, hasta convertirse en una situación de conflicto mayor que provocó el cierre de la sede de los Nna'ncue (amuzco), y en otras se trató de apaciguar el conflicto, a través de la intervención de las autoridades locales, quienes debieron actuar y tomar el control del conflicto.

En el momento de auge, la UNISUR tenía funcionando cuatro sedes: Santa Cruz El Rincón, Xochistlahuaca, Cuajinicuilapa y Xalitla. Y en cada una se veía la participación de las autoridades de los pueblos, pero después la situación cambió ante los problemas internos que se crearon. Las sedes debían trabajar de manera articulada en la comunidad a partir de los programas de investigación y de servicio; bajo la supervisión de las autoridades de las comunidades. La definición de los núcleos de población en que se ubican las Unidades Académicas, se

realizó considerando una serie de criterios. Como población, los pueblos originarios, número de escuelas de nivel medio superior, matrícula de nivel medio superior, acceso carretero, medios de comunicación, participación y organización social, existencia de manifestaciones culturales particulares, ubicación estratégica.

La docencia se realiza a partir de un modelo modular centrado en objetos de transformación y con equipos académicos interdisciplinarios. “La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, pretende sustentarse en la matriz cultural de los pueblos y, consecuentemente, las carreras que ahí se impartan y los programas de investigación que se desarrollen, tendrán la característica de ser respaldados por el cuerpo conceptual y de pensamiento cuyo origen sea la cultura indígena”.²⁰⁸ Con su profundidad histórica, visión del mundo y su eficacia, producto de la práctica cotidiana y del conocimiento del entorno en que se construye. Todo ello en un diálogo constante con el pensamiento universal.

Las carreras tendrán, así mismo la característica de abordar, no las disciplinas tradicionales, sino más bien, las necesidades propias del mundo indígena. Por lo que cada una de las líneas de formación de los estudiantes se sustentará en las características propias de las regiones indígenas. De la demanda de profesionistas que se aboquen a la tarea de resolver los problemas de bienestar y desarrollo de los pueblos indígenas.

El paso de una cultura homogenizante y excluyente a otra que acepte la pluralidad de diferentes mundos de vida es todavía una tarea pendiente. La educación va a jugar un papel fundamental. Desde esta mirada, la complejidad de pensar la diversidad, pasa por revisar lo siguiente.

La subordinación del pensamiento como una cuestión fundamental en los procesos de colonización, que favorece la hegemonía de las elites dominantes y la exclusión de los grupos subordinados:

a) La presencia de distintas versiones de la realidad, y por tanto, el reconocimiento de otras tradiciones del pensamiento que han sido excluidas por la lógica del

²⁰⁸Entrevista, Chilpancingo. Febrero 2011.

poder.

b) La necesidad de construir una nueva racionalidad y una propuesta pedagógica desde los sujetos sociales históricamente excluidos, en la lógica de que la pobreza económica no tiene porque traducirse, necesariamente, en una pobreza cultural.²⁰⁹

En esa perspectiva, “una educación que se proponga la recuperación de formas de pensamiento que tradicionalmente han sido negadas –como ha pasado con los saberes de los pueblos indígenas-, no puede tener como punto de partida los marcos ortodoxos de la pedagogía”.²¹⁰

7.8 Otra forma de educación, la propuesta UNISUR.

Al decir que es un modelo alternativo, se apuesta que no se trata sólo de abrir espacios con una visión escolarizante, sino que se trata de construir una opción educativa que potencie el desarrollo de los pueblos indígenas. Que coadyuve a su inserción en la Nación, con plenos derechos y obligaciones, como históricamente lo han venido demandando.

Si la educación está en la base de cualquier proyecto de desarrollo, entonces, muchas de las desventuras de las comunidades indígenas, se explican. Primero, por la ausencia de una clase intelectual propia que pueda plantear sus propios problemas. Segundo, por la falta de intelectuales indígenas que asuman la realidad indígena como parte de su proyecto de vida.

“...Nos queremos parecer al europeo o a los norteamericanos. Y ellos nos desprecian. Nunca los vamos a alcanzar, en términos de desarrollo económico-político. Qué tenemos que buscar, la cultura propia y poder desde allí potenciar otra cosa”.²¹¹

Debido a que, contamos con un modelo de educación que empieza por negar la cultura de los pueblos originarios. En el espacio pedagógico los niños indígenas se enfrentan a un doble proceso de socialización, donde nunca terminan de ser indígenas, ni empiezan a ser plenamente asimilados a los valores de la cultura occidental.

²⁰⁹ Archivo unisur-2009.

²¹⁰ *Ibidem*.

²¹¹ Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

De cara a esta realidad, es imprescindible repensar la educación en su conjunto y, particularmente, la que reciben las comunidades indígenas a partir de tres cuestiones básicas:

1) ¿Puede un pueblo potenciar su propio desarrollo a partir de un pensamiento subordinado a procesos de colonización, que favorece la hegemonía de un pensamiento único, que privilegia paradigmas dominantes y excluyentes, que no admiten la disputa de su supremacía?

2) Si la educación que reciben los pueblos indígenas empieza por negar su cultura y sus valores. Excluyendo sus formas de pensamiento ¿cómo entonces se les puede pedir que sean capaces de desarrollar a sus comunidades e integrarse a un modelo de desarrollo que fue precisamente diseñado para marginarlos y excluirlos?

3) ¿Por qué existe tanto recelo para asumir que la cultura de los indígenas representa una racionalidad distinta, que puede contribuir a trascender la lógica excluyente, la marginación y pobreza que hoy parece predominar en el neoliberalismo?²¹²

La situación de las comunidades indígenas pasa por la subordinación de sus formas de pensamiento. Es pertinente, entonces empezar por debatir la ortodoxia existente. Plantear una racionalidad distinta como un primer acto de coherencia.

La marginación de los pueblos indígenas se explica en el hecho histórico de que no sólo les han sido expropiados sus recursos naturales, sino que también han sido saqueados en sus saberes.

“...si tú vas con la señora y le preguntas, (dígame...) esa planta para que sirve y la señora de buena fe te dice todo. Como ella no tiene la habilidad para escribir, y tú lo escribes, que al menos reconocieras. Es un conocimiento que ella tiene y que te aportó para hacer tu trabajo. De pronto, (despersonalizas...) usándola como objeto de estudio”.²¹³

Encontramos entonces, que los conocimientos que las comunidades indígenas

²¹²Archivo unisur-2009.

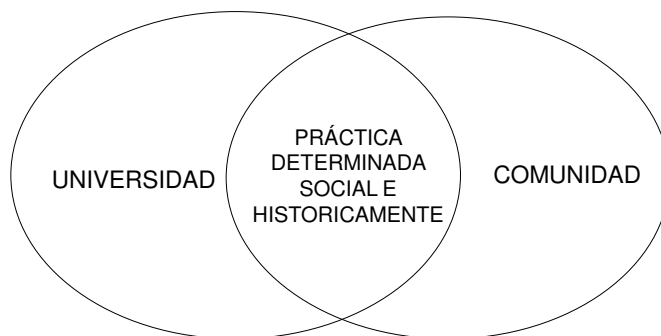
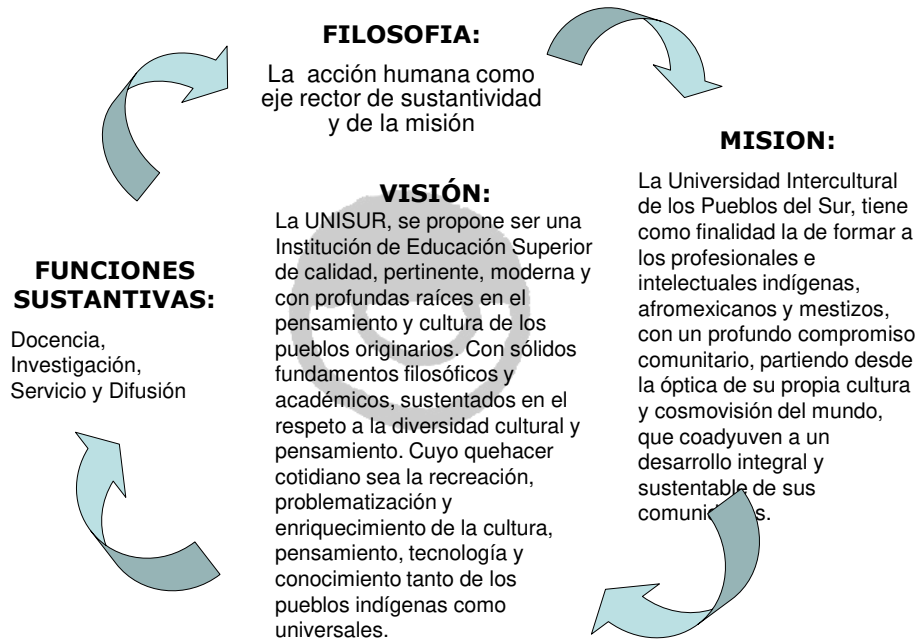
²¹³Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

han acumulado sobre su hábitat durante siglos, están siendo cada vez más utilizados con fines comerciales, en sectores como la farmacéutica y la agricultura. Sus conocimientos han sido pirateados de manera indiscriminada.

La expropiación de su conocimiento ha empezado precisamente por la negación de sus valores culturales, igualmente los espacios de reflexión y de recreación de sus saberes. Esto ha enfrentado la imposibilidad de poder sistematizar y de mantener un diálogo permanente con el pensamiento universal contemporáneo. El testimonio es esclarecedor de cómo se da el saqueo, y esto lo enfrentan los pueblos originarios de Guerrero.

En esas condiciones, su carácter de conocimiento subalterno no le ha permitido ser el eje que potencie el desarrollo de los pueblos. Sólo se han convertido en un objeto más de los programas de investigación de los centros de poder que no han cambiado su lógica de colonización. De la colonización territorial y espiritual, han pasado a la colonización del saber.

Por ello, expongo a continuación los esquemas de trabajo que dan sustento pedagógico al proyecto educativo de la UNISUR, aclarando por igual que este material forma parte del archivo de la Universidad.



Sujeto y Modelo Educativo



La propuesta epistémica parte reconocer que en su momento la educación tuvo por objeto Formar al Sujeto Ciudadano (Estado Nación), de ahí pasó a tratar de Formar al Sujeto Tecnológico (Mundo Global Neoliberal), y ahora se percibe la necesidad de Formar al Sujeto Ético (Sociedades Interculturales) capaz de hacer frente a la crisis de civilización que se enfrenta.

Por ello, el método de aprendizaje se basa en tres grandes referentes pedagógicos:

- ✓ Sujeto
- ✓ Contexto
- ✓ Proyecto

La construcción del Conocimiento Propio



La propuesta epistémica se sustenta en cinco momentos de aprendizaje:

- ✓ **Leer** el mundo
- ✓ **Comprender** el mundo
- ✓ **Sistematizar** el mundo
- ✓ **Dialogar** con el mundo
- ✓ **Proyectar** el mundo

Modelo pedagógico



- **Pedagogía crítica**
- **Constructivismo**
- **Sujetos sociales y Conciencia crítica**
- **Pedagogía intercultural**

Características de la Formación



❖ **Vinculada a las necesidades sociales.** El eje del proceso formativo es el proyecto de investigación de cada estudiante, el cual surge de problematizar el ámbito comunitario o regional. Esto garantiza la pertinencia de los trabajos institucionales

❖ **Centrada en el sujeto que aprende.** Esto se traduce, por un lado, en la premisa que el sujeto y no los contenidos, es quien tiene la capacidad de transformar la realidad. Por el otro, significa también que el proceso formativo centra su énfasis en el aprendizaje, en lugar de ponerlo en la enseñanza.

❖ **Reconoce sujetos histórico-sociales.** A diferencia de la tradición eurocéntrica, que concibe al sujeto principalmente en una dimensión individual, se reconoce al sujeto como parte de un devenir histórico e inmerso en ciertas determinantes sociales.

Características de la Formación



❖ **Incluyente.** La institución será un espacio de confluencia para diferentes manifestaciones culturales, sin distinciones ideológicas ni políticas.

❖ **Intercultural.** El diálogo entre los saberes y visiones provenientes de diferentes culturas, debe conducir a su revaloración y recreación permanente.

❖ **Integral.** La educación se concibe como promotora del desarrollo pleno de las capacidades humanas, por lo que debe considerar no solo el desarrollo de conocimientos y habilidades, sino también la formación de valores y actitudes.

La Unicidad del Sujeto



La formación integral del estudiante enfrenta como principal reto recuperar la unicidad del sujeto como ser humano, por lo que la formación se plantea no enfocada solamente desde los aspectos cognitivos, sino desde los diferentes aspectos que integran la complejidad humana.

Por otro lado, si la interculturalidad se construye en el diálogo, un aspecto nodal en la formación del sujeto es el manejo de los diferentes lenguajes, que por un lado le permitan la aprehensión del mundo en sus diferentes perspectivas, pero también la comunicación con otros sujetos:

- ✓ Lenguajes de la ciencia
- ✓ Lenguajes de la tecnología
- ✓ Lenguajes del arte

La Pertinencia de la Formación



El proceso formativo gira alrededor de la comunidad, sus necesidades y anhelos, por lo que sirve no solo al estudiante como individuo, sino al colectivo.

Este aprender – haciendo en el contexto comunitario, va creando el propio nicho ocupacional para el egresado.

Si el proceso de formación gira alrededor de desarrollar nuestra capacidad de interrogar la realidad para atender los problemas, entonces se genera un tipo de formación que no caduca, porque no desarrolla sólo competencias específicas, sino en primer lugar genéricas. Esa capacidad de interrogar la realidad es algo que no se vuelve obsoleto.

Modalidad Didáctica Pedagógica: Modelo Educativo, ejes y etapas.

Modelo curricular



Aprendizaje basado en la transformación a partir de la práctica

❖ Las unidades de aprendizaje estarán definidas por objetos de transformación, ya que se considera que es a partir de la práctica, que se producen las innovaciones en el conocimiento y los cambios en la realidad.

Sistema modular

❖ Cada unidad de aprendizaje comprende periodos de concentración para trabajo grupal de reflexión teórica y periodos de trabajo en campo.

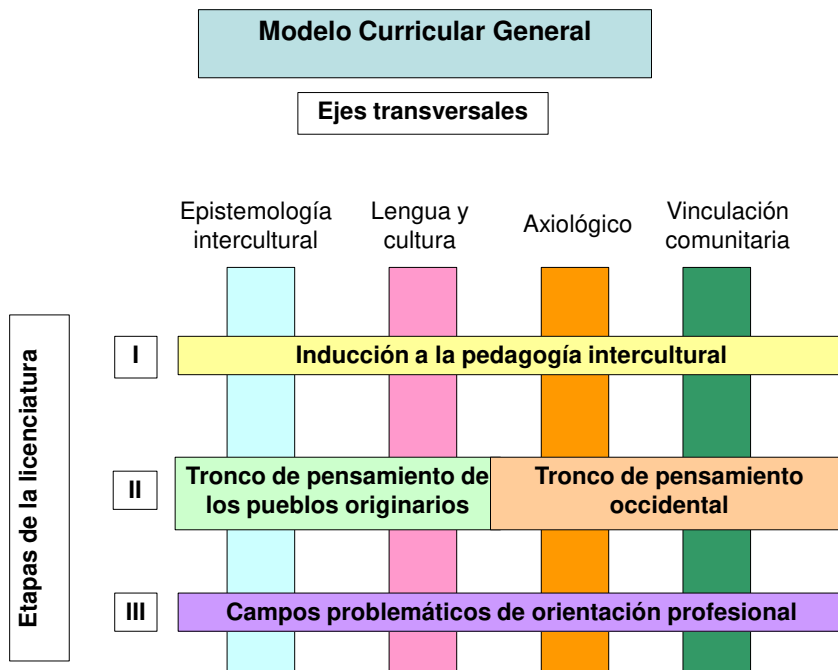
❖ El trabajo en campo es definido por las necesidades del contexto planteadas por cada estudiante.

❖ El trabajo teórico durante los periodos de concentración se vincula con el trabajo de campo y lo retroalimenta.

❖ La vinculación de la universidad con la sociedad será a través de programas regionales de investigación, que deberán incluir los proyectos de investigación individuales de profesores y estudiantes.



- ⇒ **Noción de Conocimiento:** Capacidad del sujeto para problematizar su realidad.
- ⇒ **Cultura:** El espacio de construcción de sentido, la determinación histórica del sujeto.
- ⇒ **Lengua:** Herramienta que permite el desarrollo del pensamiento, porque sólo con ella se nombra la realidad.
- ⇒ **Mundos Axiológicos:**
- ⇒ **Territorio:** El espacio multidimensional, construido culturalmente, desde donde el sujeto proyecta una visión de futuro.
- ⇒ **Identidad:** Noción dinámica, construida en conflicto permanente en la otredad.



Inducción a la Pedagogía Intercultural



El docente explicitará a los alumnos el método de aprendizaje con tres referentes pedagógicos:

- ✓ Sujeto
- ✓ Contexto
- ✓ Proyecto

Así como **la propuesta epistémica** en cinco momentos de aprendizaje:

- ✓ **Leer** el mundo
- ✓ **Comprender** el mundo
- ✓ **Sistematizar** el mundo
- ✓ **Dialogar** con el mundo
- ✓ **Proyectar** el mundo



Perfil de egreso general y de las tres licenciaturas

Licenciatura en Desarrollo Comunitario Sustentable



- ❖ Es una Licenciatura dedicada a preparar profesionistas con una sólida formación en aspectos técnicos, metodológicos, organizativos y axiológicos, gestor del desarrollo comunitario o regional, ya sea en el diseño de políticas o en la elaboración directa de proyectos para el manejo de los recursos naturales existentes en nuestros territorios;
- ❖ Será capaz de plantear iniciativas de desarrollo construidas en forma participativa desde la comunidad, desde la perspectiva de nuestra cultura y la potencialidad de los sistemas ecológicos, basada en el conocimiento de sus recursos. Será un profesionista con la conciencia ambiental necesaria, primero para satisfacer las necesidades de sustento más inmediatas de la población y, segundo, para lograr la continuidad de una relación armónica entre la sociedad y la naturaleza.
- ❖ Su trabajo contribuirá a reforzar las formas y mecanismos locales de organización y toma de decisiones, contribuyendo así a construir una visión de autonomía sobre el territorio comunitario y desde su propia matriz cultural.

Licenciatura en Gobierno y Administración de Municipios y Territorios



- ❖ Es una Licenciatura dedicada a formar profesionistas capacitados para abordar la tarea de lograr gobiernos eficientes y sensibles a la problemática social, económica y cultural por la que atraviesan nuestros pueblos.
- ❖ Dispondrán de elementos conceptuales y metodológicos para reconocer las diferentes instituciones y formas de organización locales, sistematizar y analizar su experiencia, evaluar su funcionalidad y viabilidad en la organización de su territorio, para buscar los mecanismos que permitan su inserción en el marco jurídico nacional.
- ❖ Buscarán mecanismos de vinculación con otros órdenes de gobierno, así como coadyuvar en la tarea de administrar de manera responsable y profesional las instituciones republicanas que dan sustento a la relación entre nuestros pueblos.

Licenciatura en Lengua, Cultura e Historia



- ❖ Es una Licenciatura dedicada a formar profesionistas expertos en el conocimiento de las lenguas Nauas, Na Savi (Mixtecos), Me'phaa (Tlapaneco), Nn'anncue (Amuzgo) de acuerdo con los saberes tradicionales.
- ❖ La lengua y el desarrollo del pensamiento
- ❖ Serán profesionistas que puedan coadyuvar directamente en la continuidad y bienestar de los miembros de las comunidades que desde hace tiempo buscan, no solo comunicarse por los medios y tecnología más moderna y funcional, sino que han estado desarrollando prensa, radio, cine y otros géneros de la comunicación desde sus propias perspectivas culturales, basados en sus propias manifestaciones creativas y artísticas; y finalmente profesionistas comprometidos con las historias locales y regionales, tendientes a recuperar el pasado colectivo como una forma de fortalecimiento de las identidades de nuestros pueblos.

Organización y trabajo en las unidades académicas, proyectos de investigación y docencia en cada unidad.

Proyectos Detonadores



Se deben definir los proyectos detonadores, delineando a partir de ellos los programas de investigación que darán sustento al trabajo de la UNISUR en cada una de las licenciaturas, para que realmente la investigación sustente la docencia

- Gestión Cultural del Desarrollo y el Territorio
- Pobreza, Migración y Cultura
- Conocimiento Comunitario y Educación Intercultural

7.9 Ataduras y relaciones de poder en el modelo pedagógico de la UNISUR.

A partir de la propuesta que se impulsó desde la UNISUR, es necesario hacer algunos señalamientos que nos permitan reflexionar en aquellas dificultades que como en cualquier otro proyecto de Educación Superior pudiera tener en su interior. Es por ello que a continuación se anuncian algunos de los nudos problemáticos que se encontraron durante la investigación, sobre todo en la intencionalidad que subyace al momento de ejecutar el Modelo UNISUR en las comunidades, así también como las distintas formas en que se relacionaron los muchos actores que convergieron en el proyecto, generando así una compleja situación que lentamente entorpeció que emergiera con fuerza la visión propia de los pueblos originarios implicados.

Sin embargo, es necesario recuperar la suma de factores que han impedido el avance del proceso Universitario de la UNISUR, debido a que no únicamente son esos factores internos, así también está presente la visión global universal. Cabe mencionar que la apuesta del proyecto UNISUR, en sus inicios tuvo discusiones importantes que se plantearon como esenciales para que la Universidad asumiera en conjunto con los Estudiantes, Docentes y la Comunidad, el inicio de la recuperación y sistematización de los conocimientos y saberes, con una visión donde los indígenas muestren que tienen un conocimiento a la altura de los conocimientos universales. Para que puedan existir diálogos mutuos, siendo un reto que llevara a la vertiente epistemológica.

Por tanto, encontramos que en la organización interna del proyecto, lo académico - administrativo, debía ser una estructura colegiada, que permitiera la atención de los programas de investigación, es decir, salirse del papel ortodoxo que a veces se presenta en otras Universidades, tratando de que se atendieran los problemas en el contexto regional y con una perspectiva global, teniendo presente en todo momento que la vinculación Universidad-Comunidad, sería un factor fundamental.

“...se iba a tener a los pueblos organizando, porque a los pueblos les interesa promover el desarrollo de sus comunidades. Pero no un desarrollo que fuera en contra de sus intereses, es decir, “si tú tienes un río bonito de allí tomas agua, de allí lavan la

ropa, y tienes árboles. De pronto van y dicen vamos a desarrollar el pueblo, hay que meter drenaje, el drenaje lo vas a vaciar al río, y después ya no vas a poder tomar agua, ya no vas a poder pescar. En lugar de desarrollarte ya te complicaron la vida. Eso le iba a tocar a las autoridades comunitarias. Esas autoridades iban a estar en correspondencia con la Universidad. Esto tiene que ver con el gobierno de la Universidad, (...) ella iba a organizar una estructura colegiada de los profesores o de la propia Universidad”.²¹⁴

Por ello, la recuperación de voces de los actores involucrados y su experiencia en el proceso previo a la conformación del proyecto UNISUR, ha sido fundamental para el análisis. Empezare con la reflexión del concepto de desarrollo desde la divergencia con la visión occidental, que han discutido los pueblos indígenas, pues el concepto ha ido dejando fuera la “visión propia de desarrollo” aquella que los pueblos han planteado, es decir, “*ya nc’ón tsjomnancue*” en “*ñomndaa*” (amuzco). Que significaría, “estar bien en la vida comunitaria y en la convivencia con la naturaleza”, respetando el vínculo que existe entre ambas, y que median algunas deidades desde la cosmovisión de los “*nanncue*” que equilibran el respeto mutuo que debe darse entre ambos sujetos, comunidad-naturaleza. Concepción basada en las relaciones simétricas entre las necesidades del todo comunitario, conectados con la individualidad, el cosmos y la naturaleza como un todo.

Es aquí donde radican las diferencias fundamentales entre una cultura y otra, desde donde se estructuran sus matrices culturales y visiones del mundo; dando como ejemplo aquello que proponen en lo educativo, ya que les daría cabida para vislumbrar los saberes y conocimientos que se manifiestan desde el interior de cada cultura originaria, a partir de la matriz cultural. Estamos haciendo mención a esa capacidad de los pueblos originarios para resguardar sus saberes y conocimientos, muchos a partir de las deidades que siempre han conformado ese cúmulo de conocimientos ancestrales. Esas deidades que no tienen que ver en nada con las deidades del pensamiento Occidental, ya que algunas podemos nombrarlas como espíritus que están presentes en la relación hombre- naturaleza, por ejemplo: tsa^ ts’om jndaa [stoo], “el guardián de la flora y fauna”, y tsa^ ts’om jndaa, “la deidad de la vida acuática”.

²¹⁴Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

A partir de esta forma de vida, recupero que desde la matriz de los pueblos originarios, cuando se hace mención de otra concepción del mundo (o arriba mencionado como un pensamiento distinto de desarrollo) es referirse a una relación de simetría, entre la naturaleza y el humano, es decir, es una relación de sujeto a sujeto. Por tanto, si en el trabajo de sistematizar esos conocimientos hacemos participe a la comunidad cobra importancia ir ordenando el pensamiento que les permita rescatar su propia visión de mundo, y el cómo poder producir y reproducir la vida.

Esta forma en la que se aposto para construir nuevo conocimiento, a través de una estructura colegiada, Universidad-Comunidad, se presta para incorporar en los equipos de profesores, las formas comunitarias de organización, e ir paliando aquellos problemas que existen en la educación que se ofrece a los pueblos indígenas que ha sido el de la asimilación desde las políticas que impone el Estado mexicano. No hay que olvidar que las luchas de resistencia se manifiestan ante situaciones que han subsumido la cultura de los pueblos originarios, en condiciones de culturas inferiores al pensamiento dominante que predomina en nuestro país, como modelo que busca concretar la oligarquía en México.

Sin embargo, al hablar de la relación entre esos diversos problemas, como el analfabetismo, que está vinculado a una visión de desarrollo y que se iba a atender desde el acompañamiento de la Universidad. Encontramos que en la propuesta de UNISUR, el problema educativo ya se mira como una propuesta distinta de comunicación y mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades, en donde se propone fuese atendida de manera diferenciada.

Por eso es importante tener presente que las formas cosmogónicas y culturales de los pueblos indígenas de Guerrero y su relación con la naturaleza es desde donde se construye sus mundos de vida; es decir, la vida cultural de la comunidad, no es simplemente la construcción de los hombres en sus relaciones con la naturaleza o sólo la forma de servirse de ésta, es más bien, una forma de reciprocidad desde donde surge su visión de “estar bien” (buen-vivir).

Es así como, en el momento en que se plantea concretar la Universidad, en las discusiones que se dieron en sus planes que la Universidad y su forma de

organización tenían que estar de acuerdo con ellos. Es decir, reconocer esa relación hombre-naturaleza-comunidad que plantearon los pueblos para recuperar, construir, y fortalecer su propia visión del “buen vivir” “*ya nc’qn tsjomnancue*” en “*ñomndaa*” (*amuzco*), *reestructurando* una visión distinta de desarrollo que le diera a la comunidad poder para producir y reproducir la vida en comunidad y en comunión con la naturaleza. Fue este espíritu que permeó las primeras discusiones y propuestas de la Universidad.

Conseguir el objetivo no iba a ser nada fácil, ya que entre los pueblos indígenas la concepción de desarrollo, estaba ya tergiversada con el pensamiento que el Estado mexicano ha impuesto, por ello era necesario hacer un trabajo que les permitiera a las comunidades revalorar sus propios saberes y conocimientos milenarios, para que el tipo de Universidad Occidental, y con visión propia de desarrollo no se impusiera en la práctica una vez iniciadas las actividades académicas. Debido a que se dan casos en donde las propias comunidades indígenas asumen que esa idea de desarrollo que pregonan las instituciones de gobiernos es solo aquello que llega a través de los programas gubernamentales, desde los cuales se piensa que obtener un servicio es ya estar llevando el desarrollo a la comunidad. Sin cuestionar o criticar las consecuencias que pudieran ocasionar la obra y sus afectaciones en el modo de vida de la comunidad, como ejemplo, el testimonio que cita la contaminación de sus manantiales, ríos y arroyos. Olvidando que los pueblos originarios se organizan para realizar la vida comunitaria, en su día a día, que no escapa de la relación que mantienen con la naturaleza, comenzando con los rituales que realizan para agradecer los alimentos que la naturaleza les proporciona.

Sin embargo, existieron intereses que entraron en pugna, formas de ver el mundo construidas desde diferentes epistemes, enmarcadas en posiciones neo-coloniales expresadas en las estructuras históricas, decimonónicas de una Universidad basada en el racionalismo y el adoctrinamiento, representada fundamentalmente por mestizos intelectuales, no necesariamente integrantes de los pueblos originarios implicados y que mayormente provenían de Universidades de la Ciudad de México.

Desde esa perspectiva, podemos decir que los procesos de colonización se fortalecen de manera más profunda, ya que vienen enmarcados en posiciones de autenticidad e innovación y sobretodo de comprensión de lo que los pueblos necesitan y deben hacer. Una nueva forma de hacer las cosas representada por los académicos e intelectuales de izquierda que buscan un espacio, un laboratorio para probar sus teorías e impulsar su desarrollo, es decir, las formas de la colonialidad se van adaptando a las nuevas situaciones.

Como se ha mostrado ampliamente en los capítulos anteriores, desde la Ilustración (siglo XVIII), se ha planteado como único conocimiento; el conocimiento generado por la elite científica y filosófica de Europa, construido desde ciertos cánones y procedimientos predefinidos para ello y en una relación de dominación tanto entre las personas o el mismo género humano y sobre todo con la visión de dominación y conquista de la naturaleza como un espacio con dueño; nada más diferente a las formas de ver, actuar y estar en el mundo de los pueblos indígenas. Desde allí se consagra y universaliza una solo tipo de conocimiento: “verdadero y único”.

Pero hoy día, es necesario decir que “la visibilización de los conocimientos “otros”, la otredad epistémica, como es el caso de los pueblos originarios en Guerrero, son capaces de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento. Así también, cobra importancia considerar que los conocimientos sometidos/subalternizados por la visión eurocéntrica del mundo, es decir, el conocimiento práctico de los trabajadores, las mujeres, los sujetos racializados/coloniales, los movimientos anti-sistémicos, entre otros; ponen el punto de la diferencia colonial en el centro del proceso de la producción de conocimientos”.²¹⁵

Así también el proceso de apropiación de la UNISUR, por actores externos se dio en esas circunstancias a través del sometimiento de los sujetos locales ante una mayoría que ostenta el poder intelectual y que avanza paulatinamente en la

²¹⁵Mignolo Walter. Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press. 2000.

construcción de un modelo de Universidad Alternativa. Por eso vale hacer mención que los maestros locales, los iniciadores e impulsores primigenios del proyecto Universitario, fueron contrapuestos y expulsados, cuando pudieron haber tenido la posibilidad de construir ese proyecto; como actores y sujetos sociales involucrados en la búsqueda de una educación significativa, adecuada, pertinente y alternativa, que representaba una mirada diferente del desarrollo de sus poblaciones, con el apoyo de actores externos, pero marginales al centro del mismo y no como quiénes dirigieran el proceso, al grado de apropiarse de éste.

Por eso mismo, vemos que en efecto, “la ciencia social contemporánea no ha encontrado la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento, debido a que sin esto no puede haber descolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá del occidentalismo. Ante la colonialidad del poder es urgente la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados”.²¹⁶ No sólo de las Ciencias Sociales, “sino también de otras instituciones modernas como el derecho, el arte, la política y los intelectuales”.²¹⁷

No obstante la pugna mencionada, al integrarse en su seno a los dirigentes indígenas fue motivo de tensión, entre los maestros locales, al grado que como consecuencia ocasionó el retiro de los maestros indígenas, en la conformación de la UNISUR, dejando a los líderes indígenas como aliados de los actores externos que acompañaron posteriormente el proyecto Universitario. Cabe recordar que durante el acompañamiento que dio origen al Consejo Guerrerense 500 años, fue el espacio que dio cabida a algunos de los actores externos que posteriormente hacen alianza con los líderes indígenas que asumen la conducción del proyecto UNISUR, siento así una estrategia, más política, y en segundo momento lo académico.

²¹⁶Castro-Gómez Santiago. La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar. Bogotá, 2005.

²¹⁷Maldonado Torres Nelson. Against War. Durham/London: Duke University Press. 2006.

...”Nunca nos hemos explicado, los maestros se retiraron. Y ya nos dejaron con los dirigentes. No medimos los niveles de corrupción que traían los propios dirigentes indígenas. Allí empezó *un compañero*, a tener cierta presencia protagónica vimos esos afanes protagónicos pero nosotros en la buena fe;...nosotros estábamos creyendo realmente en el proyecto en que eso era para los pueblos, (...) ellos tienen el discurso de la grilla pero el discurso pedagógico y educativo es nuestro. Empezó a haber algunas diferencias,...las diferencias porque nosotros veíamos que asumían más la cuestión política,...que la académica y pedagógica. Para nosotros el proyecto era político, pedagógico....Pero fundamentalmente era un proyecto educativo para formar a la gente en el más completo sentido de la palabra, (...) La realidad era para que se diera solución, no para fomentar turismo académico, (...) Vamos luchando para que las comunidades tengan otra forma de desarrollo...”²¹⁸

Aparejado a lo anterior, se perfila otra dimensión de la lucha social y es la que tiene que ver con el reconocimiento de veracidad y de objetividad de sus formas de pensar y de actuar. Es decir, es una lucha por el reconocimiento de sus culturas como visiones de mundos, capaces de dar explicaciones y soluciones lo suficientemente convincentes a las necesidades de vida y de desarrollo de sus miembros.

No hay que olvidar que en esto, los diversos sectores de las comunidades excluidas, indígenas, afroamericanos, maestros indígenas, mestizos y otros; todos estos actores o agentes como dice Bourdieu, en tanto están cargados de historicidad, son quienes desde sus diversas trincheras han ido conformando lo que se conoce hoy día como los territorios de los pueblos indígenas de Guerrero, en sus distintas configuraciones y delimitaciones Montaña y Costa Chica. Son el resultado de procesos sociales locales de largo alcance en el tiempo, que marcan una continuidad histórica, ya que, en la actualidad siguen dando la pauta para la construcción de otros procesos contemporáneos que, al igual que los primeros, definen a los territorios indígenas porque proporcionan elementos sustanciales para la identidad y la cultura de sus habitantes.

7.10 Educación, autonomía y poder, desafío intermitente en UNISUR.

Si damos por cierto el artículo 3º, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios impartirán educación (...) evitando los privilegios

²¹⁸ Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos; el Estado promoverá y atenderá todos los tipos de modalidades educativas, incluyendo la educación superior”.

Entonces las reivindicaciones de los pueblos originarios de Guerrero, no están fuera del marco jurídico de aquello que la constitución ya anuncia en su artículo 3º, es solo llevar la demanda del artículo mencionado a ejercerse por la vía de los hechos y en la construcción de una autonomía como forma de autogobierno, que permita a los pueblos indígenas una mayor participación en los asuntos públicos, además del reconocimiento de las leyes, costumbres e instituciones sociales propias.

Dicho lo anterior, nuevamente cito el Convenio 169, de la OIT, firmado por México, que su artículo 27 referente a la educación, dice:

“Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

En síntesis, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a la educación, a la utilización del idioma materno y a participar en la administración y diseño de los programas”.

Incorporando lo relevante de la OIT, decimos entonces que, “no se trataba de que la Universidad solo repartiera títulos, sino que realmente formara integralmente a estas personas. Obviamente la acreditación y certificación de los estudios era importante, pero que las carreras debían tener esa visión integral. Para que estos cuadros que se formaran coadyuvaran para que sus pueblos ganaran su autonomía”.²¹⁹

“Decíamos, no hay autonomía, y se sigue dependiendo por ejemplo en aspecto tan simples como que un pueblo no sepa cómo hacer uso de sus recursos. Eso era lo que no queríamos que pasara con la Universidad, misma que tenía que demostrar hacia afuera su viabilidad como un proyecto que reportara a los pueblos”.²²⁰

Ante la urgencia de concretar una autonomía para los pueblos, así como lo menciona el testimonio, y como tarea añeja que ha buscado consolidar las Instituciones propias de los Pueblos Indígenas, desde el rezago educativo muy

²¹⁹Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

²²⁰ *Ibidem*.

anunciado por el propio Estado mexicano,²²¹ se ha “reavivado con mayor fuerza en el presente, la conciencia de pertenecer a formaciones culturales distintas a la dominante; así mismo la urgente labor para formar sujetos colectivos de derechos”.²²² El reclamo entonces tiene nuevamente “la vieja discusión sobre la existencia de derechos individuales y colectivos”.²²³

Es así como, la autodelimitación²²⁴ es el derecho que tiene todo pueblo para determinar por sí mismo los límites de su territorio, siendo también, la autodisposición²²⁵ como el derecho de todo pueblo para organizarse de la manera que más le convenga. En su manifestación interna que se traduce en la facultad de darse el tipo de gobierno que quiera, mientras la externa consiste en la facultad de determinar su estatus político y su futuro colectivo, junto con el resto de la población y el Estado al que pertenece”.²²⁶

Citando a Rodolfo Stavenhagen, “los indígenas no podían reconocerse en el modelo prevaleciente del estado nacional, tal como fue construido por la élite mestiza y blanca de la clase dominante; los criollos colonizadores españoles prevalecieron en el siglo XX. Las raíces indígenas fueron consideradas como un lastre por las élites europeas, y las políticas indigenistas asimilacionistas de los

²²¹ A la fecha se estima que en México, 15.7 millones de personas se consideran indígenas. De la población monolingüe, 42 por ciento son niños, 38.9 tienen entre 15 y 59 años y 19.1 por ciento son adultos mayores. La Dirección General de Educación Indígena, afirma que en el sexenio de Calderón se ha mantenido sin cambios el número de escuelas, la matrícula, el presupuesto y el número de plazas para maestros. En las comunidades indígenas, el 9.7 por ciento de los niños de seis a 14 años no asisten a la escuela y el 24.3 por ciento de 15 años y más son analfabetos. Las carencias descritas muestra el tamaño de la exclusión de las comunidades indígenas en materia educativa.

²²²Ver. “Somos trabajadores de la educación que estamos a favor de una reforma educativa de fondo (...) Nosotros en Oaxaca tenemos más de 10 mil comunidades, más de 11 lenguas, es un estado pluricultural, por eso consideramos que las reformas educativas hechas desde los escritorios y los pactos políticos en nada contribuyen a fortalecer la educación”. <http://www.jornada.unam.mx/2012/05/31/opinion/020a2pol>

²²³López Bárcenas, Francisco. *Autonomías y Derechos Indígenas en México*. MC editores, México, 2009. Pág. 22.

²²⁴ La autodelimitación se asume como una estrategia para diferenciarse de otros grupos culturales, y es posible tomarlo desde la historia común, lengua común, y el mismo territorio, que incide para describir la identidad particular de determinado pueblo originario.

²²⁵ La autodisposición, podemos entenderla desde el trabajo colectivo que realizan los pueblos indígenas en sus comunidades, y que en su mayoría es siempre para el beneficio y el bien común.

²²⁶López Bárcenas, Francisco. *Autonomías y Derechos Indígenas en México*. MC editores, México, 2009. Pág. 63.

gobiernos indicaban claramente que las culturas indígenas no tenían futuro en el Estado-nación moderno”.²²⁷

“No hay que olvidar que la autonomía implica otra forma del poder, es el que tiene que ver más con la recuperación de la cultura, no volver al pasado. Sino como reavivas las esperanzas de ese pasado en términos de justicia social, en términos de equidad. Que tienen que haber un cambio interno, y de autocrítica al interior de los propios pueblos, por ejemplo el papel de las mujeres, las relaciones caciquiles. Cuando participan con los partidos, les decíamos a los compañeros no se peleen. Por qué no piensen como indígenas, por qué no como indígenas se ponen de acuerdo, por qué no en lugar de que los partidos los usen a ustedes, ustedes usen a los partidos. Mientras no puedan tener otras instancias distintas de poder. Usen las siglas de los partidos, y no que los utilicen. Eso tendrá que lograrse después, cuando se concrete una ley por el derecho de los pueblos indígenas, justamente el ejercicio autónomo. Pero no vamos a llegar a crear la ley, y que quede como letra muerta”.²²⁸

Desde las reflexiones de los fundadores se estaba planteando la urgencia de transformar el poder, es decir, para los pueblos originarios, el poder es aquel que le sirve a las comunidades, es el poder obedencial, “el mandar obedeciendo”. Sin embargo, para el Estado, el poder se ejerce desde las instituciones, está depositado en una persona y no en el colectivo, no en la comunidad, no en los pueblos. Por lo tanto, resulta valioso que entre los pueblos originarios, sobre todo la experiencia en Guerrero, se esté luchando y proponiendo otra forma de educación para los pueblos indígenas en la entidad.

Que en donde sea precisamente esa ausencia de poder al servicio de los pueblos, se retome para dar cabida a los derechos colectivos, dado que desde la formación educativa, es posible crear proyectos que recuperen el pensamiento propio de los pueblos y que permita el proceso de cimentación para consolidar los pasos hacia una autonomía que sirva a los intereses de los pueblos originarios, ejerciendo un poder como justicia histórica en sus comunidades.

Eso mismo se pensó para el proyecto UNISUR, una educación que se vinculara con las comunidades y que al mismo tiempo fuera construyendo el camino hacia una autonomía, que pudiera configurar un gobierno propio, “las cuales escogen así a las autoridades que son parte de la colectividad, que ejercen competencias

²²⁷ Citado en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural”. Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México, 1999. Pág. 68.

²²⁸ Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

legalmente atribuidas y que tienen facultades para legislar acerca de su vida interna y para la administración de sus asuntos”.²²⁹

La demanda autonómica entonces, representa para los pueblos indígenas la posibilidad de reconstruirse y de permanecer vivos con sus propias matrices culturales y cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitimen el derecho a la diferencia. Además de recuperar los espacios de decisión política, así como las formas de ejercer justicia y de administrar el usufructo de los recursos propios, tanto en el municipio, como al interior de las comunidades.

Siendo así, el otro momento que nos lleva a la reflexión y análisis de los nudos problemáticos sobre el tema del “poder” y la lucha por la “autonomía” que buscan los pueblos indígenas: esa autonomía que brinde derechos plenos al disfrute de los territorios y el respeto a la cultura y el modo de producir y reproducir la cosmovisión propia.

Es así como el interlocutor, manifiesta que la autonomía es fundamental para el desarrollo de los pueblos, la Universidad debería estar sustentada en este principio para poder expresar las necesidades de los pueblos y comunidades, para poder incorporar sus propias formas de ver y estar en el mundo, sus contenidos, y sobre todo la estructura que permita una mejor forma de enseñanza y aprendizaje.

“Se decía, que era fundamental resolver que los pueblos tengan autonomía. El asunto del poder, se encuentra (...en) que los pueblos, lo estaban resolviendo participando por la vía de los partidos. Y lo más que podían conseguir era llegar a las presidencias municipales o ser diputados federales. Que era la situación problemática, (...porque) llegaban a presidente municipal y no sabían qué hacer con la presidencia y entonces se repartían las regidurías por coto de poder”.²³⁰

Es por ello que el asunto del “poder y la autonomía” es un tema que ha estado siempre presente entre los pueblos originarios, no solo en el estado de Guerrero sino en todo el país, el Estado mexicano, ha ignorado esta demanda histórica, porque sí es posible que se concrete y que se reconozca constitucionalmente desde la demanda hecha ya por los pueblos indígenas, la inclusión de lo que

²²⁹ Díaz Polanco Héctor. Autonomía regional: la libre determinación de los pueblos indios. Editorial Siglo XXI/UNAM, 1991. Pág. 151.

²³⁰ Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

podemos nombrar como pueblos con derechos plenos y como sujetos colectivos, pero eso ha faltado.

Como ejemplo tenemos la ausencia en la Constitución de los acuerdos firmados por el propio Gobierno Federal en 1996, en San Andrés Larráinzar. El Estado mexicano, sigue asumiendo la tutela de los pueblos indígenas, aún con la Reforma Constitucional en Materia Indígena publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto de 2001. Dicha reforma solo constata lo que históricamente ha sido negado: la diversidad cultural de nuestro país. Por eso cobra trascendencia que los fundadores del proyecto UNISUR, en sus análisis y discusiones recuperaron, el debate sobre la lucha por la autonomía, y que desde la Universidad se tenía que desempeñar un papel fundamental en la formación de sus estudiantes, para lograr dicho objetivo.

Por eso se dijo que la recuperación epistemológica del proyecto debía iniciar desde la matriz cultural de los propios pueblos implicados, y en la currícula así debía vincularse el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que la propia Universidad retomara el papel de sistematizar los conocimientos particulares de los pueblos, a partir de los sujetos indígenas, ya como estudiantes de la misma Universidad; debido a que históricamente la memoria de los pueblos ha sido borrada y el Estado de dedico a la asimilación de estos pueblos.

“El problema no está en nuestra cultura, sino en nuestra carencia de poder político al servicio de nuestros pueblos. La autonomía, por el contrario, es una propuesta de nueva relación entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional”.²³¹

Al interior de los pueblos originarios existen instituciones, y aquello que podemos nombrar como sistemas normativos que rigen la vida de las comunidades, por tanto, al hacer mención de que la cultura indígena no es el problema, es señalar que esas instituciones milenarias, siempre han brindado el servicio a las comunidades, ya sea para impartir justicia, para la vida social, para la vida religiosa, y otras más. Lo que ha faltado es el reconocimiento del estado

²³¹Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

mexicano, para hacer valer la sabiduría de estos pueblos, y que ese mismo reconocimiento permita una relación de igualdad con el resto de la sociedad nacional, respetando la diferencia cultural.

Debido a que desde la invasión Española, se impuso una sola manera de ver el mundo, una sola verdad absoluta, aquella que la modernidad occidental impulsó como la única verdad que debía predominar en el mundo, por tanto, los pueblos originarios fueron no solo evangelizados, sino también, esclavizados, asesinados, al resistirse a la dominación del poder Europeo Occidental moderno. Claro está que muchos de estos acontecimientos siguen presentes, hasta hoy día, la dominación del pensamiento Occidental Moderno, sigue avasallando a los pueblos indígenas en muchas partes del mundo, despojándolos de su territorios, sobre todo en aquellos en donde existen riquezas naturales como los minerales (metales preciosos), agua, madera y otros más.

“Por tanto, se necesita formar gente que tenga primero la visión clara de que el poder no se agota en el cargo electoral. Segundo, que el poder comunitario es otra cosa. Y ese poder comunitario tiene que ver con esas formas de desarrollo a estudiar: la lucha por la democracia es un proyecto educativo para agarrar una autonomía para los pueblos, en la perspectiva del desarrollo desde el ejercicio del poder; tener la solución desde el proyecto educativo en todos los ámbitos, esa era la idea”.²³²

El testimonio nos brinda un análisis de una visión diferente de poder, se trata de ser elegido para hacer algo, para mandar acatando la voz del pueblo, escuchando su demanda y petición, para encontrar otras formas que le brinden condiciones de vida más prósperas a la comunidad, dando paso a la construcción de un modelo de educación que responda a las necesidades del pueblo. Una práctica que nos lleve a lo que se llama “ya nc’ón tsjomnancue” en “ñomndaa” (amuzco), que significaría, “estar bien en la vida comunitaria y en la convivencia con la naturaleza”, “vivir bien” respetando el vínculo que existe entre ambas, desde la cosmovisión de los “nanncue” que equilibran el respeto mutuo que debe darse entre ambos sujetos, comunidad-naturaleza.

Contar con una educación pertinente construida desde las raíces mismas de los pueblos podría hacerlo; “la lucha de la democracia en un proyecto educativo para agarrar una autonomía para los pueblos, en la perspectiva del desarrollo desde el

²³² Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

ejercicio del poder”, es pensar que educar puede llevar a una verdadera democracia, construir una nueva forma de poder desde allí.

Debido a que la lucha que enfrentan los pueblos originarios en Guerrero, es inicio de la recuperación de los aportes propios, para enfrentar la constante marginación en la que se ha subsistido. Solo recordemos que la colonización, no sólo realizó el despojo de las riquezas naturales, sino también, se apropió de los conocimientos que por siglos estos pueblos ya han sistematizado, entre ellos podemos citar la domesticación del maíz, las plantas medicinales, el estudio del cosmos, el calendario agrícola, el uso de las matemáticas en sus construcciones, entre otras tantas.

Por ello, se entiende que la lucha que se planteó desde el inicio, es que el estado ha complicado su relación con los pueblos originarios, al reconocer sólo la diversidad que existe al interior del país. Por eso la propuesta fue que la Universidad al estar muy cercana a la vida de las comunidades, iba a tener la respuesta de los mismos. Para recuperar y posicionar desde su propio modelo pedagógico esa reapropiación de la matriz cultural indígena, y que eso fuera también; el aporte que estaría haciendo la Universidad al mostrar que es posible construir modelos de Educación Superior que respondan a las necesidades e intereses de los pueblos originarios.

Entonces, al hacer esto, se estaría llegando a una nueva relación con el Estado mexicano, una etapa en donde los pueblos comiencen a construir una descolonización de sus saberes y conocimientos, y que el dialogo con el pensamiento occidental, sea entre iguales.

“Una relación más equitativa, tú tenías que demostrar que la Universidad sustentado en su matriz cultural, desde tu cultura puedes resolver de mejor manera lo problemas emergentes que se presentan. La relación con el estado. Para cambiar las relaciones estado sociedad, estado pueblo (...) la idea central es un proyecto educativo de largo aliento, para eso se tenía que establecer la relación con las autoridades comunitarias y el compromiso con los estudiantes, (...) contar con instancias, en permanente diálogo con los maestros, con los pueblos”.²³³

Con mucha claridad, tenemos que el análisis realizado estaba planteado para lograr un proyecto que integrara la diversidad de pensamientos que los pueblos originarios ya tenían resguardado por años, ante la embestida de la

²³³Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

modernización, muy ajena a sus intereses. Así que para ello llego el momento de trabajar vinculando todas las instancias comunitarias que están presentes en la vida de las comunidades indígenas, es decir, desde los órganos político, cultural, social, económico y otros. Es decir, la Universidad no solo estaba pensada para resolver la demanda de una Institución de Educación Superior, para los jóvenes que egresaban de la educación media superior, sino también la apuesta fue contar con una Institución que rescatara la producción y reproducción de la vida propia de la comunidad desde las diversas cosmogonías.

7.11 Discusión y análisis, las carreras que oferta la UNISUR.

Volviendo a recuperar los aportes ya realizados anteriormente para abordar este apartado, como cualquier otro proyecto de Universidad, y en una tensión muy profunda entre lo que se pugnaba desde el exterior, desde las políticas educativas, desde las formas epistémicas del saber consagrado y las posibilidades de impulsar un proceso de construcción de educación superior diferente desde las raíces mismas de los pueblos indígenas, la UNISUR no pudo escapar a las demandas y presiones políticas, para impulsar su propuesta de educación Universitaria, por tanto en medio de esas tensiones construye la currícula de las carreras que se ofrecerían a la comunidad estudiantil, siendo pertinente mencionar que también éstas tuvieron su propio espacio de reflexión y análisis, para determinar cuáles y el por qué.

Resulta interesante comprender la propuesta que se planteó y en la cual involucraron tres ejes: la educación, la alimentación y la salud. Como principios para cimentar las carreras e ir estructurando cada proceso en construcción. Como ya se dijo antes, las condiciones que existen en el medio indígena respecto a lo educativo son de carencias y de abandono, por eso fue necesario llegar a conclusiones reales para atender con certeza los problemas más urgente en dicho tema, sin dejar de mencionar que en todo momento se puso a la comunidad como la responsables para evaluar el trabajo inmediato. Y surgieron así los primeros planteamientos para el desarrollo de la currícula.

“...Por eso era importante enganchar **educación y salud**, con la cuestión del poder, que sepan qué hacer con el municipio, en desarrollo, entraba **alimentación**. Siendo estos tres grandes ejes alrededor del cual se pensó que los pueblos iban a ganar su autonomía, era la utopía así trazada, en esa perspectiva”.²³⁴

Al abordar la situación de la educación, necesariamente se pensó que debían incluirse otros dos ejes importantes sobre los cuales se discutió la conformación de la currícula de la UNISUR, fue sobre todo buscar soluciones al problema apremiante de la alimentación y la salud. Si los fundadores del proyecto incluyeron en su análisis la importancia de la alimentación y la salud, para lograr un buen proyecto de educación, es porque en las condiciones de marginación que sobreviven los pueblos indígenas difícilmente iba a ser posible hacer avanzar una propuesta alternativa de pedagogía que potencie la matriz cultural propia, sería titánico que los pueblos se apropien del mismo. Así también sabemos, que entre los pueblos indígenas existen problemas serios de alimentación y salud, situación que el mismo Estado mexicano reconoce, por tanto, decir que solo se iba a proponer un modelo de Educación Superior que únicamente atendiese la problemática educativa, probablemente el acompañamiento comunitario que se propuso sería inexistente.

Esto mismo se pensó, porque se tiene la claridad que ha habido un mal desempeño en la atención del Estado hacia los pueblos originarios, que en muchos casos sus hijos han tenido que truncar sus estudios, ante la urgencia por contar con una alimentación, que día a día pasa a ser deplorable. Siendo así la realización de un modelo educativo con eso tres ejes de suma importancia: educar, alimentar y estar sanos (salud).

Una vez que se resolvió cómo se tenía que abordar la participación Universidad-Comunidad, entraron al debate de la conformación de las carreras que necesitan con urgencia los pueblos originarios, tarea nada sencilla, porque hubo que eliminar aquellas profesiones que tradicionalmente ofertan las Universidades convencionales, así que la discusión y análisis tuvo su buen debate.

“¿Cuáles son los problemas emergentes de las comunidades?, tienen recursos naturales y curiosamente están en la miseria. Por lo tanto metamos la discusión del

²³⁴Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

*desarrollo y la cuestión ambiental, algo está pasando allí, metamos la cuestión de la administración municipal o la gestión del conocimiento”.*²³⁵

Aquí encontramos que desde la visión de los pueblos indígenas, la explotación de los recursos naturales no es al modo Occidental-Moderno, es decir, la sobreexplotación de los mismos como si fueran recursos renovables que se recuperan en pocos años, se castiga y se concilia. Por eso, se hizo mención anteriormente que entre los propios pueblos, existen las deidades que regulan el buen uso que debe darse a dichos recursos, y para aquellos que solo le dan un mal uso, existe el castigo que las mismas deidades ejecutan. Claro está que no han escapado de los avances que la modernidad impone en todo el mundo, por eso mismo al proponer las carreras se tuvo que retomar la realidad de cada pueblo, y los casos problemáticos eran muy comunes.

“...En el corto plazo, pueden llegar las transnacionales, la coca-cola, por ejemplo y decirte te compro tu municipio, pues si algo produce la montaña es agua, y lo que más compra la montaña son refrescos. Algo no rima allí, aparecen nuevas enfermedades, son diabéticos, se estresan y les dejan la basura.

Las transnacionales contaminan y después quién te resuelve el problema, por eso tenemos que platicar de ese desarrollo distinto. Que nos permita formas de sobrevivencia. Por eso necesitamos, formas de pensamiento diferentes, donde nosotros demostremos que nuestra cultura tiene valores equivalentes o diferentes, y que esa diferencia nos haga crecer por nosotros mismos”.

²³⁶

Como ejemplo que podemos recuperar a partir del testimonio es que la realidad que enfrentan diariamente muchas de las comunidades indígenas es deprimente, porque la dominación y explotación que ha emprendido la modernidad occidental, es humanamente inmoral. Debido a que en su esencia está como fin convertir a la naturaleza toda en mercancía, y no escapa a ello la explotación del trabajo humano. Por tanto, desde el pensamiento Moderna Occidental, está ausente respetar los espacios que resguardan los pueblos originarios como sagrados, y que por siglos los cuidan con gran respeto; sobre todo porque en ellos han encontrado la sobrevivencia con sus propias cosmogonías, y en permanente producción y reproducción de su modo muy particular de entender y vivir la vida, como sistemas civilizatorios.

²³⁵Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

²³⁶Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

Así que la relación que se pretendió, fue aquella que tuviese una comunicación estrecha y en concordancia entre la Universidad y las comunidades, a partir de las carreras y su currícula abiertas y flexibles, pero que no se alejaran de ese vínculo permanente que debía existir entre la formación en el aula y la comunidad.

Por tanto, tenemos que en las implicaciones que anteriormente se plantearon en la conformación de modelo UNISUR, ubicamos que estaba estructurado alrededor de mucha labor comunitaria, siendo el mismo un punto importante que recupera el sentido de la faena que realizan los pueblos originarios, a través de lo que algunos nombran, tequio, mano vuelta, fajina, o simplemente trabajo colectivo, que significa compartir y trabajar para el beneficio del pueblo.

7.12 Sobre lo epistemológico, pedagógico, metodológico y sus tensiones.

No obstante la reflexión previa de los fundadores, siempre hay situaciones que tensionan los avances o retrocesos de un proyecto, y la UNISUR no escapa a tal señalamiento. Por ello, en su interior ha habido encuentros de rigidez entre las distintas maneras de llevar a cabo dicha tarea, siendo la principal el desconocimiento de los conflictos internos que padecen los pueblos, como cualquier otra cultura y civilización. Pero que en el transcurso de los años han aprendido a mediar a través de los valores que se aprenden en la propia comunidad, y que podemos nombrar como educación comunitaria, en la que todo el pueblo se educa y forma a sus futuras generaciones.

“Nos dimos cuenta de una enorme debilidad (...en) los propios miembros de las academias de lenguas indígenas, no sabían escribir en su lengua. Tenían serios problemas para escribir, traían discusiones fuertes. Primero, es mi cultura, (...entonces) hay que saber cuáles son esos valores que pueden ser significativos y que pueden contrastarse, que tienen sentido para potenciarse, para la creación de una educación y desarrollo diferente; eso tiene que sistematizarse por escrito para que pueda tener un diálogo. Por eso es importante el asunto de la lengua, como una extensión de ese pensamiento. Esa era nuestra apuesta”²³⁷

Por tanto, fue necesario ubicar entre los mismos actores involucrados en el inicio, cuáles eran las ausencias que se encontraban antes de preparar el debate epistemológico, pedagógico y metodológico; y que debían poner en marcha el

²³⁷Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

proyecto UNISUR. Era urgente ponerse en sincronía para avanzar en la construcción del modelo universitario, así que tocó priorizar los problemas. Primero, se vio el desempeño del maestro; segundo, el tipo de educación que se ha ofrecido a las comunidades indígenas en la entidad. Estas dos premisas, para no repetir los mismo errores añejos de la educación que se da en el medio rural, y sobre todo porque se apostaba a que la UNISUR, debía ser un espacio de análisis y reflexión en torno a potenciar la matriz cultural de los pueblos originarios en la entidad guerrerense.

“Primero que se fueran atendiendo los problemas emergentes, no bastaba con que le envíen a la comunidad un maestro, muchos maestros terminan asistiendo de martes a jueves, o simplemente no se presentan a laborar, y como resultado, una educación mediocre”.²³⁸

Esto resultó ser un primer diagnóstico de la situación educativa en Guerrero, y al mismo tiempo, de análisis de las posibilidades que debiese dar el proyecto; un diagnóstico de la situación por la que atravesaba la educación en la entidad y sobre todo en la Costa-Montaña. El trabajo en las ausencias y tensiones, se desarrolló de manera que se pudo fundamentar la propuesta y de esta manera ir solventando los problemas que estaban presentes. Uno de ellos, y tal vez el más grave, como lo menciona el entrevistado es el del ausentismo, presente en muchas de las comunidades y pueblos indígenas, y muy señalado entre las quejas de los padres de familia cuando se dan los casos.

Sin embargo, aún con las tensiones ya mencionadas y otras ausentes, podemos decir que la propuesta inicial del modelo UNISUR, pudo fundamentar su raíz epistemológica.

“...Lo que estamos planteando es una organización que pasa por organizar el conocimiento de otra manera. Y el conocimiento no implica sólo información, el conocimiento implica lo integral de las comunidades, pero también subir a los peldaños de lo global. Por tanto, cómo hacer sobrevivir un proyecto sobre esta adversidad. La Universidad iba a plantear un esquema colegiado, con la participación de todas las autoridades comunitarias”.²³⁹

Esto significaba que la función esencial de la UNISUR, era tener en todo momento la participación de la comunidad en sus asuntos académicos, es decir, en aquellos

²³⁸Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

²³⁹ *Ibidem*.

que involucrara investigación, difusión, extensión, servicio y desde luego que la docencia. Así se había planeado construir el conocimiento, acompañado por las comunidades, que fueran ellas quienes propusieran qué tipo de futuro se proponen y cómo la Universidad iba a ayudar para que esto pudiera lograrse.

Sin embargo, no bastaba la claridad de la epistemología, también en la apuesta UNISUR está presente la propuesta pedagógica, para el modelo, siendo la anunciada a continuación:

“...No lo pedagógico como escolar, sino en el más amplio sentido de la palabra, de un proyecto educativo que realmente fuera comunitario, que le sirviera a la comunidad. Que la Universidad fuera el espacio de expresión de la cultura de los pueblos, explorar esas rutas y posibilidades de cómo construir conocimiento desde otras perspectivas (...con) sustento pedagógico.”²⁴⁰

En el inicio así se propuso poner en marcha la UNISUR, “*un proyecto educativo que realmente fuera comunitario, que le sirviera a la comunidad*”, pero en el transcurso de los días y meses de funcionamiento, el sentido comunitario y la consulta a los representantes de las comunidades se fue apartando lentamente. Aquí es válido hacer mención de la práctica que ejercieron los externos, es decir, aquellos actores que provenían de otras Instituciones de Educación Superior, principalmente de la Ciudad de México, que gradualmente se fueron adueñando del mismo, dejando fuera a los actores locales y de las propias comunidades indígenas, así como a guerrerenses interesados en consolidar el proceso de creación de la UNISUR. Esto es un testimonio más de cómo la idea original del proyecto sólo quedó en letras valiosas, pero que fueron usurpadas y al mismo tiempo encontradas en la acción de los externos, una forma de neocolonización de una institución que buscó ser un espacio de lucha, de construcción y de reproducción de la diversidad cosmogónica de los pueblos originarios de Guerrero, así como el espacio que sustentaría la matriz cultural propia y la reproducción de la vida comunitaria. Finalmente la apuesta metodológica que da sustento por igual al modelo UNISUR, siendo la que aterriza el trabajo que realizarían los estudiantes, en conjunto con los docentes y la comunidad.

“...Otro punto era la cuestión de tipo metodológico. Que el estudiante se apropiara de un método para **organizar** el pensamiento y **explicar** su realidad y **comprenderla** y por lo tanto generar **proyecto**. Esos eran desde nuestro punto de vista, los ejes que

²⁴⁰ Ibídem. Chilpancingo, 2011.

debían organizar todas las carreras. El gran problema de los compañeros es que no lo querían entender, y es que ellos seguían entendiendo que la educación era una cuestión escolar, y la educación es otra cosa”.²⁴¹

No obstante el testimonio, la propuesta metodológica es resultado de años de trabajo de los fundadores del proyecto UNISUR, por tanto vemos que la intención de la metodología es consecuencia de un análisis inteligente para la enorme tarea que se proponía llevar a cabo la UNISUR con los pueblos originarios guerrerenses. La propuesta de primero organizar el pensamiento, segundo explicar y comprender la realidad, y tercero generar proyecto, es precisamente esa manera diferente de formar a las futuras generaciones de los pueblos indígenas, para que tengan la capacidad de comprender primero su entorno; luego lograr una visión propia de desarrollo que sea desde la realidad que viven los pueblos indígenas en la entidad.

Sin dejar fuera el diálogo de iguales con el pensamiento Occidental-Moderno, potenciando aquellos aportes ya hechos a la humanidad desde los conocimientos heredados por los abuelos. Por eso el ultimo eje de la metodología, el de generar proyecto, juega un rol importante, pues aterriza con la idea de que en la Institución UNISUR, no solo se iba a realizar la investigación, sino al mismo tiempo, por el acompañamiento de la comunidad, se generarían aquellos aportes académicos que facilitarían ir construyendo la producción y reproducción de la vida en estas comunidades; respetando en todo momento su matriz cultural y cosmogónica, y todo lo que implica hablar de ello como proceso civilizatorio.

Lo que a continuación recupero del discurso de uno de mis interlocutores, no fue precisamente señalado como la visión del modelo UNISUR, pero al incorporar los elementos precisos e ilustrativos de la misma, cabe señalarlo así, recupera ese eje que no fue entendible en su diálogo.

“...Con programas de investigación para la región, que permitieran al mismo tiempo buscar financiamiento, pero no como investigadores clásicos, sino para que hicieran sobrevivir a la Universidad”.²⁴²

El devenir del modelo UNISUR, proceso de puesta en marcha y estabilización del mismo, nos lleva a mencionar que los retos no eran menores. No obstante el

²⁴¹ *Ibíd.* Chilpancingo, 2011.

²⁴² *Ibíd.* Chilpancingo, 2011.

trabajo que se realizó reiteraba en que todas las carreras debían tener un sustento epistemológico y metodológico, que lograra conjuntar a todas. Sin embargo, una vez que las fricciones se presentaron entre los fundadores del proyecto y los maestros con quienes trabajaron los primeros espacios de discusión para ir concretando la propuesta de crear una universidad que atendiera a los jóvenes de los pueblos indígenas en el estado de Guerrero, ésta se fue diluyendo.

Así también, ante la presencia de nuevos actores, sobre todo foráneos que poco a poco fueron controlando el destino de la UNISUR, generando con ello las tensiones que finalmente ocasionaron que muchos participantes pioneros en la construcción del modelo UNISUR, se fueran distanciando y que acabaran excluyéndose del proyecto.

7.13 Educación e interculturalidad, procesos incesantes en la construcción de UNISUR.

Para tratar la educación y la interculturalidad, volvamos a algunos planteamientos ya vertidos desde los aportes de Catherine Walsh,²⁴³ en donde se reconoce que “el hombre como especie no es uno sino una parte de la diversidad biológica que requiere abrirse a otras ideologías para enriquecer su pensamiento”.²⁴⁴

Lo que aportaron en un principio los iniciadores del proyecto UNISUR, fue una reflexión que recuperaba en cómo a partir de la interculturalidad era pertinente sistematizar los conocimientos que los pueblos originarios han producido, así como también la generación de nuevo conocimiento:

“...La discusión fue con los maestros, en Guerrero. Por interculturalidad, lo que nosotros entendemos es precisamente una forma diferente de organizar el conocimiento”.²⁴⁵

Esto que hace mención el interlocutor, es precisamente resultado de aquellas discusiones que tuvieron los fundadores del Modelo UNISUR, y que resulta de mucha importancia para entender y explicar el porqué de la necesidad de gestar la

²⁴³Walsh Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial.

²⁴⁴Ibidem.

²⁴⁵Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

idea de la Universidad. Justamente porque al hacer mención de la interculturalidad, es estar apostando a esa forma distinta de construir el conocimiento, en donde la interrelación que existe entre los pueblos originarios ha sido factor de inclusión y creación de nuevo conocimiento, a partir de retomar de otros pueblos sus sabidurías y compartir las propias.

“...Propusimos **cinco ejes**, para organizar esa perspectiva intercultural: **una es la cultura**, la cultura entendida como el espacio que podía propiciar ese diálogo intercultural; porque aún los nahuas -decíamos los nahuas de Acatlán con los de Zitlala, que los separan 8km, sin embargo hay diferencias en la lengua”.²⁴⁶

Incluir la cultura como concepto clave para explicar la interculturalidad, es partir de que entre los mismos pueblos indígenas encontramos diferencias y coincidencias. Es decir, que es necesario que se recupere la particularidad de cada pueblo, si es que de verdad se está proponiendo la generación de nuevos conocimientos teniendo como base la matriz cultural desde la particularidad de cada grupo.

“...El otro eje es **la lengua**, como expresión del pensamiento. Un eje más **el territorio**, por una razón muy simple. El territorio, no lo veíamos como la dimensión territorial, sino como espacio de construcción cultural donde los indígenas definen su relación con la naturaleza, sin idealizarla. Pensando que ya también contaminan, que ya comienzan a descuidar todo eso. Así que se tiene que revisar la pertenencia territorial. El otro eje es **la identidad**, decíamos la identidad se concibe en un conflicto permanente con el otro. Uno más **el eje del conocimiento**, como proceso de problematización permanente para poder desarrollar alternativas a esas mismas problemáticas, y por lo tanto, sistematizar conocimiento”.²⁴⁷

Al incluir la lengua, la identidad, el territorio y el conocimiento, se completan los cinco ejes que cierran el círculo que define para los fundadores del modelo UNISUR el concepto de interculturalidad; es volver a mirar a la comunidad indígena como esa integralidad que conjuga muchos elementos para poder darle vida y esencia, y desde luego que la visión cosmogónica propia que recupera sus saberes y conocimientos a partir de la interrelación de todos los conceptos mencionados anteriormente.

Por esto mismo es que hace mención el entrevistado de cómo se pretendió consolidar la apuesta epistemológica de la Institución que sería nombrada como UNISUR, y que el servicio permanente hacia los pueblos, fuese por igual, esa

²⁴⁶ *Ibídem.*

²⁴⁷ *Ibídem.*

forma diferente de organizar el conocimiento entre los mismos pueblos implicados, así también, la sistematización de nuevos conocimientos que estarían creando, una vez encaminada la Institución de Educación Superior.

En este sentido, cuando se hace mención de la lengua, es porque se está valorando que cada grupo lingüístico implicado en el modelo UNISUR, “adopta mecanismos simbólicos específicos para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura de una generación a otra, y también de una comunidad a otras externas; en tanto, las estructuras universales del lenguaje se basan no sólo en la lógica del mundo exterior, sino también en la lógica de las operaciones de razonamiento y valoración”.²⁴⁸

Sin embargo, por eso se pensó en no encerrar el concepto de interculturalidad en una explicación simplista, fue también meritorio explicarlo desde el territorio, subir el análisis a múltiples conceptos, que para las comunidades indígenas cobra más sentido explicar la interrelación que mantienen los pueblos originarios desde hace ya muchos siglos de historia.

Dicho proceso de reflexión nos permite por tanto explicar que el territorio se constituye como un “espacio de inscripción” de la cultura, así mismo, como “un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que alimenta y conforta una identidad”.²⁴⁹ Por consiguiente, la pertenencia territorial sería, por tanto, uno de los múltiples elementos a partir de los cuales se construye la identidad; lo que nos permite al mismo tiempo decir que el territorio se conforma de una relativa “homogeneidad en: valores y costumbres locales, los vínculos familiares u otros, la integración y solidaridad hacia la colectividad, así también, el arraigo y el apego”.²⁵⁰

Por eso mismo, decimos que desde la identidad territorial, se estructuran procesos en los cuales la dimensión territorial queda integrada de manera sustancial al simbolismo compartido por la comunidad, de allí la gran importancia del territorio y

²⁴⁸Muñoz, Héctor. Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambios socioculturales. UAM-Iztapalapa. México, 2009. Pág. 110.

²⁴⁹ Giménez, G. Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural, en Rocío Rosales Ortega (coord.), Globalización y regiones en México. UNAM, Ed. Porrúa. México, 2000. Pág. 27.

²⁵⁰Ibíd.

la identidad. Por eso recupero el aporte de Christoph Wulf,²⁵¹ quien menciona que, “no puede concebirse identidad sin alteridad, por tanto la formación intercultural entraña una correspondencia relacional entre un yo fractalizado, irreductible en sus distintas expresiones, y un *otro* multiforme”.

“...Esa era la idea y la discusión que planteamos de interculturalidad y que está en el documento. La interculturalidad, no solamente el reconocimiento de las culturas, decíamos reconocerlas, valorarlas, y resignificarlas pero sobre todo ponerla en el plano del debate epistémico. Como formas organizativas de un conocimiento distinto”.²⁵²

La lectura de lo intercultural entre los pueblos originarios es en mucho compartido desde lo que Betancourt, nombra “dialéctica de liberación”, debido a que, en sus territorios el proceso de desobediencia está presente en su día a día, desde el cómo a partir de la oralidad, recupera y preserva su modo de construir y reconstruir la vida.

“Lo intercultural (...que) sea una innovación, una lectura diferente del mundo. Siendo un conjunto de los procesos relacionales, grupales e institucionales generados por las interacciones de culturas y en la perspectiva del respeto de una identidad cultural”.²⁵³

Retomando los aportes de Walsh, decimos que efectivamente, los pueblos originarios tienen la determinación de resurgir rescatando desde su propia visión qué tipo de educación es adecuado para ellos y qué sentido tiene hablar de educación intercultural. Bajo esta premisa, no se trata de buscar reconocimiento o inclusión, por eso mismo “el concepto de educación intercultural tiene que ser pensado fuera del gobierno y sus instituciones paternalistas ya que cuando se ve desde las instituciones se hace para tener el control de un batallón de pobres que lucha para sobrevivir”.²⁵⁴

Debido a que los pueblos originarios implicados en el modelo UNISUR, tienen claro que el pensamiento Occidental-Moderno ya tiene un análisis propio de quienes son estos pueblos, aunque no desde una mirada de igualdad, sino

²⁵¹ Citado en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México, 1999. Pág. 233.

²⁵² Entrevista, fundador de proyecto Unisur, Chilpancingo 2011.

²⁵³ Quilaqueo, Daniel. En Educación, currículum e interculturalidad, Editores Fransis, Universidad Católica de Temuco. Chile, 2005. Págs. 18-19.

²⁵⁴ *Ibidem*.

siempre desde la lógica de la dominación y de apropiación de sus saberes y conocimientos, así también del despojo de sus recursos naturales y de la continuidad de la colonialidad del ser y del poder.

“...decíamos tenemos un conocimiento acumulado, pero ese conocimiento acumulado no nos está refiriendo varias cosas, como puede ser la cuestión de los problemas ambientales, porque la idea es de nosotros los mestizos”.²⁵⁵

Esta situación es la que obligó a pensar en otra forma de pedagogía, en otra forma de construir y sistematizar el conocimiento de los pueblos originarios en Guerrero. En cambio, si ubicamos el concepto de interculturalidad desde la matriz hegemónica, es verdad que se descubren las raíces de la misma, pero desde la imposición de sus verdades absolutas, desde lo eurocéntrico, lo occidental-moderno.

Ante dicha situación es posible recuperar los aportes que menciona el testimonio antes referido: *“la interculturalidad, no solo como reconocimiento de las culturas, sino como forma organizativa de un conocimiento distinto, en donde sea valorada y resignificada, para ponerla en el plano del debate epistémico”*. Ante tales argumentos, es valioso tener presente que la interculturalidad, cobra importancia al ser conceptualizada desde el *ser indígena*, debido a que desde los pueblos originarios es posible la explicación epistemológica desde la cosmogonía propia. Pues la interculturalidad, “puede presentarse como un paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción”.²⁵⁶

7.14 El conocimiento, sujeto, contexto y proyecto; respuesta al analfabetismo biográfico y contextual.

Citando a Walter Mignolo, se reconoce que la “historia” del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”: “el

²⁵⁵Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

²⁵⁶ Castro Milka. Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho. Ediciones Lom, departamento de antropología Universidad de Chile. Santiago, 2004. Pág. 16.

conocimiento no es abstracto y deslocalizado. Es relación de poder marcada por la diferencia colonial y estatuida la colonialidad del poder”.²⁵⁷

Es el discurso que justifica la diferencia colonial, es lo que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa está en el discurso que la modernidad creó como ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado. Que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad. Es pensar que lo que vale como conocimiento está en ciertas lenguas y viene de ciertos lugares.

Una de las consecuencias negativas de la geopolítica del conocimiento es impedir que el pensamiento se genere de otras fuentes. Que beba en otras aguas. Ante la constante embestida, también hemos clarificado que sobrevive un:

“analfabetismo biográfico y contextual. La clase política no sabe quiénes son los pueblos indígenas. Por lo tanto, si no sabes cuáles son esos sujetos, las políticas públicas van a atender a sujetos ficticios o inventados. Les vas a inventar problemas. No solamente hay un analfabetismo biográfico a esos sujetos, y por eso saca el discurso de la compasión: los hermanos indígenas, nuestros hermanos indígenas”.²⁵⁸

El ser pueblos colonizados e inferiorizados por el pensamiento occidental dominante, trajo como consecuencia que dicho proceso de encubrimiento produjo asumir que existe la “imposibilidad de pensar fuera de las categorías de la modernidad”. Pero como señala Mignolo, debemos reconocer que los saberes y “el conocimiento no es uno y universal, sino que está marcado por la diferencia colonial”, se reproducen la idea de lugar y lengua productora de un solo conocimiento, la moderna.

Pero al establecer una relación crítica hoy día, permite la posibilidad de construir un pensamiento propio o recuperar el colonizado. En esta lógica, la resistencia se construye en lo local, cuando descubrimos que hay movimientos que revaloran lo propio, lo regional, lo local y lo colectivo, en contra de lo global y lo individual. En donde los pueblos originarios están señalando la diferencia, y al mismo tiempo, dando muestra que existe un enorme desconocimiento de los aportes realizados

²⁵⁷ Mignolo Walter. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Revista de la Universidad Bolivariana de Chile Volumen 1 Número 4. 2003.

²⁵⁸ Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

hacia los conocimientos que han permitido resistir a los embates del mundo global, con identidad propia.

“...el analfabetismo contextual. Desconocen el contexto, las circunstancias que han dado lugar a esa situación.

Decíamos, el método tiene que ser, sujeto, contexto y proyecto; precisamente para resolver esa forma de analfabetismo biográfico y contextual. Porque entonces, ese sujeto que está allí, aún siendo un analfabeto, como este sujeto conoce su contexto, te va a plantear cuáles son sus problemas emergentes. Lo que hay que hacer es apoyar a este sujeto, es cómo esa relación sujeto-contexto la volvemos proyecto.

Por eso la idea de que el conocimiento tenía que darse en esa relación sujeto-contexto, en esa relación biográfica-contextual. Lo que decíamos, no se trata de la exquisitez teórica, pongamos el problema en el centro. Y, alrededor del problema organicemos la reflexión de los intelectuales que le van a ayudar a los pueblos; y de los pueblos, qué le aportamos a este problema cómo le entramos todos para resolverlo”.²⁵⁹

Llevar a la práctica lo analizado y reflexionado por los fundadores del modelo UNISUR, no iba resultar tarea sencilla, porque aquí nuevamente reiteran la importancia del acompañamiento de las comunidades en todo el proceso de construcción de conocimiento, sin olvidar que la meta del mismo es ir sistematizando y construyendo nuevo conocimiento que permita reproducir la vida propia de los pueblos, así como el ir fortaleciendo su matriz cultural desde ese contexto vivencial. Por lo tanto, no solo aquellos que saben leer y escribir, jugarán a ser protagónicos en la creación de conocimiento, sino todo aquel integrante de los pueblos implicados que pueda contextualizar su realidad, hará los aportes pertinentes para reafirmar la cosmogonía propia.

“...Cuando ya lo resolvamos, esa experiencia vivencial va a ser de aprendizaje, y al mismo tiempo ese aprendizaje la vamos a convertir en conocimiento, y esa va a ser la aportación de los pueblos”.²⁶⁰

Hechos los aportes anteriores, podemos señalar que la educación juega un papel trascendental para reforzar la lucha que han emprendido los pueblos en la recuperación de sus saberes y conocimientos, así también como en la construcción de la identidad social colectiva. Es por ello que, los proyectos de educación alternativa, deberán asumir que se encuentran frente a una sociedad compleja.

²⁵⁹Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

²⁶⁰Ibídem.

Debido a que los conocimientos de muy diversas características y de matrices culturales diversas, conllevan a formas de ver el mundo, de sentirlo y actuarlo completamente diferentes. Y en tal situación, hay que repensar la función de la educación, “sobre todo, en aquellos contextos que plasman diferencias con respecto a la sociedad en su conjunto”.²⁶¹

7.15 Otro tipo de intelectuales, de acción, que cambia la educación y con compromiso comunitario.

Desde los espacios académicos, se forman distintos “intelectuales”, a esa manifestación no escapan los indígenas, en tanto que acuden a las Universidades que existen al interior de México y unos pocos, fuera del país. Sin embargo, afortunados son aquellos pueblos originarios que después de la gran travesía, ven regresar a sus descendientes aportando sus conocimientos en beneficio de la comunidad. Por eso resulta fundamental que en la discusión para la creación del modelo UNISUR, el tema de la formación de los intelectuales de los pueblos originarios fuese considerado en el debate del mismo proceso, desde los primeros que idearon la propuesta. Ante ese menester tenemos el siguiente testimonio que recupera una parte del debate generado:

“...Cuando hablamos de intelectuales, no nos referíamos a una aristocracia espiritual - como dice Max Weber-, más bien en un sentido Gramsciano, al intelectual de acción. Ese intelectual que generara compromisos: que al mismo tiempo resolviera su gana de hacer investigación y su legítima aspiración de desarrollarse en términos personales”.²⁶²

Al hablar de un intelectual, es hacer mención a que todo humano, al margen de su profesión, manifiesta alguna actividad intelectual, es decir, “participa de una concepción del mundo, observa una consecuente línea del conducta moral y, por consiguiente contribuye a mantener o a modificar un concepto, suscita nuevas ideas”.²⁶³ En la vida moderna, la educación técnica estrechamente conectada al

²⁶¹Comboni Sonia, Juárez José M. La Educación en el marco de la Globalización. Revista Veredas. México. 2008.

²⁶²Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

²⁶³Gramsci, Antonio. La formación de los intelectuales. Editorial Grijalbo. México, 1967.

trabajo industrial, aún el más primario y descalificado, debe formar la base del nuevo tipo de intelectual.

El modo de ser de un nuevo intelectual, es asumir que el conocimiento de los problemas (económicos, políticos, otros), debe acompañarse, de “una visión general histórico-humanística de la realidad a modificar”.²⁶⁴ Por eso cobró importancia en su propuesta el modelo UNISUR, considerar en su formación la apuesta que debían cumplir sus estudiantes y la función que debían cumplir una vez terminado su formación académica, como futuros intelectuales indígenas.

“...(es) verlo como sujeto, una relación distinta. Tiene que cambiar la cuestión ontológica del investigador, y para con la comunidad.

Esa era la idea que nosotros teníamos y que podía fortalecer ese desarrollo de intelectuales. Esos intelectuales que no necesariamente, yo no estaba de acuerdo tampoco, que forzosamente se quedaran en la comunidad.

Porque para mí, si lográramos que un intelectual de esos se fuera a trabajar a Harvard, qué fregón. La comunidad de todo se fortalece, y algún día vamos a pedir que venga a dar una conferencia aquí.

Entonces, hasta aquí van a llegar los de Chilpancingo, los de Acapulco, porque saben que este doctor puede ayudar...No estaba de acuerdo, decir: *haber, aquí quédate*, por qué; a ver que se queden los de la UAM o nosotros que estamos en Chilpancingo...No era esa la intencionalidad”.²⁶⁵

Por tanto, veamos qué rol ha jugado en este sentido la Universidad, siendo “el instrumento de preparación de intelectuales de diversas condiciones, así también por ser los espacios, en algunos casos, de mucha especialización en determinadas áreas y/o disciplinas, que genera con ello cierta jerarquía que les permite mantenerse en el campo de una ‘cultura superior’”.²⁶⁶

No obstante la breve reflexión, me permite replantear la diferencia que encuentro entre hablar de cómo el pensamiento Occidental dominante forma a sus intelectuales, y cuál fue la apuesta de la UNISUR, en la formación de otro tipo de intelectual, el de acción; ya que al primer actor le encuentro un uso más vinculado a las necesidades de cierto sector o grupo hegemónico, apegado a las necesidades económicas y del mercado. En cambio, al segundo intelectual, se le

²⁶⁴ *Ibíd.*

²⁶⁵ Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011.

²⁶⁶ *Ibíd.*

otorga la responsabilidad de una conexión con grupos sociales, como la sociedad civil, y asume la tarea de no ser representante del grupo dominante.

“...Queríamos un intelectual no cognitivamente elegante en el discurso teórico; queríamos un intelectual con ese conocimiento teórico, pero sobre todo sencillo, **entendido a la sensibilidad**; que sintiera cualquier injusticia que se cometiera contra cualquiera, y en cualquier parte del mundo. A ese intelectual aspirábamos, un intelectual integral, un librepensador, crítico, **pero también acompañado de propuesta**. Reconociendo que su conocimiento se sustentó en otras voces. Porque si no, se iba a convertir en un saqueador de conocimiento”.²⁶⁷

En complementariedad, encontramos que en el planteamiento original que hicieron los iniciadores de la propuesta Universitaria, cabe señalar que en todo momento se dio cabida a la preocupación que los interesados en asistir a este modelo de Educación Universitaria como proyecto alternativo a la Universidad Occidental, tuviesen la claridad que en todo momento el trabajo académico tenía fuertes vínculos con las comunidades implicadas; reconocer que la Universidad y la Comunidad, debían estar al servicio mutuo, y tener presente en todo momento que la insistencia fue, formar a partir de la matriz cultural de los pueblos originarios. Para ello se propusieron ciertos requisitos que pudieran consolidar el proceso de mutua responsabilidad, como los que a continuación se anuncian en el testimonio: “**La carta aval**, una innovación, pero lo convirtieron en un documento burocrático. Se trataba de que los pueblos vieran sus dimensiones problemáticas. Que enviaran a sus cuadros más comprometidos.

La comunidad iba a aportar una especie de beca, no de dinero, pero lo que pudieran; en ese sentido se pensó. **Pero la Universidad tenía que platicar con todas las comunidades, eso faltó**. Precisamente, esos requerimientos iban a definirse en función de sus necesidades estratégicas en proyectos de desarrollo. Para ver en dónde se sentía identificada cada comunidad, y los problemas específicos se iban a atender en la medida en que la propia comunidad atendería algunas cosas, y otra, se vería la manera de buscar recursos externos.

²⁶⁷ *Ibídem*.

¿Cómo recuperar la educación comunitaria de los pueblos? Estaban convencidos de la necesidad que tenían de eso. No tenían intelectuales en el sentido ortodoxo, pero tampoco tenían cuadros para resolver cosas básicas.

No era una educación para alfabetizar en el sentido tradicional, ni tampoco formar cuadros con los valores de la Universidad ortodoxa.

...(para eso) iban a servir los intelectuales. Y también (para) fortalecer la vida y el desarrollo comunitario, (eso) iba a adquirir otra connotación”.²⁶⁸

Al analizar el compromiso que buscó concretar la apuesta del modelo Universitario UNISUR, encontramos que esa formación del “otro tipo de intelectual”, el de acción, no iba a ser un compromiso que tuviese a todos los pueblos implicados asumiendo dicha tarea, pues resulta sumamente complejo entender la dinámica que cada pueblo vive en su cotidianidad, pero sobre todo, porque ya está muy presente la imposición del pensamiento Occidental Moderno, debido a que bombardea con sus ideas en distintos medios, sobre todo en aquellos de comunicación masiva, la televisión, radio, medios escritos, y ahora a través del internet, cuál debe ser el modelo de vida a seguir.

Además, en ese compromiso de moldear el pensamiento de los pueblos originarios, encontramos a las propias instituciones del Estado, que continúan con la labor de asimilación, integración y castellanización, que sólo aparta a los pueblos de su propia visión de mundo, apegado a su matriz cultural.

En ese sentido, se pensó que la UNISUR no iba a impartir “una educación para alfabetizar, en el sentido tradicional y tampoco formar cuadros con los valores de la Universidad ortodoxa”, sino que la apuesta era, la formación de intelectuales que fortalecieran “la vida y el desarrollo comunitario”, para que esto pudiera “adquirir otra connotación” al cambiar la esencia de la educación para los pueblos originarios, y adquirir un compromiso comunitario que fortaleciera la visión propia de las comunidades indígenas.

²⁶⁸ Entrevista, fundador de proyecto UNISUR, Chilpancingo 2011

Capítulo VIII

Relaciones de poder, modernidad, poscolonialidad y conocimiento en la edificación del modelo UNISUR.

En este capítulo desarrollaremos cómo la modernidad ha impuesto una forma de hacer o construir el conocimiento, imponiendo una sola manera de ver el mundo; la Ilustración, el pragmatismo de los ingleses, que permearon en la forma de construcción y sobre todo en cómo se construye el conocimiento. Bajo estas circunstancias se construyó un sistema de transmisión de esos conocimientos, en una estructura que consolidó y jerarquizó los contenidos específicos y construidos desde la razón instrumental, misma que busca cuestionar el modelo UNISUR, para mostrar que hay otras maneras de ver, ser y estar en el mundo.

8.1 La modernidad y el pensamiento invisible.

En el siglo XV, se inicia el movimiento literario-espiritual del Renacimiento. En el XVI, llega a su apéndice la reforma religiosa; en el XVII, el triunfo de la filosofía cartesiana cambia toda la imagen del mundo. Es decir: Italia (siglo XV), Alemania (siglos XVI-XVIII), Inglaterra (siglo XVII), y Francia (siglo XVIII). Se indica como punto de partida de la “modernidad” como un fenómeno meramente eurocéntrico.²⁶⁹

“El siglo XVIII, condensa su esencia en una sola palabra, apela al sustantivo razón. Está saturado de la creencia en la unidad e invariabilidad de la razón. Es la misma para todas las épocas, para toda las culturas; la finalidad esencial que se impone a sí misma la cultura del siglo XVIII, consiste en la defensa y el fortalecimiento de esta forma de pensamiento, en esto reside su misión más importante y no en la pura adquisición y ampliación de determinados conocimientos positivos”.²⁷⁰

Todo saber, “cualquiera que sea su contenido, es natural cuando procede únicamente de la razón humana y, sin apoyarse en ninguna otra fuente de certeza,

²⁶⁹Dussel, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Argentina, 2000. Pág. 46.

²⁷⁰Cassirer, Ernest. La filosofía de la ilustración. FCE. México, 1943. Pág. 29.

se basa en sí mismo. Naturaleza significa, por tanto, no ya un círculo de objetos, sino un determinado horizonte del saber, del abarcar la realidad”.²⁷¹

La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior. La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa. Es, de hecho, un desarrollo unilineal y “a la europea”, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la “falacia desarrollista”.

Como el “bárbaro” se opone al proceso civilizador, “la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización, la guerra “justa” colonial. Esta dominación produce víctimas de muy variadas maneras, violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador; el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, y otros”.

Para el moderno, “el bárbaro tiene una “culpa”: el oponerse al proceso civilizador que permite a la “modernidad” presentarse no sólo como inocente sino como “emancipadora” de esa “culpa” de sus propias víctimas. Por último, y por el carácter “civilizatorio” de la “modernidad”, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios, los costos de la “modernización” de los otros pueblos “atrasados” inmaduros, de las otras culturas esclavizables, del otro sexo “por débil”.

Por todo ello, “si se pretende la superación de la ‘modernidad’ será necesario negar la negación del mito de la modernidad”. Para ello, la “otra-cara” negada y victimada de la “modernidad” debe primeramente descubrirse como “inocente”; es la “víctima inocente” del sacrificio ritual, que al descubrirse como inocente, juzga a la “modernidad” como culpable de la violencia sacrificadora, conquistadora, constitutiva, esencial.

Permite “des-cubrir” por primera vez la “otra-cara” oculta y esencial a la “modernidad”: el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro

²⁷¹ *Ibidem.*

esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular, alienadas; las “víctimas” de la “modernidad” como víctimas de un acto irracional, como contradicción del ideal racional de la misma modernidad.

Sólo cuando se niega el mito civilizatorio y de la inocencia de la violencia moderna, se reconoce la injusticia de la praxis sacrificial fuera de Europa y aún en Europa misma, y entonces se puede igualmente superar la limitación esencial de la “razón emancipadora”.²⁷²

Se supera la razón emancipadora como “razón liberadora” cuando se descubre el “eurocentrismo” de la razón ilustrada, cuando se define la “falacia desarrollista” del proceso de modernización hegemónico. Esto es posible, aún para la razón de la ilustración, cuando éticamente se descubre la dignidad del otro, de la otra cultura; cuando se declara inocentes a las víctimas desde la afirmación de su alteridad como identidad en la exterioridad como personas que han sido negadas por la modernidad.

Citando a Dussel, “la modernidad es, para Jürgen Habermas o Charles Taylor, un fenómeno esencial o exclusivamente europeo. Pero está constituido por una relación dialéctica con una alteridad no-europea que es su contenido último. La modernidad aparece cuando Europa se autoafirma como el ‘centro’ de una historia mundial que ella inaugura. Y por lo tanto, única constructora de un conocimiento universal, o única depositaria del saber mundial. La ‘periferia’ que circunda este centro es, en consecuencia, parte de su autodefinición. La inclusión de esta periferia y del papel de España y Portugal en la formación del sistema mundial moderno desde finales del siglo XV hasta mediados del XVII, induce a los principales pensadores contemporáneos del ‘centro’ a una falacia eurocéntrica con respecto a su comprensión de la modernidad. Si su comprensión de la genealogía de la modernidad es entonces parcial y local, su intento por elaborar una crítica o defensa de ella parecen igualmente unilaterales y, en parte, falsos”.²⁷³

La construcción de “la idea de la modernidad relacionada a la expansión europea, y también forjada por los intelectuales europeos, fue lo suficientemente poderosa

²⁷² *Ibidem.*

²⁷³ Dussel, Enrique. “Eurocentrism and Modernity” en John Beverly y José Oviedo (ed.): *Boundary 2 (The Post-modernism Debate in Latin America)* N° 2013, 1993, pp. 65-76.

para durar casi quinientos años. Los discursos y las teorías poscoloniales comenzaron a desafiar directamente esa hegemonía, un desafío que era impensable y tal vez inesperado por aquellos que construyeron y previeron la idea de la modernidad como un período histórico e implícitamente como El lugar de enunciación. Un lugar de control en el nombre de la racionalidad, la ciencia y la filosofía afirmó su propio privilegio sobre otras formas de racionalidad o sobre formas de pensamiento que, desde la perspectiva de la razón moderna, fueran racionales. Por consiguiente, los discursos y las teorías poscoloniales están construyendo una razón poscolonial como un lugar de enunciación diferencial. 'Diferencial' aquí significa también un desplazamiento de los conceptos y de las prácticas de las nociones del conocimiento y también de las formas de entendimiento articuladas durante el período moderno".²⁷⁴

Lo anterior permite una profunda reflexión, en tanto que sin los pueblos amerindios, no se hubiese consolidado y universalizado a la modernidad, a partir del proceso de descubrimiento, conquista y colonización, a través de sus riquezas y procesos de colonización, pero esta modernidad le fue impuesta.

...“Los metales arrebatados a los nuevos dominios coloniales estimularon el desarrollo económico europeo y hasta puede decirse que lo hicieron posible. Ni siquiera los efectos de la conquista de los tesoros persas que Alejandro Magno volcó sobre el mundo helénico podrían compararse con la magnitud de esta formidable contribución de América al progreso ajeno. No al de España, aunque a España pertenecían las fuentes de plata americana. Como se decía en el siglo XVII, España es como la boca que recibe los alimentos, los mastica, los tritura, para enviarlos enseguida a los demás órganos, y no retiene de ellos por su parte, más que un gusto fugitivo o las partículas que por casualidad se agarran a sus dientes. Los acreedores del reino, en su mayoría extranjeros, vaciaban sistemáticamente las arcas de la Casa de Contratación de Sevilla. La corona estaba hipotecada. Cedía por adelantado casi todos los cargamentos de plata a los banqueros alemanes, genoveses, flamencos...”²⁷⁵

Esta fue la situación que vivieron los pueblos amerindios, contribuyeron así a la modernidad desde la no modernidad, siendo no incorporados en el proceso, siempre considerados como la periferia.

²⁷⁴ Mignolo, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.

²⁷⁵ Galeano, Eduardo. Las venas abiertas de América Latina. Siglo XXI, España, 1999. Pág. 34.

Entendiendo que el concepto de la modernidad, se refiere a acontecimientos que se inician en el mundo occidental desarrollado, y que repercute en el ámbito global. Así también, revela aquellos pensamientos alternativos, que surgen desde la dominación y la colonización, fuera de la cultura dominante desde América Latina. La cara visible de la modernidad desde donde se comenzó a clasificar, describir y conocer el mundo; la otra, invisible, la colonialidad en donde se ejerció el poder de la epistemología moderna.

Existe de igual manera una epistemología de doble cara, la que permite subrayar “la emergencia del circuito comercial del Atlántico, en el siglo XVI, junto con la consolidación del cristianismo, del capitalismo mercantil y de la clasificación del mundo en cuatro continentes”. Esta clasificación no fue, por cierto, una «representación natural» del mundo, sino una operación clasificatoria.

De esta manera, la razón moderna es trascendida, pero no como negación de la razón en cuanto tal, sino de la razón violenta eurocéntrica, desarrollista, hegemónica.

8.2 Como se teje el eurocentrismo, para imponer la colonialidad.

Desde el siglo XVII, en los principales centros hegemónicos de poder mundial, de Europa Occidental, iniciadores desde ese universo intersubjetivo fueron quienes elaboraron y formalizaron un modo de producir conocimiento. Esto es a partir de la modernidad y de lo que ella implica, que significa una forma de ver y estar en el mundo, diferente. Cuando se desacraliza la historia y se pone al hombre como centro de la historia y como constructor de la misma, siendo dominador-colonizador de la naturaleza. Impone la lógica instrumental, en tanto que va definiendo las herramientas para poderse desarrollar, vía lo que se conoce como capitalismo, el central.

Dentro de esa misma orientación fueron también, ya formalmente, naturalizadas las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial. Ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen, eurocéntrico; ya que fue impuesto y admitido

en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad.

Las líneas matrices de esa perspectiva cognitiva se han mantenido, no obstante los cambios de sus contenidos específicos y las críticas y los debates, a lo largo de la duración del poder mundial del capitalismo colonial y moderno. Esa es la modernidad/racionalidad que en el presente está en crisis. Es decir, el pensamiento moderno construyó el racionalismo cristalizado, de la Ilustración.

La idea de un ser humano, vigente en el auge de la modernidad que se edifica triunfalmente sobre el ejercicio de la inteligencia y un pensamiento crítico, es una convicción que se tambalea hacia mediados del siglo XX, en un mundo que marcha hacia una economía de mercado cada vez más violenta inequitativa y excluyente.

Una crisis de valores y de las certezas de la modernidad, muestra sus fracturas y sus inconsistencias y nos presenta una realidad humana escéptica ante los criterios del racionalismo, al tratar, desde su perspectiva cognitiva y producida a través del tiempo como el mundo eurocéntrico del capitalismo colonial/moderno, de naturalizar la experiencia de la gente con un patrón de poder. Esto es, las hace percibir como naturales, en consecuencia como dados, no susceptibles de ser cuestionados.

Se consolidó así, junto con esa idea, “otro de los núcleos principales de la colonialidad/modernidad eurocéntrica: una concepción de humanidad según la cual la población del mundo se diferenciaba en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos”.²⁷⁶

Así también, en cualquiera de los otros ámbitos, la autoridad, el sexo, la subjetividad, están presentes todas las formas históricamente conocidas, bajo la primacía general de sus formas llamadas modernas: el “estado-nación”, “la familia burguesa”, “la ciudadanía”, el “individualismo”, la “racionalidad moderna”; los conceptos de “Libertad”, “Fraternidad”, “Igualdad”, “Democracia”.

²⁷⁶Mignolo, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.

Así que, lo que comenzó con América Latina, fue impuesto. Es decir, la población en un principio fue clasificada en identidades “raciales” y dividida entre los dominantes/superiores “europeos” y los dominados/inferiores “no-europeos”.

Las diferencias fenotípicas fueron usadas, definidas como expresión externa de las diferencias “raciales”; en un primer período, principalmente el “color” de la piel y del cabello y la forma y el color de los ojos. El problema de la alteridad cultural se transformó radicalmente a finales del siglo XV e inicios del XVI, cuando comenzó a formarse un mercado Europeo.

8.3 Presencia del racismo en la modernidad.

La purificación permanente, que será una de las dimensiones fundamentales de la normalización social, la homogeneización. Los aparatos del estado, la ley y la estructura del poder no sólo no nos defienden, sino que son instrumentos por medio de los cuales se nos persigue y sojuzga. Esto se puede mencionar e identificar como un racismo de Estado.

Así también, el racismo se vive constantemente y en diferentes momentos y espacios, donde una sociedad la ejerce contra sí misma, contra sus propios elementos, contra sus propios productos. Es señalarlo como un racismo interno.

Según Ma. Dolores Paris,²⁷⁷ tres son los factores fundamentales que se constituirán como “las raíces del racismo moderno: primero, las guerras de conquista y la fundación de enormes imperios- la europeización del mundo; en segundo lugar, la construcción de grandes aparatos burocráticos en la creación de los estados-nación; finalmente, la decadencia de la dominación estamental y el acelerado ascenso de la burguesía”.

El racismo, como un argumento filosófico sobre la superioridad “natural” de ciertas culturas, encuentra así uno de sus orígenes en la mentalidad colonial, en el desprecio imperial por los pueblos conquistados.

“La ideología de la pureza de sangre y los grandes sistemas de clasificación de la humanidad, formas extensivas de trabajo basada en una estratificación etnoracial,

²⁷⁷Paris, Ma. Dolores. Racismo y nacionalismo: la construcción de identidades excluyentes. Nacionalismo e identidades culturales. Política y cultura, No 12. UAM-X. México, 1999.

así también diversos grados de dominio del hombre sobre el hombre hasta la llamada de esclavitud”.²⁷⁸

Por momentos, “la mentalidad colonialista se concretó en el exterminio de los colonizados para la anexión de nuevos territorios, en otras declara una misión civilizadora y se empeñó en la asimilación cultural y racial de los pueblos nativos. El objetivo de lo primero fue evitar la ‘mezcla’ de sangres para asegurar la continuidad de la pureza racial de los pueblos Europeos y justificar con ello el exterminio para la expansión territorial del imperio.

La asimilación, en cambio legitimaba la opresión y explotación de los grupos colonizados con el argumento de que era necesario ‘civilizarlos’ y educarlos para hacerlos similares al hombre blanco. En ambos casos, el indígena y el esclavo negro fueron transformados en una ‘exterioridad’ racial en su propio territorio”.²⁷⁹

El neocolonialismo, el poder interétnico y el racismo, son la continuidad en la exteriorización de la interioridad. Definido por Rodolfo Stavenhagen como “colonialismo interno”: siendo esta “la estructura en la cual un grupo étnico dominado y regionalmente concentrado se relaciona con la sociedad dominante en el marco de un sistema de relaciones asimétricas y desiguales”.²⁸⁰

El siguiente testimonio es claro ejemplo que si bien la esclavitud y el colonialismo no lograron exterminar a los pueblos sometidos, pero sí lograron que entre éstos también existiesen formas propias para discriminarse, sin poner atención en el por qué o la génesis de dicha discriminación. En muchas ocasiones ni los propios pueblos se han preocupado por tener cuidado en las palabras o comentarios que mutuamente se expresan y que los mantiene en constantes actos de discriminación.

*...”Participando en el consejo guerrerense de los 500 años de resistencia indígena, nuestro pueblo Afromexicano, que en aquellos años (1993) nos decían los negros, hasta de alguna manera despectiva, los indígenas también respondían a la dinámica política nacional, en donde nos discriminamos los indios con los negros...”*²⁸¹

²⁷⁸Ibidem.

²⁷⁹Ibidem. Pag. 56.

²⁸⁰Stavenhagen, Rodolfo. La cuestión étnica: algunos problemas teóricos-metodológicos, en Estudios Sociológicos, Vol. X, núm. 28. Colmex. México, 1992. Pág. 66.

²⁸¹Entrevista a coordinador Afromexicano en Cuajinicuilapa, Gro. 2011.

Claro está que el racismo, también se da en el presente, desde políticas de estado que obligan a los pueblos a luchar por sus derechos como originarios en sus territorios. Pero encuentran como respuesta represión militar o de otra índole que el mismo estado configura para seguir excluyendo a dichos pueblos, y por tanto la discriminación y el racismo se prolonga hasta hoy día.

Posteriormente, en los siglos XIX y XX, también otros rasgos como la forma de la cara o el “color” de la piel, fue definido como la marca “racial” diferencial más significativa, por más visible, entre los dominantes/superiores o “europeos”, de un lado, y el conjunto de los dominados/inferiores “no- europeos”, del otro lado.

Por eso mismo, cobra una gran dimensión aquello que plantea el pensamiento intelectual indígena y no indígena, ante el pensamiento único y del movimiento de la modernidad frente a la des-colonización. Citando a Guillermo Villaseñor, “las orientaciones y políticas no son productos originales de nuestro país, aunque se las haya adoptado fervorosamente”. En ese sentido, encontramos que en el transcurso de la historia surgen paradigmas que estructuran discursos con la pretensión de legitimarse, tal es el caso de la “modernidad”, cuyas raíces están en otras formas de razón.

8.4 Europa y la construcción de conocimiento versus la descolonización en Latinoamérica.

Europa, también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de intervención de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento. La represión en este campo ha sido muy violenta, profunda y duradera entre los pueblos indígenas de América Latina, despojándolos de su herencia intelectual objetivada.

Los colonizados, en medidas variables y parcialmente, aprendieron la cultura de los dominadores, en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación, sea en el campo de la actividad material, tecnológica, como de la subjetiva, especialmente la religiosa.

Tanto que, en el presente “el conocimiento, con el desarrollo científico técnico, se hace cada día más relativo, como un proceso de acumulación, donde lo nuevo se

convierte en lo cotidiano en lo monótono. Por otro lado, el mismo proceso de la globalización, logra imponer un determinado tipo de cultura”.²⁸²

Estas nuevas formas ideológicas que acompañaron al capital en su expansión planetaria tuvieron, en el orden intelectual, dos nuevos aliados: la ciencia y la secularización de la filosofía. La secularización de la filosofía tuvo, a grandes rasgos, dos trayectorias que sucedieron a los problemas planteados por la filosofía, teológicamente orientada por el cristianismo: la emergencia de la ciencia, como pensamiento y como práctica, la técnica, y la otra, la metafísica, que se dedicó a pensar el método, el espíritu y el ser.

Aunque encuentra resistencia cultural en diversas regiones, sobre todo de aquellos pueblos originarios que resisten con sus cosmogonías; siendo su punto de contradicción, y en consecuencia, la exacerbación de esencialismos culturales, religiosos y de todo tipo. Así tenemos la resistencia intelectual en América Latina, que a esa perspectiva histórica no tardó en emerger, desde fines del siglo XIX, pero se afirmó sobre todo durante el siglo XX y en especial después de la Segunda Guerra Mundial, en vinculación con el debate sobre la cuestión del desarrollo-subdesarrollo.

Lo dicho anteriormente, se vincula de forma directa con problemas que se inscriben en el debate con la modernidad, aquello referido a la integración, mencionado ya desde la reflexión de Ma. Dolores Paris, la cual también relaciona con cambios en los modelos culturales que se están produciendo y que involucra cambio de cosmovisiones. De esta manera la Universidad en América Latina tiene una responsabilidad enorme porque “ella se encuentra instalada en espacios multiculturales muy complejos y en muchos casos aún siguen apostando a esa vieja postura eurocentrista y colonizadora de los orígenes”.

En esta compleja experiencia se funda un tipo de pensamiento alternativo a la modernidad y a la posmodernidad centrada en el Atlántico Norte y derivada a varias partes del globo, que, sin embargo, no puede prescindir ni de la modernidad

²⁸² Quijano, Aníbal. *Journal of World Systems Research*, vi, 2, summer/fall Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. 2000. Págs. 342-386 <http://jwsr.ucr.edu>

ni de la posmodernidad, entendidas ambas como formas histórico-sociales y como configuraciones epistémicas.

Por eso, West²⁸³ afirma que: “el pragmatismo profético se manifiesta en un momento específico en la historia de la civilización del Atlántico Norte, el momento de la posmodernidad, -afirma que- la posmodernidad puede ser comprendida bajo la luz de tres procesos históricos fundamentales: 1) el final de la edad europea (1492-1945), que diezmó la autoconfianza europea e inspiró la crítica personal, como la desmitificación de la hegemonía cultural europea, la destrucción de la tradiciones metafísicas occidentales, y la deconstrucción de los sistemas filosóficos del Atlántico Norte; 2) la manifestación temprana de Estados Unidos como poder económico y militar, ofreciendo direcciones en el ambiente político y la producción cultural; 3) el primer paso a la descolonización del tercer mundo promulgado por la independencia política en Asia y en África”.

La modernidad es, tanto la consolidación de los imperios de Europa incluyendo sus consecuencias, como también la subyugación de pueblos y culturas en su lucha por la liberación, aunque su historia pudo haber sido relatada principalmente por discursos coloniales producidos por aquellos en el poder y en la posición para hacerlo efectivo.

De esta manera, “si la modernidad consiste tanto en la consolidación de la historia europea como de la historia silenciosa de las colonias de la periferia, la posmodernidad y la poscolonialidad son lados distintos de un proceso para contrarrestar la modernidad desde diferentes herencias coloniales: 1) herencias desde/en el centro de imperios coloniales; 2) herencias coloniales en colonias de; y 3) herencias coloniales en colonias de asentamiento profundo”.

²⁸³West, Cornel. Pág. 4.

8.5 Poscolonialidad, resistencia de los pueblos en América Latina.

La teoría poscolonial ha formado un espacio de resistencia crítica, así también los discursos poscoloniales proporcionan prácticas opositivas en países con gran herencia colonial. Ella Shohat²⁸⁴ menciona que el término “poscolonial, sería, por lo tanto, más preciso si se articulara como ‘teoría de los pos-primer/tercer mundos’, o como ‘crítica pos-anticolonial’ como un movimiento que va más allá de las relaciones relativamente binarias, fijas y estables que diseñan y mapean las relaciones de poder entre ‘colonizador/colonizado’ y ‘centro/periferia’”.

Tales rearticulaciones sugieren un discurso más matizado, que permita el movimiento, la movilidad y la fluidez, a favor de la razón poscolonial entendida como un grupo diverso de prácticas teóricas que se manifiestan a raíz de las herencias coloniales, en el cruce de la historia moderna Europea con las historias contra-modernas coloniales.

Lo poscolonial, como un nuevo paradigma, pero también como parte de uno más grande, ante la necesidad de una crítica a la modernidad: desde las historias y herencias coloniales, y desde los límites de la narrativa hegemónica de la historia occidental.

La razón poscolonial representa lo contra-moderno, un lugar de disputa desde el inicio de la expansión occidental; permitiendo con ello la posibilidad de cuestionar el espacio intelectual de la modernidad y la inscripción del orden mundial en el que el Occidente, el Yo y el Otro, el Civilizado y el Bárbaro, fueron inscritos como entidades naturales.

Desde una articulación política y geo-cultural, así también los territorios y las organizaciones políticas, colonizadas parcial o totalmente, o no colonizadas, han facilitado la “naturalización” del control eurocéntrico. “Y cada una de esas

²⁸⁴V. E. Shohat y A. McClintock.

categorías impuestas desde centros de poder, han terminado finalmente como intermediarios en la cadena de transferencia del pensamiento moderno”.²⁸⁵

Por eso cobra importancia recuperar las contribuciones de Aníbal Quijano, quien plantea que América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad. Pues tal proceso constitutivo e histórico de América, “estructura formas de control y de explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación-distribución de productos, articuladas alrededor de la relación capital-salario y del mercado mundial”.

En tanto, dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder:

Por un lado, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Así, cada forma de control del trabajo estuvo articulada con una raza particular.

Por otro lado, consecuentemente, el control de una forma específica de trabajo podía ser al mismo tiempo el control de un grupo específico de gente dominada. Una nueva tecnología de dominación/explotación, en este caso raza/trabajo, se articuló de manera que apareciera como naturalmente asociada. Lo cual, hasta ahora, ha sido excepcionalmente exitoso.

No obstante que “la geopolítica del conocimiento, paralela a la consolidación y expansión del capitalismo, es una «historia» que emerge en el siglo XVI como consecuencia de una doble operación epistémica: **La primera** fue la colonización del tiempo y, por ende, la invención de la edad media y de la antigüedad como «antecesores» del renacimiento y de una historia lineal que era a la vez universal. **La segunda** fue la colonización del espacio”.

²⁸⁵ *Ibíd.*

En ella se diseña la geo-política del conocimiento y las relaciones asimétricas de poder que relacionan reclamos identitarios en la epistemología, tanto como fundación y condición del conocimiento; la diferencia entre enunciados de contenido semejante, pero proferidos en distintos lugares geo-políticos de enunciación y referidos a distintos terrenos histórica y geopolíticamente constituidos es, en verdad, la diferencia colonial epistémica.

Los procesos de descolonización política, en la segunda mitad del siglo XX, fueron acompañados por la iniciación de proyectos de descolonización intelectual. La descolonización política asumió que la construcción de estados nacionales autónomos, en Asia y en África, era la solución. Durante la primera mitad del siglo XX era todavía muy temprano para entender que la construcción de los estados nacionales, en Europa, estuvieron ligados a la segunda expansión imperial. Esto es, la expansión imperial de los Estados-nacionales, seculares y democráticos.

No obstante, si bien se habló de descolonización teniendo la autonomía de los Estados nacionales como horizonte, en ese momento todavía no había una conciencia expandida de la necesidad de pensar la descolonización a dos niveles: uno, la descolonización económico-política, el otro, la descolonización intelectual.

En este sentido Dussel reconoce, que la conceptualización ontológica del Ser, que el filósofo alemán Martin Heidegger planteó con argumentos convincentes, tiene como presupuesto histórico una concepción renacentista del hombre, el hombre blanco y cristiano, presumiblemente protestante. Dussel percibió, en cambio, la importancia del desplazamiento introducido en la metafísica por el filósofo judío-francés, Emmanuel Levinas, cuya reflexión es un constante esfuerzo por desplazar la ontología hacia el dialogo, esto es, desplazar la ontología del Ser hacia el encuentro con el Otro.

En Occidente, estas corrientes ideológicas surgieron de la pérdida de hegemonía del cristianismo que reguló el orden político-económico, tanto en su versión católica como protestante.

El cristianismo, un tanto relegado por las ideologías seculares, nunca se desprendió de ellas. Ni tampoco a estas ideologías le convenía separarse del

cristianismo. El cristianismo ya estaba implantado en varios lugares del planeta desde el siglo XVI, sobre todo en las Américas y en Asia, donde los Jesuitas llegaron por primera vez en 1582.

La descolonización político-económica se pensó a partir de las categorías de pensamiento que acompañaron la colonización de los países que se descolonizaban. Cuba es uno de estos ejemplos de descolonización capitalista y de proyecto socialista. Por lo tanto, el Estado y la Universidad cubana no desligaron el proyecto económico-político del marxismo tal como se había pensado en Europa y se había implementado en Rusia. Y al no hacerlo aceptaron la necesidad de la descolonización político-económica sin pensar la necesidad de la descolonización intelectual y epistémica.

Por otro lado, el cristianismo en sus dos vertientes, la de la Iglesia en complicidad con el Estado y el Capital, y la de la emergencia de la teología de la liberación y de la filosofía de la liberación y de la teología indígena. Ambos fueron y siguen siendo proyectos de descolonización espiritual (el primero) e intelectual, epistémica y ética. (Dussel, 1998).

No obstante, y a pesar de la importancia política e intelectual de los proyectos opositores a la expansión del capital derivados del cristianismo y del marxismo, ambos reprodujeron, en América Latina, el esquema que surgió en Europa después de la revolución industrial. El gran olvido y el gran silencio aquí fue, y sigue siendo en cierto sentido, la colonialidad. La reproducción de todo el esquema de pensamiento gestado en Europa, desde el cristianismo, el liberalismo y el marxismo; hasta la ciencia y la filosofía, se reprodujeron con variantes en América Latina.

Por esta misma razón es esencial, hoy, pensar de qué manera la pos-modernidad, en América Latina, es la cara visible de la pos-colonialidad. Esto es, de “nuevas formas de colonialidad”. En este sentido la pos-colonialidad no es el fin de la colonialidad sino su rearticulación, su nueva cara.

Por tanto, de ahí la necesidad, asegura Walter Mignolo, de imaginar no ya “nuevos paradigmas” inscritos en el proyecto de la modernidad, tanto colonizadores como

liberadores, sino “paradigmas otros”. Distinto y complementario del concepto “transición paradigmática” de Boaventura de Sousa Santos. Para Mignolo la propuesta cognoscitiva que encierra “Un paradigma otro” es distinto y complementario de la “transición paradigmática” que identificó y presentó con fuerza argumentativa Boaventura de Sousa. Ambos surgen de la misma constatación: el agotamiento del proyecto de la modernidad. Esta constatación no es novedosa, puesto que constituye uno de los argumentos de las variadas críticas a la modernidad agrupadas bajo el nombre de “posmodernidad”; el conjunto de cambios sociales detectables como la toma de conciencia crítica de las circunstancias que llevan a esos cambios.²⁸⁶

Si bien, De Sousa Santos descubrió una dirección distinta y sus argumentos buscan configurar un “posmodernismo oposicional”, “Mignolo se pregunta, ¿en qué se distingue la propuesta de Sousa Santos de las ideas y las tesis posmodernas que surgieron en Francia: Lyotard, Baudrillard, Foucault, Derrida o en Estados Unidos: Jameson, Harvey?”

Puntualiza dos aspectos para responder a su propia pregunta: 1) una mayor apertura a la variedad epistémica y política del mundo, particularmente atenta a la variedad de historias locales en relación y conflicto con la modernidad europea. 2) Una direccionalidad prospectiva a sus análisis, una “utopística” en términos de Wallerstein. De Sousa Santos conceptualiza en los dos proyectos contradictorios de la modernidad regulación y emancipación. Para él, la modernidad es una realidad indiscutible en la medida en que la civilización neoliberal impone cada vez más el principio “regulador” de la modernidad; un agotamiento de las ideologías modernas, cristianismo, liberalismo y marxismo, para imaginar futuros posibles. La emancipación, en De Sousa Santos, abre el proyecto a una escala planetaria.²⁸⁷

Por otra parte, Walter Mignolo menciona la posibilidad de pensar alternativas a las teorías pos-modernas, implica pensar la geopolítica del conocimiento, la colonialidad del saber y las nuevas formas de colonialidad global. “Las alternativas

²⁸⁶ Mignolo, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal. Madrid, 2003. pp. 20-21.

²⁸⁷ *Ibidem*.

a la modernidad, esto es, la descolonización del saber, tiene que provenir también de formas de pensar que fueron desprestigiadas por la modernidad del saber”.

La colonialidad del saber son, por lo tanto, formas de conocimientos que fueron en su momento desprestigiadas y que, en este momento, se afirman como posición crítica a la idea de “totalidad” que define la modernidad del saber: cristianismo, liberalismo, marxismo, ciencia, filosofía.

Así, la colonialidad tanto del poder como del saber, sería un fenómeno de doble cara. Por un lado, la cara de los mecanismos mediante los cuales opera el poder colonial a todos niveles. No obstante, el aspecto fundamental estaría en el hecho de que la colonialidad del poder está asentada sobre la colonialidad del saber. Por otro lado, el hecho de que en la colonialidad del saber y del poder se fundaron y crearon experiencias y subjetividades. La colonialidad del ser sería una de las consecuencias tanto de la colonialidad del saber como de la del poder.

Ante tantas reflexiones, podemos encontrar realidades que exponen testimonialmente lo cotidiano que viven los pueblos que buscan alternativas en sus procesos civilizatorios como opciones para seguir vivos con sus cosmogonías, cultura e identidad. Así tenemos el siguiente testimonio que nos narra un claro entendimiento de cómo se ha impuesto el conocimiento occidental.

...“Es triste reconocer, que el sistema económico nos ha borrado de la memoria muchas cosas, en lugar de jugar, balero, yoyo, trompo, la computadora ha borrado esos juegos. Ha borrado de la memoria también, el reconocer que los señores grandes tienen conocimiento que tienen que heredarnos; ya no nos interesa un viejo que no sabe manejar una computadora, el conocimiento está en la computadora. Estamos borrando el conocimiento de los pueblos. Sin embargo a través de los trabajos, de las entrevistas, el estudiante se obliga a ir a entrevistar a los señores grandes, para conjugar los conocimientos occidentales con los originarios. Allí es donde estamos haciendo algo para rescatar esos conocimientos...”²⁸⁸

Se entiende puntualmente que hay una preocupación que obliga a buscar otras alternativas desde la educación, aquellas que le apuestan a recuperar y mantener viva la memoria de los pueblos, a través de sus nuevas descendencias. Ante tal situación, podemos puntualizar que la racionalidad occidental, desde la Colonia, ha impuesto formas de pensamiento que obligan a las nuevas generaciones

²⁸⁸ Entrevista a coordinador Afromexicano en Cuajinicuilapa, Gro. 2011.

lentamente ir distanciándose de sus antecesores, es decir de los viejos, quienes efectivamente conservan y resguardan aquellos juegos que les permitieron de igual manera cohesionar la convivencia y la permanencia de la vida comunitaria.

Por tanto, queda entendido que en pleno siglo XXI, los pueblos originarios están resurgiendo con la valoración de sus propios conocimientos, a partir de reconocer que ellos mismos han sido partícipes de la desvalorización que han sufrido; por eso mismo, serán ellos quienes podrán recuperar aquello que se ha borrado de la memoria histórica. Si el testimonio nos habla de juegos que se han perdido, es ese también un espacio de lucha y resistencia que apremia valorar ante la presencia de juegos electrónicos a través de las computadoras que se han impuesto en todos los rincones de las viviendas indígenas y rurales.

8.6 Educación, creando alternativas en Latinoamérica.

Cuando pensamos en educación y hacemos mención de la educación superior por ejemplo en México, damos por entendido que hablamos de la Universidad. Un espacio en donde la apuesta primordial será la de profundizar en el conocimiento, así también dialogar con la diversidad de ideas y creencias; la Universidad, como la custodia de la verdad, de la ciencia, de posturas ideológicas, donde se busca el espíritu humanista y el pensamiento plural. Es la Universidad la institución generadora de pensamiento propio, transformador y con proyección en orden de la vida social.

Entonces, su función trasciende la formación profesional y adquiere una dimensión de servicio social. La Universidad trasciende el campo de lo académico, pedagógico y científico, promoviendo el despertar de la imaginación creadora, como parte integral de la formación activa. Finalmente también es la Universidad, aquello que pretende universalizar, pero para transmitir los conocimientos y la construcción de una forma de ver el mundo, su estructura, su función, su organización; sacralizando muchas veces los saberes universales, en la lógica de la colonización.

En tanto, lejos de ser pesimista, hay otros horizontes: hacer que la Universidad se convierta en conciencia crítica de su tiempo, y no solamente en conciencia crítica en contra de un determinado modo de producción. Lo cual equivale a que en el pensamiento universitario no se olvide el aspecto social del desarrollo en momentos en que se polarizan cada vez más la riqueza y la pobreza como producto del esquema neoliberal de desarrollo impuesto por los centros de poder.

La dimensión de lo social obliga a la Universidad a una revisión de la modernidad, construir su propio paradigma. Así también se pretende desde esta problemática, contribuir al debate sobre la implicación de la modernidad, la poscolonialidad y la educación superior. Entendiendo que desde estos espacios, los de centros de poder, están presentes. Sobre todo de aquella que no sólo pretende que las Universidades formen profesionales, sino que “estos profesionales estén formados para satisfacer los intereses de las grandes transnacionales y sus centros científicos, incluidas las Universidades ubicadas en el Primer Mundo”.

Por tanto, podemos ubicar por igual la declaración de la UNESCO, que constata y apoya la llamada “sociedad del conocimiento”. Pues, “se señala cómo la sociedad en general se funda cada vez más en el conocimiento, que los estudiantes tienen que integrarse a esta sociedad. Es indispensable seguir de cerca la evolución de la misma para garantizar un alto nivel de calidad de vida, y que hay que buscar todos los medios para no quedar rezagados en ella porque sólo los países que se ubiquen favorablemente en ella por su competitividad serán los que podrán sobresalir”.²⁸⁹

Esta problemática “se inscribe en el debate teórico moderno y debe estar en el centro de los estudios teóricos de las Universidades en América Latina”,²⁹⁰ para desentrañar la filosofía que subyace y que emana desde los centros de poder de occidente que pretende mantener un status de hegemonía.

²⁸⁹ Comboni Sonia, Juárez José M., Paris María D. (coord.). ¿Hacia dónde va la Universidad Pública? UAM-X. México, 2002. Pág. 64.

²⁹⁰ *Ibidem*.

Nuevamente, señalar que cuando la UNESCO, constata y apoya la “sociedad del conocimiento”, según Villaseñor, “no hace mención de qué tipo de conocimiento útil, o finalístico es”. Es decir, “el conocimiento que produce valor agregado, el que sirve para la colocación ventajosa de los productos en el mercado, el que reduce los costos de producción por la tecnología agregada que tiene, el que hace que los egresados de la educación tengan una visión emprendedora no solo para que puedan emplearse sino para ser creadores de nuevos empleos”. Por tanto dicha sociedad, se presenta a nombre de la calidad y del desarrollo positivo, para justificar la construcción de una sociedad y de una educación superior que se pone al servicio de los privilegios y que genera procesos agudos de exclusión y de polarización.

Entonces, hay que considerar que la proyección debe “realizarse a partir de una realidad de dependencia, porque los vínculos que existen ahora en América Latina dependen de Estados Unidos y de los poderes globalizadores”.²⁹¹ Así como la globalización, que invade todos los aspectos de la vida de las personas y muchas veces determina o trata todo su horizonte cultural, como proceso de alienación. “Hay que explicar a partir de una relación colonial y neocolonial - fundamentalmente respecto de Estados Unidos- pero además como el reordenamiento de una posición periférica dentro de un sistema mundial de intercambio desigual”.²⁹²

Las modificaciones ocurridas mientras “se transitaba de la subordinación europea a la norteamericana en los mercados agrícolas, industriales y financieros, en la producción circulación y consumo de tecnología y cultura y en los movimientos poblacionales -turistas migrantes y exiliados- alteraron estructuralmente el carácter de esa dependencia”.²⁹³

Como se mencionó anteriormente, la realidad establecida, por ejemplo “las transnacionales, como tendencia en creciente, lejos de encargar a las

²⁹¹ *Ibidem.*

²⁹² *Ibidem.*

²⁹³ *Ibidem.*

Universidades el desarrollo de proyectos científicos los acomete en sus propios institutos de investigación”.²⁹⁴ Si a ello incluimos, también la creciente falta de presupuesto económico por parte del Estado, y que hoy padecen las Universidades públicas, el problema se agrava aún más.

A lo anterior habría que añadir el que las sociedades de consumo privilegian el **tener**, dimensión asociada a un hombre sustancialmente individualista; por encima del **conocer**, y aún del propio **ser**. En este sentido, el siguiente testimonio es un panorama sobre la discusión que se está teniendo, en relación a las lenguas originarias. Los vínculos con las propuestas educativas que surjan de matrices culturales propias.

...“Recuperar toda la experiencia que habían desarrollado por ejemplo las academias de la lengua... Generar líneas de investigación, por un lado teníamos la presión de subir a esos niveles de calidad conforme a los parámetros de la educación superior. Pero... por otro... decíamos una matriz cultural propia. Y así fue como se fueron incorporando estos actores. En el 2003, se incorpora también la llamada dirigencia indígena o el movimiento indígena...”²⁹⁵

El testimonio resulta relevante cuando lo ubicamos en la discusión de aquellas experiencias que están anteponiendo un diálogo con el pensamiento occidental dominante y la recuperación de la matriz cultural de los pueblos originarios. Por tanto, estos son indicios de que ya se está encaminando el proceso de discusión y análisis de cómo enfrentar los nuevos retos para un proceso educativo real a las necesidades de los pueblos indígenas. Claro está que previamente se han estudiado las experiencias lejanas pero no ajenas a la realidad que enfrentan los pueblos originarios en América Latina y México como situación particular.

En este sentido recupero las reflexiones y contribuciones de Frantz Fanon, como pensador y activista político, en el proceso de descolonización de Argelia, por la importancia que están teniendo en América Latina, los caminos para la descolonización. En su primer libro, “Piel Negra, máscaras blancas” escrito en Francia (1952), señala que el esclavo afro-americano, en el Caribe, no necesita

²⁹⁴Ibidem.

²⁹⁵Entrevista, fundador de proyecto unisur, Chilpancingo, 2011.

leer a Marx para saber que es explotado, ni tampoco es seguro que el proyecto de la revolución del proletariado sea para él una solución. Esto se constata en el presente ante la difícil situación de vida entre comunidades indígenas y rurales.

...“Los profesionistas, quieren que sus hijos sean profesionistas, los campesinos no quieren que sus hijos sean campesinos, por lo castigado que ha sido ser campesino. Algunos mandan a sus hijos a estudiar a la ciudad...”²⁹⁶

La situación de pobreza y marginación en que han sobrevivido los pueblos indígenas en México, caso específico de Guerrero, los obliga a buscar estrategias para sobreponerse ante tan compleja situación de carestía, por eso muchos padres de familia haciendo la “*lucha*” envían a sus hijos a estudiar con la intención de que no padezcan la misma pobreza y marginación enfrentada.

Ante tanta adversidad, podemos mencionar que los pueblos indígenas y afroamericano, para el caso de Guerrero, buscan opciones de empleo en donde la misma no sea tan explotadora, y que les permita vislumbrar un futuro para los pueblos. Para tal situación queda la condición histórica, en América Latina y particularmente México: en sus pueblos originarios, “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, no bajo condiciones elegidas libremente por ellos, sino bajo condiciones encontradas, dadas y transmitidas”.²⁹⁷

Esto se puede entender desde la apropiación de las tierras de los campesinos, muchas de ellas pasaron a ser utilizadas para plantaciones y en uso de empresas extranjeras. Como consecuencia, genera una devastadora competencia ante la producción rural, y al mismo tiempo, un enorme contingente de fuerza de trabajo empobrecida.

La colonialidad global continúa el proyecto de la modernidad y, por lo tanto, coloniza y subordina conocimientos. La geopolítica del conocimiento continúa el

²⁹⁶Entrevista a coordinador Afroamericano en Cuajinicuilapa, Gro. 2011

²⁹⁷Zahar, Renate. Colonialismo y enajenación. “Contribución a la teoría política de Frantz Fanon”. Siglo XXI, México, 1972. Pág. 20.

proyecto de descolonización intelectual y epistémica; uno de sus fundadores es Frantz Fanon, después de la Guerra Fría, y uno de sus conceptos fundamentales es la colonialidad del poder (y otros de la misma familia, colonialidad del saber y del ser). Sería la continuidad del proyecto de Fanon después del final de la guerra fría, que surgió entre el “fin del comunismo” y “el comienzo del terrorismo global”. Pero la innovación para resistir ante tal embate de la colonialidad, es que surgen expresiones que dan cabida a nuevas formas de pensamientos, como se constata con el siguiente testimonio.

...“Desde distintos espacios, político, económico, los conquistados, los conquistadores; nos quieren marcar diferencia, los jodidos somos los indígenas y negros, y lo aceptamos. Nos enfrentan, nos confrontan y nos discriminan, nos discriminamos entre nosotros mismos. Lo intercultural aquí lo hemos aceptado, quizás por el discurso real de la Universidad, se han aceptado sin ninguna discriminación. Hay práctica de interculturalidad, los equipos de trabajo ya no son como al principio. Ahora ya todos se juntan...”²⁹⁸

Ubicar que los procesos de descolonización avanzan lentamente, es tener certeza que la batalla aún no ha terminado y que los pueblos originarios han tenido la paciencia de avanzar resistiendo. Tan es así que los proyectos están emanando de distintas ubicaciones geográficas, pero lo más importante es que son enseñanzas y experiencias que surgen desde América Latina, y México no es la excepción. El anterior testimonio da voz a lo vivido, y en proceso de discusión la apuesta de los pueblos originarios en Guerrero. En ese sentido podemos mencionar también a Rivera Cusicanqui y Barragán, para comprender los vínculos intelectuales y la similitud de proyectos, al mismo tiempo que se comprende la diferencia entre el colonialismo hispánico, en los Andes, a partir del siglo XVI.

La reproducción de todo el esquema de pensamiento gestado en Europa, desde el cristianismo, el liberalismo y el marxismo, hasta la ciencia y la filosofía, se reprodujo con variantes en América Latina.

Rivera Cusicanqui, le da un perfil definido a su contribución al pensamiento crítico en los Andes y en América Latina. La actualización del concepto de “colonialismo interno” conjugando dos genealogías disciplinarias y nacionales: la sociología

²⁹⁸Entrevista a coordinador Afromexicano en Cuajinicuilapa, Gro. 2011.

antropológica mexicana (Pablo González Casanova) y la historiografía (Rodolfo Stavenhagen).

Este viraje tuvo lugar en el marco de las discusiones, entre finales de los 60 y principios del 70, sobre la transición del feudalismo al capitalismo en América Latina. Se había inventado una transición que no tenía ningún sentido en la colonización de América.

Una vez introducida la colonización y por lo tanto otra historia, los sociólogos mexicanos, que presuponían este concepto, explicaron de qué manera la independencia y la construcción de los Estados-nacionales fueron en realidad nuevas formas de colonialismo practicado por las élites criollo-mestizas.

Esto es, la “independencia” dio lugar a formas de “colonialismo interno” puesto que la colonialidad del poder que es inseparable de la modernidad no es lo mismo que colonialismo. La colonialidad del poder es, en realidad, el principio y la lógica política de clasificación y de exclusión, inseparable de la modernidad.

Por otro lado, por poscolonialismo se entiende la reflexión crítica sobre las distintas formas decoloniales y de colonialidad del poder, de la misma manera que por posmodernismo se entiende también la reflexión crítica sobre la modernidad. Por lo tanto cuando se habla de “modernidades alternativas” todas ellas tienen un factor en común, la modernidad europea, junto con la variedad colonial: los distintos colonialismos ejercidos en nombre de la modernidad europea.

Otra contribución de Rivera Cusicanqui son sus propuestas innovadoras y radicales sobre la intersección entre ética y epistemología en las ciencias sociales. Su crítica a la ciencia social andina subrayó las tensiones entre normas metodológicas y principios epistemológicos en las ciencias sociales, fundamentalmente la sociología, la economía, la ciencia política y la historia. Dos son los artículos en los que se adelantan estos argumentos. Uno está dedicado a “las sendas y senderos en la ciencia social andina” y el otro al “potencial epistemológico de la historia oral”.

El potencial epistemológico de la historia oral reside, en el argumento de Rivera Cusicanqui, en el hecho de que es posible producir conocimiento “crítico” y que

este conocimiento y comprensión “crítico” es lo que le falta a la cientificidad de las ciencias sociales. Retomando la propuesta de Rivera Cusicanqui, sobre la historia oral encontramos que efectivamente entre los pueblos originarios de Guerrero, esa práctica ha quedado en el olvido, las nuevas generaciones han tenido poco interés en brindarle el lugar que le corresponde a esos conocimientos ancestrales.

...“Algunos, cuando regresan ya no saben ni agarrar la tarecua, pero otros que le apuestan a quedarse por consejo de sus padres, una vez en la Universidad comienzan a realizar preguntas que los mismo padres se sorprenden de tantas cosas que saben, y se responde, mi hijo me está preguntando cosas que ya hasta se me había olvidado, y que eso nos resolvía problemas...”²⁹⁹

En el testimonio encontramos las dos versiones de la realidad: una que trata de olvidar y se aleja de los conocimientos heredados, y la segunda, que reafirma lo valioso de recuperar tales conocimientos. Cabe decir entonces que efectivamente hay un potencial epistemológico de la historia oral, si esos brotes de nueva generación de jóvenes se interesan en rescatar y preservar los conocimientos ancestrales dándole uso y reavivando su importancia ante la imposición del conocimiento occidental. Se estará en un “proceso de descolonización intelectual” propuesto y defendido por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda.

Por cierto que hay un paralelo nada casual entre la descolonización de las ciencias sociales que proponía Fals Borda y la “pedagogía de los oprimidos” que postuló, practico y defendió el pedagogo brasileño Paulo Freyre. El potencial epistémico de la historia oral, en cambio, se distingue de la razón instrumental y del método de las ciencias sociales, por la oralidad como nueva fuentes de estudios históricos pero siempre dentro de las normas disciplinarias, y se distingue también de la investigación-acción, la cual puede considerarse como un primer paso en el proceso de descolonización intelectual.

El potencial epistemológico de la historia oral re-ordena la relación sujeto de conocimiento-sujetos a conocer o comprender. Por otra parte, la tradición oral no

²⁹⁹Entrevista a coordinador Afromexicano en Cuajinicuilapa, Gro. 2011.

es sólo una nueva “fuente” para la historiografía. Es ella misma producción de conocimiento.

De modo que el “algo más” al que se refiere Rivera Cusicanqui es, en realidad, una epistemología que tiende a eliminar la diferencia por ser ella una epistemología que se construye denunciando la diferencia colonial. Puesto que fue el ejercicio de la colonialidad del poder que estableció la diferencia epistémica colonial entre sujeto cognoscente y sujetos a ser conocidos.

Los argumentos sobre las virtudes de la modernidad esconden, siempre, que la modernidad es, también, colonialidad. Es en esa dialéctica que surgió la teorización sobre la colonialidad del poder (Quijano) y del saber, por tanto, los proyectos de descolonización epistémica desde la diferencia colonial.

Así, la colonialidad tanto del poder como del saber, sería un fenómeno de doble cara. Por un lado, la cara de los mecanismos mediante los cuales opera el poder colonial a todos niveles. No obstante, el aspecto fundamental estaría en el hecho de que la colonialidad del poder está asentada sobre la colonialidad del saber. Fueron, y son, las formas del saber moderno en las que se justificó el colonialismo. Por otro lado, el hecho de que en la colonialidad del saber y del poder se fundaron y crearon experiencias y subjetividades, la colonialidad del ser sería una de las consecuencias tanto de la colonialidad del saber como la del poder.³⁰⁰

8.7 Relaciones de poder en torno al conocimiento y a la construcción de las estructuras de transmisión que se crean para ser reproducidos e institucionalizados.

El ejercicio del poder está íntimamente ligado a la actividad humana, podemos ubicarlo en estructuras como la social, cultural, política, económica, jurídica, religiosa, científica, educativa y otras. En la mayoría de estos ámbitos se

³⁰⁰ Mignolo, Walter. El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. Daniel Mato (coord.): Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002. Pág. 203.

construye un ejercicio de poder que en determinado momento conserva el orden, pero también permite trastocarlo para instaurar uno nuevo.

Como estructura viva de la sociedad, la educación produce y reproduce estructuras de poder generadas, soportadas y movilizadas por el conocimiento, en sus distintas manifestaciones. El salón de clases como ejemplo, podemos entenderlo como una muestra de la sociedad, en la que las relaciones de poder perpetúan, de cierta manera, el orden social establecido entre sujetos dominantes y sujetos dominados, que en muchas ocasiones propicia así la opresión, el sexismo, el racismo.

Siendo el ejemplo, sólo una mirada de la diversidad de espacios que crean sus propias particularidades en torno al ejercicio del poder; la premisa de que “el conocimiento es poder”, resulta importante analizar esa relación que existe entre poder y conocimiento. Cuando los gobernantes que ejercen el poder institucional ignoran los espacios alternativos donde también es posible producir y rescatar conocimientos ancestrales, se obliga a buscar estrategias para concretar los objetivos de crear otras opciones de espacios que permitan la generación de conocimiento, como se demuestra a continuación.

...“El pueblo vive de la esperanza, el reconocimiento nos facilitaría hacer las cosas, y el acceso a recursos públicos. Aquí tenemos gente de todos los partidos, es un espacio de todos, está prohibido convencerte para ir con un partido. O que este sea un espacio para un partido exclusivo. Estamos dando muestra que la Universidad le sirve a la comunidad...”³⁰¹

Es preocupante asumir que la única manera de ser considerado como institución formal es a través de un reconocimiento oficial, es decir a través de la Secretaría de Educación Pública, siendo esta la instancia gubernamental la que determina si se cumple con los requisitos solicitados para un reconocimiento. Por tanto, se ejerce el poder burocrático y al mismo tiempo se rechaza aquello que no cabe en las reglas de lo oficial, que termina siendo lo

³⁰¹Entrevista a coordinador Afromexicano en Cuajinicuilapa, Gro. 2011.

impuesto. Para tratar el caso debo recurrir a Max Weber y Michel Foucault. Inicio diciendo que ambos pensadores provienen de dos períodos históricos distintos, ellos analizaron la sociedad y el hombre bajo situaciones distintas. Por poder se entiende, no sólo el ejercido por el gobierno político y sus efectos en la política y la institucionalidad de un país, sino que también debe tratarse como relación de poder y poder en sí, el emitido por los sectores culturales, políticos, económicos, sociales, militares, otros, en lucha antagónica de relaciones de poder. Estas se establecerán entre el Estado, desde la máxima autoridad política y su élite gubernamental, y las que cohesionan las fuerzas políticas en resistencia, es decir, la oposición cultural, económica, educativa, social, y otras fuerzas políticas que se le adhieren.

El poder constituye entonces, los efectos que produce el régimen político contra la sociedad, pero también los que la sociedad, desde sus diversos sectores culturales, sociales, políticos, económicos y culturales, desarrolla contra él. No debe comprenderse en sentido coyuntural sino estructural.

Por eso resulta valioso recuperar a Max Weber, desde la disertación sobre el poder y la dominación, ya que esta hace presencia en toda sociedad así como la capacidad del poder para apropiarse de todo y llenar todos los espacios con su hegemonía, está presente en todo estado y toda relación política. En este sentido, toda relación política y estructura política, implica a la vez una relación de poder y una estructura de poder.

El poder entendido como un entramado de nexos inherentes propios de toda relación social posee sus principios y sus dinámicas las cuales pueden llegar a dominar al Estado; adquiere características que modulan no sólo a las personas a las cuales de manera piramidal se les ejerce el poder, sino incluso aquellos sujetos políticos que creen poder modular el poder, llega a controlarlos también, pues este existe independientemente de las características personales o las formas de dirección o ejercicio del poder que aplique el dirigente político. Su presencia es tan fuerte, que el propio dirigente llega a ser esclavo del mismo.

Una vez puntualizado brevemente la incidencia del poder desde Weber, recupero el testimonio arriba citado para analizar los complejos nexos que han dificultado que aún teniendo el reconocimiento de la comunidad con el proyecto alternativo de educación para recuperar y producir conocimiento, no resulta fácil tener el aval de las instituciones de gobierno. Debido a que poder y dominación, hacen presencia en toda sociedad, así también su capacidad de poder para apropiarse de todo, y llenar todos los espacios con su hegemonía, esto sucede generalmente en todo estado y en toda relación política.

Desde este punto de vista, el poder fluctúa tanto desde arriba hacia abajo, su forma más clásica, pero también de abajo hacia arriba.

...“Es lamentable, pero cada pueblo tiene su dinámica interna y es respetada, en el caso de Xochistlahuaca. Las luchas internas de los grupos políticos, de tiempo atrás han venido en pugna, a veces no dejan crecer un proyecto que es beneficio de todos. Cuando piensan que es FULANO, el que esta atrás, no le entran. Eso sucede en todas la unidades, en el caso de Santa Cruz, una pugna política, donde Zósimo y Apolonio han sido enemigos, de repente se juntan en un proyecto y sienten que si apoyan y fortalecen van a hacer crecer al otro. Entonces mejor, abandonan o buscan los espacios pero no hacen nada.

Eso ha descompuesto en casi todas las unidades, aquí en Cuaji, me he sobrepuesto de manera vertical. Decirles, le vas a entrar o no, con una actitud de patria o muerte. En el caso de Xalitla, es lo mismo, porque esta Pedro, no le entro... Quién del grupo es el adecuado para que se quede y mandar al carajo a los otros. Son dinámicas que se dan, de acuerdo al propio desarrollo de los pueblos. Esas grandes contradicciones que hay dentro de los grupos, bien pueden tender a despegar o bien a sumirse.

Aquí en Cuaji, tuve problemas con Eduardo, pero son problemas ideológicos, porque al final somos del mismo grupo. En Xalitla, el grupo opositor a Pedro, no le entra, y que tiene mayor presencia en la zona que Pedro.

Pero él ha sido quien ha atendido a la UNISUR, como lo mandas a la chingada. La otra vez en Xochis, ya quería renunciar, y se le dijo que no. Y el grupo opositor dice, si no se va Pedro, nosotros no le entramos. Para encontrar un pueblo que tenga la unidad, es muy difícil. Hay que buscar el crecimiento de la unidad desde lo diverso...”³⁰²

Si bien existe el poder interno, es decir aquel que hace presencia ya sea en las instituciones de gobierno o en las comunidades indígenas o rurales, algunas

³⁰²Entrevista a coordinar Afromexicano en Cuajinicuilapa, Gro. 2011

resultan poco visibles pero se ejercen, en la toma de decisiones en las tareas a futuro, y se deciden a través de los sujetos participantes de los espacios en procesos de construcción. Es así como el testimonio nos permite entender que el poder efectivamente fluctúa tanto desde arriba hacia abajo, en su forma clásica, pero también de abajo hacia arriba. Por igual el ejercicio de poder en cierto momento conserva el orden, pero también permite trastocarlo para instaurar otro.

En esta relación de fuerzas, debemos comprender primero qué entender como sujeto político. Al hablar de sujetos políticos, primeramente hacer la precisión entre dos tipos de sujetos políticos: los institucionales y las personas.

Lo relacionado con los institucionales, tenemos que los sujetos políticos pueden ser colectividades que tienen una acción política organizada y continua, donde el poder también está en ejercicio. Dentro de esta definición caben los partidos políticos, asambleas, sindicatos y demás. Precisamente de ese liderazgo es de donde empieza a destacarse un uso diferente del poder.

Un sujeto político que utiliza para su ejercicio un poder, marca pautas de diferenciación, al mismo tiempo aquellas que lo diferencian. Pero, así como el poder utiliza al sujeto político, lo modera, incluso, reformula su proceder, la política también tiene la capacidad de hacerlo, por ello la estrecha relación entre la política y el poder.

Para analizar al sujeto político, es entender que no es en el poder abstracto, existe una serie de aspectos que se producen en el ejercicio del poder, entendiéndose este desde el conocimiento, el talento o principios que se sean capaces de exponer una modulación del poder.

Ahora bien, si vamos a hablar sobre el poder, según la concepción de Weber hay que hablar de las formas de poder. Una de las formas del poder que resulta más polémica es la dominación.

...“Hicimos una reunión queriendo decir nuestra punto de vista, nuestra forma propia de pensar, de cómo estamos viendo la situación, la problemática que hay, se supone que los estudiantes de la UNISUR debe ser muy críticos.

Primero vimos que oprimieron a uno de nuestros compañeros, entonces el compañero se salió, no aguantó la presión, hablamos de lo que a nosotros no nos gustaba, uno de los maestros no le gusto mucho, tuvimos después otra, eso corto la relación con los estudiantes, a partir de eso sentimos que nos intimidaron, nos hicimos para atrás.

Lo que vamos a lograr es, solo tener una mala relación con los maestros, cuando no debería de ser así, sino que trabajemos juntos, aunque no tengamos las mismas opiniones. Nos conformamos con decir que en Xochis, ya no funciona la UNISUR, si un día se va, ya ni modo...³⁰³

En el testimonio encontramos, si retomamos algo de la apreciación de Weber, la dominación en sus formas de transición, *aún donde menos se sospecha, y su función es considerable. Como se dijo anteriormente, tomando el ejemplo del salón de clases, entendiéndola como una muestra de la sociedad en la que las relaciones de poder perpetúan de cierta manera el orden social establecido entre sujetos dominantes y sujetos dominados. Desde luego que en muchas ocasiones propicia así la opresión y la dominación.*

Ahora bien, siguiendo a Weber, nos centramos en el poder, en la actualidad se han desarrollado toda una serie de ideas acerca de las relaciones entre la dominación, el poder, e incluso la hegemonía.

Ante la complejidad del poder, Weber desentraña a la dominación como: *"... la dominación es un caso especial del poder. Como ocurre en otras formas del poder, en la dominación no existe de ningún modo una tendencia exclusiva o siquiera constante, por parte de sus beneficiarios..."*

Desde esta opinión, la dominación tiene expresiones en todos los aspectos de la sociedad, el económico, el cultural, el social, entre otros; así como el poder, tiene entre sus formas, lo económico, lo cultural, lo social, otras.

Lo que sucede es que poder incluye también, entre una de sus distintas formas, a la dominación, lo que no exclusivamente en el sentido violento o físico, como muchas veces se ciñe a la dominación.

De igual manera, si bien el poder incluye la dominación, una de las formas de probar la pérdida de poder es recurrir a esa dominación, más restringida al uso de la fuerza física.

³⁰³ Entrevista a estudiante "B" de la UNISUR-Guerrero, 2011.

Si bien la fuerza física permite dominar, el recurrir a ella expresa una pérdida de poder, ya que se apela al método más arbitrario e incivilizado que se puede aplicar para imponer su voluntad.

Cuando un Estado recurre a la dominación por medios violentos ha perdido legitimidad, y si bien puede ser legal al carecer de legitimidad, de objetividad operacional, en fin de racionalidad. Desde luego que no escapa lo relacionado entre maestros y estudiantes, como a continuación se anuncia.

...“Hay mucha diferencia, aunque el maestro es local y sabe que el proyecto es de la comunidad y sabe lo importante de un proyecto como la UNISUR, como que no se ha podido coincidir en las clases. Sentimos que no buscan fortalecer el proyecto, también se genera la diferencia que los maestros locales tienen menos conocimiento, los de fuera tienen más, son más preparados, hasta hemos escuchado comentarios de maestras del DF, que dicen que los maestros locales, no conocen bien el proyecto. A veces, no son constantes, aunque son de la comunidad, o cerca de la comunidad, no hay buena relación con los estudiantes, los maestros de fuera, tratan de que el proyecto avance, pero tampoco ellos tienen buena coordinación con los maestros comunitarios, porque les dicen qué hacer y los maestros comunitarios no aceptan, y no es por la falta de capacidad, no hay buena relación...”³⁰⁴

Al recurrir a comentarios fuertes, como desacreditar los conocimientos de algunos maestros según el testimonio, es resultado de cierto nivel de violencia, al tener como objetivo una dominación, que puede resultar con una pérdida de legitimidad, aun siendo legal. El pretender que la formación docente entre los maestros rurales y los ciudadanos sea homogénea, nos ubica ante una problemática más compleja que enfrenta México en su sistema educativo nacional que no se resuelve con desacreditar a los maestros indígenas. Siendo el testimonio un aporte interesante para analizar qué situación de poder se lleva a la práctica en el caso en cuestión.

A veces, al explicar desde lo cultural, escapa entender cómo funcionan los mecanismos de poder y cuáles aquellas resistencias. Es decir, puede ser el poder en su forma cultural, así como a través de la forma económica de poder puede resultar una vía para obtener otras formas de poder, como aquellas

³⁰⁴ Entrevista a estudiante “B” de la UNISUR-Guerrero, 2011.

estructuras que se establecen en las sociedades capitalistas para obtener el estatus de la llamada, clase dominante.

Ahora bien citando a Foucault, quien se dedicó desde la visión más cultural, para lo cual desarrolló la relación entre poder y cultura, entre sujeto poder, entre el Estado, la política y el poder. Una de sus obras destacables es *Microfísica del poder, ya que su lectura* posibilita reconocer los efectos del poder en la sociedad, desde los sectores en que se desarrolla y crea nexos entre las personas y las fuerzas políticas que proceden, logrando cambiar las configuraciones y figuras del poder político en la sociedad.

Su texto *Vigilar y castigar, define* el panóptico, el ilegalismo y el castigo, como consecuencia del ejercicio del poder político, desde las estructuras gubernamentales hacia su oposición.

Foucault, propuso estudiar a la sociedad de otra forma, es decir tomar como referencia el análisis del sujeto, en relaciones de poder, a sus resistencias u oposiciones. Aclara además que sin la posibilidad de la resistencia, el poder podría homologarse con la imposición física, por lo que considera necesario especificar las relaciones de poder, focalizándolas en determinadas instituciones.

En *Microfísica*, Foucault intenta una nueva lógica de poder que no defiende desde postulados macro que pudiéramos entamar en el poder. El caso se encuentra en hallar primeramente qué entendería él por cultura, luego que defiende como poder, lo cual trastornaría toda la tradición elitista y piramidal con que entendemos estos conceptos en la sociedad.

Su visión de la sociedad estará directamente incidida por la cultura, vista en su sentido más amplio, y su repercusión en el poder, el cual invertirá la pirámide con que normalmente se estructura la sociedad, para prever sus nexos como naturales del hombre en su interacción con el mundo. Un punto interesante en su análisis es ver su genealogía de donde surgen las relaciones de poder.

Este punto nos arrastra inmediatamente al dúo cultura-poder, pues no hay nada más impuesto que la formación cultural del niño que nace. Desprendido de todo

conocimiento, los padres intentan inmiscuirlos en jaula de amor que le impone un modelo una forma de procedimiento casi desde la cuna.

Desde allí transitan también sentimientos, emociones que aparecen cada vez mas condicionadas por un modelo cultural que formula la normalización para la correcta inclusión en la sociedad, a partir de sus preceptos morales, sus formas, sus estilos de vida, en fin, su idiosincrasia.

Entonces, se aplica a un conjunto de dogmas que por una parte abren su pensamiento hacia una concepción ilustrada, por otra lo limitan de ideas calificadas como erradas, extraviadas, no coherentes con la dinámica de la sociedad en la cual se le pretende insertar.

La cultura por ende, debemos entenderla no como la alta cultura, sino como una conducta directamente ligada a modelos idiosincráticos que va más allá de la usanza de casta. La posibilidad de hacer una historia social, desprendiéndonos de los procedimientos del positivismo e incurriendo en temas tan atrayentes como la cultura, el poder, las migraciones, el género, la sexualidad, la mentalidad y el pensamiento, así como tantos otros que nos tocan muy de cerca diariamente y a veces en un franco conservadurismo intelectual nos vamos del mundo de los vivos o nos resumimos a la historia relato sin atender las problemáticas más urgentes que propongan compromiso y fundamentos de las teorizaciones.

Los nuevos tiempos demandaban nuevas ideas, y estas deben llegar a los planos institucionales donde se promueve la cultura. Por ello, la Universidad constituye un ente imprescindible de la nueva sociedad; sus clases, seminarios y objetivos, deben intentar construir nexos de poder emergentes de una nueva época donde las transformaciones sociales irrumpen a partir de las demandas de sus más virtuosos talentos culturales.

Foucault arremete entonces contra las instituciones clásicas de ejercicio de poder a nivel micro y socialmente aceptables, como son las escuelas y las Universidades como locales que ejercen constantemente un poder y que a la vez hallan esa oposición micro que se le enfrenta y descubre una nueva escala de poder. Para ello tenemos el siguiente testimonio que aclara como se buscan

estrategias para evadir de alguna forma la imposición desde instituciones que ejercen poder hacia determinados proyectos educativos.

...“Lo que conocí de manera previa, muchos pueblos que estaban apoyando un proyecto que buscaban desde las comunidades, que no fuera absorbido por el sistema educativo tradicional, esos compañeros me hicieron llegar unos documentos en donde estaban recabando firmas para apoyar el proyecto de la Universidad intercultural de los pueblos del sur. Porque se sabía que el gobernador ya había dado anuencia al proyecto oficial, y lo que se dispersó en las comunidades, fue que se había pirateado el proyecto.

En él trabajaron durante algunos años maestros de las comunidades del estado de Guerrero, y que le apostaban a un proyecto de Universidad que respondiera a las necesidades de las comunidades; y que no reprodujera el viejo sistema tradicional, colonial.

En las reuniones de evaluación del proyecto es cómo voy teniendo la película completa, de cuál es la apuesta del proyecto, y cuáles aquellas perspectivas que son negadas, por ejemplo el hecho de que la necesidad, si se da la clave a la Universidad (UNISUR) vamos a tener que cumplir un currículum de la SEP, y la necesidad de construir un currículum oculto...”³⁰⁵

Según el testimonio, podemos analizar cómo las estrategias de ejercer desde las instancias clásicas el poder son al mismo tiempo arremetidas a nivel micro. Esto nos permite también tener lucidez que las escuelas y las Universidades como espacios que ejercen constantemente un poder, encuentran una oposición micro que se le enfrenta y descubre una nueva escala de poder. Tanto que con el poder, el estudiante sea este universitario o de otro grado escolar, enfrenta en el aula a su profesor en situaciones más complejas, en ese mismo sentido suelen contrarrestarse aquellos intento de imposición que muchas veces las autoridades en ejercicio realizan sin mayor preocupación hacia los maestros y estudiantes.

Como consecuencia ante el acto de imposición se recurre a la resistencia, a la creación de ese currículum oculto que sólo es la reacción de lanzarse en contra del poder a nivel micro. Por tanto la individualización del poder es posible llevarlo a un punto de intolerancia sobre los esquemas de normalización y consenso que se proyectan en la sociedad. Sobre todo cuando concluye un ciclo de formación académica.

³⁰⁵ Entrevista a Docente de la UNISUR-Guerrero, 2011.

Al pretender mediar e intervenir en el poder privado de las personas, en aquellos rangos que la sociedad moderna permite la independencia y aculturación, es también abrir las opciones para crear nuevos espacios de poder.

...“recuerdo que me empezó a gustar la escuela cuando entre a la UAM-X, por el sistema modular, porque desde la primaria la escuela impone. Porque más que anunciar un adoctrinamiento, permite un cuestionamiento al sistema educativo, por distintas formas de pensar, de construir propuestas sociales, culturales, políticas, económicas.

Eso fue más que un incentivo, y decir, sí por aquí quiero seguir, más como un proyecto de vida. Dejar el asunto económico como algo secundario, pero sí incidir bajo la formación del sistema modular, pero también bajo esta nueva perspectiva que incorporaba la UNISUR; de que fueran los pueblos a través de sus jóvenes, quienes definieran lo que querían, para mejores condiciones de vida. Que la apuesta final era no seguir dependiendo del gobierno, o de los programas gubernamentales, sino de la autogestión de sus territorios...”³⁰⁶

Al asumir una nueva dinámica de poder que acomoda al hombre desde una lógica donde pasa de dominado a dominador de aquello que en su microfísica interior posee control y puede ejercer poder, por tanto se impone una nueva cultura de vida una nueva forma de comportamiento y de conducción social. Esta puede ser una forma de conjeturar el poder desde la postura de Foucault, en donde se tiene aquel ejercicio clásico, pero también la respuesta desde lo micro.

En esta nueva idea del poder, la cultura replantea una nueva conducta ante la sociedad, le concede el conocimiento de pequeñas partículas de poder sobre las cuales puede ejercer cierta autoridad. Sin embargo, también le muestra la secuencia de una cadena donde el poder lo ejerces por un lado y te domina por el otro, o sea que ocurre una recirculación del poder que transfiere ideas y visiones a otro, a partir del ejercicio de: el poder y su influencia cultural.

Ahora bien, cómo hallar a través del poder cultural una manera desde dentro de lo micro, marcos de poder permitidos, un rango de libertad donde ejercer poder y cómo sí a través de la proliferación y sumatoria de esos micro-poderes podemos subvertir.

³⁰⁶ Entrevista a Docente de la UNISUR-Guerrero, 2011.

Tratando de dar ejemplo de ello, recurrimos a Mayo del 68, donde la fragmentación de la enseñanza superior cuestiona aquel orden establecido en la misma durante el siglo XIX. Una gran polémica para todo cientista social. En el por qué se halla una de las problemáticas fundamentales del dúo cultura-poder.

El problema se halla en la imposibilidad práctica de desprenderse totalmente de los pequeños mecanismos secretos de poder, existiendo los grandes mecanismos secretos mediante los cuales una sociedad transmite su saber y se reafirma ella en su apariencia de saber.

La sociedad en abierta cofradía de micro-poderes, continúa transmitiendo un legado que perpetúa la clase tradicional en los centros de producción de saberes, reclutando por otro lado, bajo patrones de una misma época, aquellos que no se ajustan a la añeja sociedad.

En franca aptitud pesimista, se plantea invicta toda una diversidad de micro-poderes que ridiculizan las revoluciones de ensueño, convirtiéndolas en simples reformas, a la vez que lo micro-poderes terminan cooptándolas, corrompiéndolas, clientelándolas, en fin, moderándolas.

...“en la concepción que tengo de la Universidad de la UNISUR, en los debates con el gobierno del estado (Gro.), no querían que se incorporara lo de *pueblos del sur*, por todas las implicaciones políticas del término pueblo.

En ese sentido, el concepto es importante para mí de lo que pienso sobre la Universidad, pero también la necesidad de crear una sociedad en la cual podamos relacionarnos de maneras distintas, me pronuncio en contra de las imposiciones, y a favor de los diálogos.

El concepto de interculturalidad, define precisamente esa posibilidad, de buscar una forma de *otro mundo es posible...*³⁰⁷

Con el testimonio, se anuncia que el peligro de reproducir las viejas relaciones de poder en el "nuevo orden" es permanente. Existe también el reformismo entendido por Foucault como aquel proyecto donde el objetivo es cambiar la institución sin tocar el sistema ideológico.

³⁰⁷ Entrevista a Docente de la UNISUR-Guerrero, 2011.

La problemática se aprecia en que institución también es parte de un sistema ideológico, y si ella se transforma, el otro también, de allí la peligrosidad en los mecanismos secretos que se impregnan ahora como institución, y también como ideología en el nuevo sistema de relaciones sociales que expresan poder y se manifiestan como una cultura.

Esto quiere decir que es posible caer en el error de reproducir los esquemas de poder clásico, como resultado de una dominación que nos regresa a fortalecer la idea de lo universal, sin mirar aquellos contenidos que recuperan ejercicios locales.

...“Desde sus inicios, la UNISUR conformó tres órganos de gobierno: el patronato-promotor (la UNISUR no tiene un rector como tradicionalmente tienen otras Universidades), tiene los órganos de gobierno que trabajan, porque buscan estar vinculados en las comunidades, está el colegio académico y el consejo intercultural.

El colegio académico lo conformamos todos los que estamos frente a grupo, más otros compañeros que no están frente a grupo, pero que han trabajado en la elaboración de los programas, y en las reuniones de evaluación ellos están presentes. Por parte del consejo intercultural, están compañeros que algunos de ellos que son del DF, pero que desde un inicio impulsaron la creación de la Universidad, y que han estado muy cerca de los liderazgos locales. Mismos que han impulsado procesos políticos y culturales en sus comunidades.

En el órgano promotor, están compañeros que también vienen del DF, pero igual otros compañeros de las comunidades que también se dedican a gestionar todo a partir del reconocimiento, de la vinculación con otras Universidades, la realización de foros, que igualmente permiten darle difusión al proyecto.

Ya con algunos años de funcionamiento, vemos que requiere de una evaluación seria de esta conformación, no para terminar con ella, sino para revisar las tareas y función de cada uno, de quienes están en algunos de los órganos de gobierno, las funciones que se están realizando o no, y que están en el olvido. Otros, por desgaste, no sólo económico sino en todos los sentidos, esto ha dado lugar de que ya no ejerzan sus funciones, mismas que ellos aceptaron.

Cuando ellos entraron a la UNISUR, se asume una responsabilidad de carácter moral. En su caso, algunos avalados por las comunidades, y que algunos órganos prácticamente no están funcionando. Desde hace como dos años, en el espacio de evaluación para los profesores y en el espacio para los estudiantes, los estudiantes han manifestado que se establezca un órgano más, representado por los estudiantes, para incidir en las decisiones de la Universidad. Ha quedado como propuesta, pero hay temor a ser retomada, por parte de los otros órganos...”³⁰⁸

Nuevamente, el testimonio da elementos para ubicar que la acción se supone que debe atacar a las relaciones de poder allí donde es el instrumento, el armazón, la

³⁰⁸ Entrevista a Docente de la UNISUR-Guerrero, 2011.

armadura. Pero las relaciones sociales, complejizan esta acción y la someten a una cultura, a una idiosincrasia que no es fácil destruir como institución, que a la vez transmite ideología, y lucha contra las contradicciones que comienzan a manifestarse.

Recuperando a Bourdieu, es el *habitus*, la “matriz de percepción, representación y práctica de los agentes, que incluye lo aprendido, las reglas del juego incorporadas, la forma de ver, ser y actuar, moldeada por las estructuras sociales. Se trata del sistema social y subjetivo de disposiciones cognitivas y emocionales, relativamente permanentes, traducidas en esquemas de pensamiento y conducta en cuanto orden de acción, principio generador en un determinado entorno social, de representaciones que condicionan cierta actuación”.³⁰⁹

En tanto, la vigilancia es una constante en él, difunde toda una teoría del llamado efecto panóptico, donde se expresa en las relaciones sociales, en el lenguaje, en las formas de vida, una cultura de censura donde queda el aquello de que somos constantemente vigilados, de que existe un poder desde arriba que lo controla todo, hasta una conversación telefónica y oímos constantemente esa frase de “las paredes oyen”, que cede a la cultura como patrimonio efímero de nuestros dichos culturales.

Los enigmas y conceptos caen en crisis ante la matización del poder que por el contrario de la clásica simbolización en institución se fragmentan en facciones e ideas como puede ser liberalismo, humanismo y la institución, ejemplos que encuentran su génesis independiente y dentro de sí misma su autonomía y, poder que demandan.

Entonces hasta qué punto la institución es culpable de los males sociales, y hasta qué punto las relaciones que se establecen en todo su entramado piramidal de

³⁰⁹Bourdieu P. 1990.

capas intermedias y baja, que no tienen ni funcionan de acuerdo al discurso macro de poder sino a micro-intereses, son los verdaderos móviles de su subyugación.

Otro punto candente a decir en palabras de Bourdieu, es haber comprendido cómo “el poder no se halla únicamente en los aparatos de Estado; que nada cambiará a la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado, y que nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera mucho más minuciosa, cotidiana”.

Pero esto, es posible ponerlo en duda cuando encontramos ejemplos que sirven para mostrar que hay experiencias que luchan por revertir esas formas de dominación que ejercen el poder desde lo institucional.

...“la Universidad conformó tres órganos de gobierno, el patronato-promotor, (...) no tiene un rector como tradicionalmente tienen otras Universidades, tiene los órganos de gobierno que trabajan, porque buscan estar vinculados en las comunidades, está el colegio académico, y el consejo intercultural...”³¹⁰

Por tanto, Foucault nos muestra una nueva forma de apreciación de la sociedad, de las relaciones sociales, de nuestros nexos de poder. Nos otorga nuevas aristas de apreciación donde el subyugado halla en sí raíces de poder y lo imperante aparece como condicionado a ese micro-poder. Finalmente a la cultura como emancipadora, pero también como subyugadora donde se entran todas las relaciones sociales y se transmiten los efectos de poder. Desde este sistema de relaciones comprende la sociedad Foucault. Expande las concepciones de producción hacia la sociedad y la cultura y va hacia la esencia de las problemáticas más complejas de la sociedad.

Por eso entiende que la revolución no puede ser la simple sustitución de la propiedad del poder, sino que debe transformar instituciones, ideologías, y crear nuevas relaciones sociales desprendiéndose de los nexos secretos que pudieran

³¹⁰ Entrevista a Docente de la UNISUR-Guerrero, 2011.

revertir la oposición desde dentro. Con ello comprende a las relaciones sociales y a la cultura como las verdaderas determinantes, de donde brotan y retransmiten los efectos de poder.

En este sistema de análisis, comprende que la institucionalización del poder y la traducción del panóptico en las disciplinas, las acciones del gobierno y la práctica sobre sí, no tienen en sí fundamentación racional. De ese último análisis pudiera pensarse que la sociedad forma al poder, mas no es así, ésta forma a las sociedades, se comprende con él.

Ahora bien, regresando a lo educativo desde donde es posible construir la sociedad, en muchas ocasiones los micro-poderes siguen imitando la herencia que conserva la clase tradicional en los centros de producción de saberes. En tanto que como sujetos sociales y como tales entidades subjetivas, que mediatizan la estimulación del entorno y elaboran su propia interpretación del mundo, dando significados particulares a la realidad.

De esta forma, cumple su primacía ejerciendo presión sobre las instituciones y actores sociales, al generar coyunturas que dan lugar a la modificación de las formas de producción, distribución y legitimación del conocimiento.

Se ordena y construye en forma de espacio social, sobre la base de principios de diferenciación que dirigen las percepciones y las interacciones de los sujetos o agentes, como los denomina Bourdieu (1983), para recuperar la capacidad inventiva y activa de los agentes actuantes, con la cual construyen su propia visión, desplegando su acción y deseos en función de su *habitus*³¹¹ (Flaschland, 2003); las prácticas interactivas de lucha simbólica y real, articuladas

³¹¹Matriz de percepción, representación y práctica de los agentes, que incluye lo aprendido, las reglas del juego incorporadas, la forma de ver, ser y actuar, moldeada por las estructuras sociales; una visión del mundo y la realidad que designa un estado habitual de actuación ajustable a la amplitud de las situaciones. Se trata del sistema social y subjetivo de disposiciones cognitivas y emocionales, relativamente permanentes, traducidas en esquemas de pensamiento y conducta en cuanto orden de acción, principio generador en un determinado entorno social, de representaciones que condicionan cierta actuación (Bourdieu, 1990).

entre los agentes en disputa por la jerarquía al interior del campo³¹² y la autoridad de la representación válida del mundo, de la legitimación del saber y la verdad, a través de la puesta en juego de una amplia variedad de recursos, posiciones y posesiones.

De acuerdo a Pierre Bourdieu (1983), un campo se encuentra determinado por la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. Entendido como una arena dentro de la cual tiene lugar un conflicto entre actores por el acceso a los recursos específicos que lo definen; el campo posee una estructura determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores involucrados. De manera que el campo consiste en un sistema estructurado de posiciones sociales, a la vez que un sistema estructurado de relaciones de fuerza entre esas posiciones.

...“En cierto modo los valores de las comunidades, pero también una suma de valores, de disciplina, de alguna manera definir el progreso o desarrollo de las comunidades, y que los profesores locales si han proyectado. Entonces cuando nosotros definimos que no es eso, sino otras cosas; ellos también lo cuestionan, esta mezcla de dos valores de dos mundos distintos, hay poca compatibilidad y familiaridad. Hasta con nuestro lenguaje...”³¹³

De acuerdo al testimonio, encontramos que el análisis que tenemos como resultado a los campos es que los individuos ocupan una determinada posición de acuerdo a la forma de capital que poseen. De manera que se constituyen como un espacio social de conflictos entre individuos y grupos que buscan, según su posición de subordinado o subordinador, conservar o modificar la distribución de poder derivada de la forma de capital específica del campo en disputa.

En ese sentido, los intereses de poder se reconocen como las intenciones o necesidades procuradas por los actores (Ball, 1989), producto de la representación e interpretación del contexto histórico-social y de la biografía

³¹²Retomando a Bourdieu (1993), pensar en términos de campo es pensar en términos de relaciones, relaciones objetivas entre individuos que existen independientemente de la conciencia y los deseos de los individuos. Estas posiciones le imponen a sus ocupantes (agentes o instituciones) una determinada situación en la estructura de la distribución de las clases de poder o capital cuya posesión determina acceso a específicos beneficios inherente a cada campo, así como una relación de acuerdo a otras posiciones. A cada campo le corresponde una específica y particular forma de capital (económico, cultural, social).

³¹³ Entrevista a Docente de la UNISUR-Guerrero, 2011.

singular en la producción de las prácticas y actuaciones de los agentes en el espacio de la cotidianidad socio-educativa. Son los medios de acción en situaciones particulares, que transfiguran simbólicamente los móviles, y posibilitan la existencia y la reproducción de relaciones de poder, así como su ejercicio dentro de una trama de significados en procesos permanentes de interacción social (Bourdieu, 2000).

Por tanto, al hablar de poder en educación es frecuente y común encontrar expresiones que al parecer refuerzan el nexo tácito entre poder y saber, pero dilucidar cómo se gesta o dimensiona dicha vinculación, requiere la ponderación de posicionamientos teóricos que aporten referentes conceptuales para el entendimiento del carácter de tal establecimiento.

...“Dentro de la UNISUR y fuera, está en un debate en el cual, algunos la miran como una forma de relacionarnos positivamente, con grupos culturalmente distintos. La otra concepción, en donde la interculturalidad reconoce las relaciones de fricción, dentro de las diferencias culturales, todo este debate forma parte de la dinámica interna de la UNISUR.

Reconocemos que hay relaciones de poder, dentro de los grupos culturales, pero también pensamos que no deben de ser así las cosas. En la medida en que se comprende en la otredad, otras culturas, entonces el concepto de tolerancia queda desfasado.

Incluso se ha caído en el error en la Universidad, de decir que estudiantes de dos culturas distintas se relacionen sentimentalmente, cosas tan simples como esas, la interculturalidad va más allá. Pero visto desde nosotros, aún cuando dentro de la UNISUR hay compañeros chilenos, italianos, españoles, mexicanos, alemanes, guerrerenses, toda esta gama de culturas, las relaciones de poder gana...”³¹⁴

Especial observación amerita el análisis cuando debe puntualizarse el surgimiento de las relaciones de poder que inscribe dos suposiciones en la indagación. Una inserta en la identificación de los actores como agentes que producen o reproducen las estructuras sociales; la otra, la determinación de la génesis de una situación particular, ya que las prácticas sociales siempre adoptan una forma diferente. Eso nos aclara el testimonio, cuando hace mención de la difícil situación que se enfrenta cuando se trabaja con grupos culturalmente distinto, se dan las fricciones, los debates, pero finalmente las “relaciones de poder ganan”.

³¹⁴ Entrevista a Docente de la UNISUR-Guerrero, 2011.

En esencia, el poder está presente y se define como una relación recíproca que enlaza a dominantes y dominados en la racionalidad política de la imposición o dominio articulado en la obediencia. Se trata de un poder racional y normativo entre los subordinados y el titular, a causa de un vínculo formal que lo describe como un esquema justificado de autoridad (Weber, 2007).

Tal modalidad especial de poder detona la posibilidad genérica de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, instaurada en el basamento de la legitimidad. Bourdieu (1983) y Foucault (1991) concuerdan con la visión de la construcción social del poder, al destacar sus efectos sobre los procesos de conformación de la subjetividad de las personas, desentrañando la especificidad de las relaciones sociales. Sin embargo, Bourdieu (2000) en una postura más universal y generalizadora, centra el énfasis de sus postulados en la producción relacional de la realidad, esto es en la estructuración de las estructuras sociales.

Por el contrario, Foucault (1991) rescata en su punto de vista la idea de la impropiedad de la universalidad del poder, pues ante todo ha de ser entendido rigurosamente en términos de relaciones de fuerza, por tanto co-extensivo a los contextos singulares en los que se produce. Dicho de otra manera, se centra en su producción, en cómo se construye y reproduce en lo particular, a lo largo del tejido social.

En tanto Bourdieu (1990) retoma el poder simbólico dentro del esquema estructuralista, las posiciones y posesiones de los agentes las que en conjunto determinan la percepción del mundo o la pluralidad de visiones de la realidad, que proveen la base para luchas simbólicas por el poder de producir e imponer la visión legítima del mundo, las cuales pueden tomar dos formas diferentes: la objetiva, destinada a hacer valer ciertas realidades de representación individual o colectiva, y la subjetiva, que implica el cambio de las estructuras cognitivas, que son las categorías de percepción y apreciación del mundo social (Bourdieu, 1993).

Diferencias que en la realidad misma de la vida funcionan positiva o negativamente como signos de distinción (Bourdieu, 1993). Así, las relaciones

objetivas tienden a reproducirse en interrelaciones de poder simbólico, entendido no como un tipo específico de poder, sino como un aspecto presente en la mayoría de las estructuras relacionales para ser desplegado rutinariamente en las prácticas sociales sin uso de la fuerza física. En estas relaciones los agentes empeñan la eficacia de sus inversiones, para volverlas simbólicamente eficientes en el logro de derechos y ventajas de reconocimiento.

En este sentido, el poder simbólico consagra y revela cosas que ya existen, haciendo visibles y explícitas las divisiones sociales. Es el poder político por excelencia: para hacer grupos, así como para manipular la estructura objetiva de la sociedad. Es legitimador, originar el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, se construye el mundo en cuanto supone la capacidad de imponer la visión legítima de las divisiones sociales de éste; se apoya en la violencia simbólica y en el carisma que se ejerce sin coacción física, a través de diferentes formas que configuran las mentes y le dan sentido a la acción.

Dentro de este marco estructural-reproduccionista, se reconoce como producción social y simbólica, en lo concreto, el poder de hacer-ver y hacer-creer (Bourdieu, 1993).

...“Dialogamos e intervenimos en las decisiones que se toman en el pueblo, como jóvenes queremos conocer más al pueblo. Pues solo contamos con el reconocimiento del pueblo y no del gobierno... en cada unidad... hay una persona que intercede con el pueblo, ...es la representación de la comunidad. También se analiza y critica cómo trabajan los académicos, hemos logrado hace como un año, pedir si no nos gusta algo, ¿qué queremos aprender? y eso lo tratamos en la asamblea de los estudiantes, y se expone con los académicos...”³¹⁵

Foucault en la perspectiva de la microfísica del poder, reconoce que éste se manifiesta en una red de relaciones asimétricas de fuerza, por tanto, es elemento constitutivo de su conformación. De alguna manera el testimonio lo ejemplifica al hacer mención “dialogamos e intervenimos en las decisiones que se toman en el pueblo, así también el qué queremos estudiar”. Éste es inminente y propio del

³¹⁵ Entrevista a estudiante “A” de la UNISUR-Guerrero, 2011.

dominio en el que se ejerce, pues designa una compleja relación estratégica desencadenada en la complejidad del tejido social. En este sentido, y a partir de su estatus ontológico, el poder está por doquier, no como privilegio acumulado, sino más bien se produce a cada instante, en todos los puntos. Está en toda relación, no es que lo englobe todo, sino que está y viene de todas partes (Guareschi, 2005).

Así, el poder sólo existe en el acto concreto de su ejercicio, en la especificidad de diversas contingencias, pues “el poder no se posee, se ejerce” (Guareschi, 2005: 381), dentro de la singularidad de las relaciones de fuerza, que es donde se ubica su origen y duración.

Por consiguiente, las vicisitudes de su producción se ubican en el espesor de la sociedad, en la trama relacional cuya continuidad se articula en una serie de mecanismos complejos que en su ejecución las hace efectivas relaciones de poder, y dado que está en toda relación social, de un punto a otro, su transfiguración es la de ser vehículo y expresión del mismo (Acanda, 2003).

La cuestión es que el poder no es una propiedad adquirida, no se conserva de una vez y para siempre, sino que es el efecto de un conjunto de posiciones estratégicas que a veces acompaña a los dominados. No aplica obligación, ni prohibición a quienes no lo tienen, más bien los invade, se apoya y pasa por, y a través de ellos, de la misma forma que aquéllos, en su lucha contra él (Foucault, 2005).

En este sentido, las visiones ofrecidas por Bourdieu (2000) y Foucault (2005), junto a la de Weber (2007), proyectan dentro de un enfoque relacional el origen inminente del poder, que lo aleja del sentido de propiedad, y lo traslada al terreno de la acción y la práctica social.

En tanto que poder y saber como espacio social se caracteriza por luchas y confrontaciones entre grupos que aparentemente se encuentran en una doble búsqueda: de la detentación del saber legítimo y del logro de posiciones de

beneficio. Así, las relaciones de poder se construyen como objeto de conocimiento y las prácticas académicas específicas, reconocidas y validadas al interior del campo, en particular expresión.

En esta especificidad intra-organizativa se encuentra el enfoque de la micropolítica de la enseñanza, también denominada política organizativa, interesada en la valoración de las relaciones de poder dentro del campo educativo, destacando principalmente los estudios desarrollados por Stephen J. Ball (1989) y Joseph Blase (1991).

Se centra en la consideración de la vida social de la escuela, en su ordenación a partir de la búsqueda de acuerdos y la resolución de conflictos. En este espacio se conjugan dos supuestos, el primero de ellos, que las escuelas albergan diversas y muchas veces contradictorias estrategias de control, y el segundo, que son organizaciones jerárquicas controladas por sus miembros.

...“Lo del cambio de comité no pidieron nuestra opinión,...hay espacio general para externar las ideas, ...sólo en Xochis no se da. Cuando queremos decir algo lo hacemos con los maestros que vienen a dar clases, les comentamos, por ejemplo, que no tenemos credenciales, de las calificaciones, que los maestros llegan tarde, ...siento que hay pocos espacios para decir lo que pensamos. Cuando lo hacemos, nos vemos limitados a hacerlo, porque no tienes que hablar mal, del maestro. Se supone que entre maestros y estudiantes, tiene que haber una relación de mutuos señalamientos para mejorar, y de las necesidades que tenemos. Hay excusas, que hay mucho trabajo; pero sabemos que hay espacios para las opiniones. La única ocasión que tuvimos reunión estudiantes, maestros y autoridades comunitarias, fue cuando renunció el coordinador...”³¹⁶

En el ámbito de la micropolítica de la escuela, definida por Hoyle, citado en Ball (1989), tales dimensiones especifican cómo esas estrategias con las cuales los individuos y grupos en contextos educativos, tratan de usar sus recursos de poder e influir para promover sus intereses particulares. Según el testimonio, vemos con precisión cómo aparece esa habilidad de dar una respuesta que elude la organización jerárquica, pero en la práctica impone la dominación y el campo del poder.

³¹⁶ Entrevista a estudiante “B” de la UNISUR- Guerrero, 2011.

Con mayor especificidad, considera las actividades llevadas a cabo dentro de la organización para su desarrollo y ejercicio con el propósito de obtener los resultados deseados en situaciones de disenso, ya que las prioridades están dadas en mayor proporción por las necesidades prácticas, por la supervivencia.

En esencia, la vida organizativa de la escuela se encuentra en el orden de la negociación, construida en el arreglo y los acuerdos como reglas para que tenga lugar la concertación, descrita como “el producto de los conflictos entre los individuos por mediación de las diferencias de poder existentes en la estructura” (Ball, 1989: 36).

La micropolítica de la educación sintetiza el uso del poder por parte de los profesores en la cotidianidad del conflicto, la cooperación, la influencia, la protección y las relaciones, en función de lo que se piensa, de las convicciones y de los enclaves sociales. Blase (1991) enfatiza que esta perspectiva se ocupa de lo que hacen los individuos y los grupos dentro de una organización para alcanzar sus propósitos y satisfacer sus intenciones.

...“Siendo autocrítico en el proyecto, he visto compañeros que llegan con una clara intención de adoctrinamiento, hay compañeros que incluso me ha tocado escuchar, que dicen el estudiante no está entendiendo; por supuesto que está entendiendo, pero no tiene compatibilidad con el pensamiento del profesor. Hay estudiantes que tienen muchísima experiencia en trabajo con comunidades, y que los profes del DF llegan así como, eso no está bien, no debe de ir por allí. Pero es cuando la práctica rebasa a la teoría...”³¹⁷

Precisamente en el espacio de la educación es posible identificar cómo algunos profesores usan el poder formal e informal para conseguir ciertos fines para dominar a los estudiantes desde las estructuras de la organización escolar. Puede ser desde el adoctrinamiento, es decir, continuar con la colonización desde el aula, y desde un proyecto que apuesta descolonizar a sus estudiantes, para hacer explícita la legalización de una forma de conocimiento frente a otra, de una forma de expresión frente a aquella concebida como la “buena”, la que “debe ser” que se

³¹⁷ Entrevista a Docente de la UNISUR-Guerrero, 2011.

menciona en el testimonio, hasta aquellas que descalifican o estigmatizan la incompatibilidad de pensamiento.

De igual forma, es el espacio de la competencia, de la cooperación, y se observa en él cómo se apoyan mutuamente las personas en tales disputas, al atender las ideas y los pensamientos aplicados por aquéllas; eso que no se habla, ni se observa con facilidad (Blase, 1991). Junto con Blase, otros autores citados por él, como Bacharach y Lawler, postulan que la política de las organizaciones tiene que ver con el uso estratégico del poder para conservar o conseguir el control de los recursos materiales o simbólicos.

Estos supuestos, revelan que las características cognitivas y sociales no son fácilmente separables, y que cuando se habla de disciplina en ella se unen dos nociones: la del particular campo de conocimiento y la del grupo de académicos asociados a él, pues las disciplinas se definen igual por los contenidos intelectuales, que por las personas que las adoptan, en otras palabras, por las comunidades a las que les pertenecen.

Lo que significa que cualquier persona que ingrese a un nuevo grupo con la intención de ser un miembro competente, debe aprender a cumplir sus normas culturales fundamentales.

Con ello se destaca que todos los académicos, al pertenecer a una comunidad de conocimiento, comparten intereses que los apartan de los demás (Becher, 2001), en una lógica de rivalidad entre grupos en competencia, particularmente evidente en momentos de amenaza.

Esto permite hablar en función del contexto, de identidad de grupo y desde otro punto de vista, de cultura que dirige la interacción entre grupos, a menudo mutuamente hostiles. De igual modo, las redes y comunidades disciplinarias pueden caracterizarse por su modelo de interacción, con diversos grados de

convergencia, al manifestar un fuerte sentido de colectividad y mutua identidad; o divergentes, es decir, cismáticas e ideológicamente fragmentadas.

En referencia, un sistema de educación siempre está investido de múltiples funciones, socialmente determinadas y asignadas por los grupos que la componen e incorporan su representación cultural.

Así, “los diversos fines a los que puede servir un sistema educativo están desigualmente alejados de los fines que los diferentes grupos asignan, explícitamente o no, a la educación y, por eso, desigualmente conformes a sus intereses” (Bourdieu y Passeron, 2003: 98), situación que concentra y concretiza su configuración de espacio de lucha, mediante la reproducción cultural y social.

Expongo un testimonio que ejemplifica lo que ha mostrado el espacio educativo de la UNISUR, dada la importancia que tiene por la participación de los pueblos indígenas, en su proyecto de Universidad alternativa, situación que apremia a algunos en una colonización interna.

...“nosotros veníamos trabajando con los maestros, ...y los dejamos ingresar dizque al movimiento indígena. Pensando que los maestros iban a estar incluidos allí. Nunca nos hemos explicado, los maestros se retiraron. Y ya nos dejaron con los dirigentes. No medimos los niveles de corrupción que traían los propios dirigentes indígenas. Allí empezó *un compañero*, a tener cierta presencia protagónica vimos esos afares protagónicos pero nosotros en la buena fe; ...nosotros estábamos creyendo realmente en el proyecto en que eso era para los pueblos. Empezaron a ver que primero, ...el concierto iba levantando, el discurso educativo convencía. Obviamente que eso no lo tenían ellos, ...ellos tienen el discurso de la grilla pero el discurso pedagógico y educativo es nuestro. Yo insistían en el que priorizáramos el asunto del reconocimiento, empezó a haber algunas diferencias, ...las diferencias porque nosotros veíamos que asumían más la cuestión política, ...que la académica y pedagógica. Para nosotros el proyecto era político, pedagógico... Pero fundamentalmente era un proyecto educativo para formar a la gente en el más completo sentido de la palabra. Y entonces cuando Silvia llega aquí, lo mete al proyecto; ...yo en la pluralidad dije pues si traen un proyecto que se metan los compañeros no tengo ningún inconveniente que no fuera a pensar que uno quería excluirlos. Evidentemente Silvia me dice, no te vayas vamos a ir a comer estoy muy molesta con esto, porque es una tomada de pelo... no es un proyecto académico. Cuando se forma la comisión intersecretarial, les digo haber pues donde están sus proyectos, la SEG no tenía, la CDI menos, la SAI tampoco, Bulmaro nada. Nosotros otra vez empezamos a chambear nos dieron un plazo, ...hasta una oficina nos habían puesto.

...empezaron a haber algunas actitudes que no me gustaron, *un compañero*, venía esporádicamente pero venía y ya quería asumir el papel de titular, yo le dije aquí va a regir el principio como decía Mao Tse Tung, el que no trabaja no tiene derecho a hablar. Empezaron a haber esas pequeñas diferencias...

Total que terminamos el estudio de factibilidad pero llega el 2007, ...y de pronto sacan la convocatoria para maestros y allí viene la primera diferencia, ...nos están presionando... la sacamos como un acto de buena voluntad seis plazas.

Una cosa curiosa, en esa ruptura el *compañero*... se desaparece, ...y me quedo prácticamente con Guillermo, Bulmaro. Qué hacemos, vamos a los pueblos a dar la cara y le dimos la vuelta otra vez al estado. Fuimos a Xochis, Cuaji, Santa Cruz, aquí a la región de la montaña a informar. Dijimos pues vamos a tomar algunas decisiones. En la estrategia pedagógica y política entraba la apertura de la Universidad, así lo planteamos... fuimos a ver a la gente de López Obrador, porque necesitábamos un paraguas político, necesitábamos protegernos, ...planteamos que vaya López Obrador, que inaugure por lo menos.

Luego viene la discusión que se inaugura el 9 de agosto, pero las clases empiezan el 12 de octubre.... el acuerdo que tomamos aquí era que nos íbamos a hacer cargo, que iba a ser una organización colegiada como corresponde a las academias y que los planes de estudios hay que dejarlos terminados. Además íbamos a priorizar por aquello que realmente iba a educar a la gente.

La discusión era esa, no podíamos improvisar el modelo educativo. Teníamos que hacerlo con todas las formalidades y con toda la seriedad del mundo... yo si le dije (al *compañero*) que era un oportunista, que era engañar a la gente y yo no le iba a entrar a eso. Le dije voy a hacer pública *mi* renuncia, el no quiso... veía que los fines ya no eran los que estaban haciendo...., allí estaban todos.

Después me entero de una serie de sandeces... que había traicionado el proyecto. Pero cual traición, mi trabajo allí quedó. Se montaron esos oportunistas, es otra cosa.

No podemos engañar a la gente si no tenemos nada construido. Porque el proyecto lo estructuramos de tal manera que se garantizara la presencia de los pueblos, que se garantizara el reconocimiento de los estudios, que no hubiera incertidumbre. Se dio lo que se dio, pero ahora a trabajar para que se reconozca, esos estudios.

La realidad era para que se diera solución, no para fomentar turismo académico... estar saqueando el conocimiento lo mismo que se critica, y yo no le voy a entrar a eso. Vamos luchando para que las comunidades tengan otra forma de desarrollo...³¹⁸

En el testimonio podemos ubicar los distintos momentos de las relaciones de poder, las posiciones políticas y de "otros" intereses que se conjugan en el mismo proceso. Por tanto, tenemos a aquellos que sin ser integrantes de los pueblos originarios, se posicionan en el discurso de la lucha por educación Universitaria que atiende la demanda de los pueblos indígenas en Guerrero. Así que podemos mencionar que hace presencia una doble dominación, aquella que impone el Estado, y la interna de algunos académicos que pretenden sacar provecho, a costa de usar a los pueblos, en un acto oportunista.

Si bien es verdad que el testimonio identifica que entre algunos "liderazgos" indígenas existen actos de corrupción, aún están aquellos que se apartan de tales

³¹⁸Entrevista, fundador de proyecto UNISUR. Chilpancingo, 2011.

situaciones y priorizan el beneficio de las comunidades, ante un provecho personal.

Es el papel que jugaron los maestros indígenas, al reconocer que otros actores que hicieron presencia en el proyecto tendrían otros fines, decidieron por despartarse y continuar con su quehacer docente en sus espacios de enseñanza. Este mismo efecto surtió en otros fundadores del proyecto, que finalmente terminaron alejándose del mismo. Por tanto, es complejo decir que ante las rupturas internas y ante la llegada de otros personajes que se hicieron cargo de la Universidad, el objetivo central y prioritario de proyecto original siga siendo intacto, debido a que en otros testimonios, sobre todo de estudiantes, encontramos que se da la colonización y el adoctrinamiento en el aula.

Sin embargo, el testimonio es muy significativo para continuar con el análisis, que los problemas de poder en el campo de la educación, específicamente en las instituciones educativas que surgen como proyectos alternativos desde los espacios que involucran la participación de los pueblos originarios, no escapan de fricciones entre académicos que al pertenecer a una comunidad de conocimiento, “comparten intereses que los apartan de los demás” y hasta cierto sentido en una rivalidad entre grupos en competencia. Algunos “guardan relación proporcional con la construcción de la autoridad organizacional, que tiene que ver con las fórmulas estructurales creadoras de las relaciones de poder, así como de su consolidación, cambios o reformas para fortalecer o debilitar el o los núcleos de poder académico” (Acosta, 2002).

Cuestión que evidencia que, si el poder es esta relación de dominación legítima entre los que mandan y los que obedecen (Weber, 2007), el acto de autoridad derivado de esta ordenanza implica “la formación de coaliciones cambiantes y grupos de interés que producen procesos de decisión bajo reglas y normas emergentes del libre juego del mercado político-académico interno, donde el conflicto es tanto esperado como legítimo” (Acosta, 2002).

Así, la existencia de autoridad abona una “estructura de gobierno donde autoridades y grupos subordinados establecen una relación de dependencia” (Acosta, 2006: 26).

En esta dinámica, la gobernabilidad como dimensión política del gobierno simboliza los acuerdos y el esquema básico de los intercambios políticos entre los actores, pues tiene que ver con los estilos de conducción, así como con los modelos de toma de decisiones, es decir, con la particular forma en que se construye el poder al interior de las instituciones.

En sentido estricto, alude a “la capacidad de las instituciones para atender demandas internas y externas” (Acosta, 2006: 36). Ello deja en claro, que la conquista o el acceso al poder, de ninguna manera asegura o garantiza el ejercicio eficaz del mismo, más bien se construye y adquiere bajo un conjunto de restricciones y oportunidades dadas, no siempre elegidas.

Conclusiones

La lucha prolongada de los pueblos indígenas a lo largo de su historia para concretar mediante la resistencia la conquista de la autodeterminación y el reconocimiento de sus formas de ser y estar en el mundo, es llegar a que se les reconozca como pueblos con historia, conocimientos y saberes propios, y por lo tanto el derecho a decidir y definir de manera comunitaria su devenir, es decir su futuro. En ese tenor la resistencia busca fortalecerse a través de la cosmogonía, lengua y cultura, para preservar las raíces epistémicas desde una relación de reciprocidad con la naturaleza y las comunidades de origen.

Desde las reivindicaciones históricas, posibilitan la creación de espacios de lucha relacionado con la educación, con proyectos educativos que respondan a las necesidades de los propios pueblos; desde la propia historia y las formas de mirar a la otredad; donde se construyan diálogos de saberes en situación equivalente con la cultura occidental-dominante y con las demás culturas indígenas. Por ello, la expectativa de crear un proyecto de educación superior se inscribe en éste anhelo, ante una lucha desigual pero firme en obtener los derechos para contar con una IES propia.

Es decir, un proyecto educativo donde el currículo sea la propuesta y aporte de los propios pueblos, desde su pensamiento organizado y sistematizado; una Universidad que le apueste a otra forma de educación, es decir, otro tipo de Universidad o mejor dicho multiversidad. Crear un modelo que descansa en los conocimientos y saberes; procesos de enseñanza y aprendizaje de los pueblos, para mostrar lo alternativo y novedoso de su contenido pedagógico, negado por siglos.

Por lo tanto, en este proceso de investigación encontré que la iniciativa fue a través de un grupo maestros indígenas, quienes hicieron aportes a una curricula propia, que diera cabida a las necesidades locales de desarrollo, que incluyera desde la perspectiva propia “el buen vivir” la cual tiene una clara discrepancia con

la visión occidental; sobre todo en la manera en que se convive con la naturaleza, extrayendo de ella sus recursos de manera racional.

Otra de las apuestas que tuvieron los maestros iniciadores fue apostar en una educación que tomase en cuenta la diversidad cultural, la heterogeneidad demográfica que muestra los aspectos: cultural, regional y lingüístico de un México con más de sesenta lenguas indígenas.

En ese tenor, la tesis desde su propósito general el de investigar y conocer más del modelo UNISUR, fue desenredando los conceptos como: interculturalidad, para entender de qué manera se fusionaron los interés de los pueblos implicados en el proceso de concretar la institucionalización de la Universidad. Misma que debía sustentarse desde la corriente poscolonial, para así, generar pensamiento crítico, que pudiese cuestionar la colonialidad de los saberes, en particular de los que se generan y se difunden a través de las instituciones educativas modernas.

El análisis desde donde surgen los pueblos originarios de Guerrero, con su proyecto educativo UNISUR, subyace desde las luchas internas, es decir, comenzar a mirar con minuciosidad la presencia de las relaciones de poder que viven cotidianamente, y que en muchas ocasiones los enfrenta entre si, como pueblos indígenas; y que por lo regular lo asumen sin mayor cuestionamiento; imponiéndose las formas de colonización del saber, del ser, desde el pensamiento occidental dominante.

Ante la situación tan adversa, y desde la mirada étnica minorizada; el reconocimiento de las múltiples identidades es relevante en el plano político, porque implica trascender la mirada simplificada del otro, que se estaciona en el plano de lo folclórico, mas bien, es ir encontrando y comprendiendo el pasado; marcado por más de 500 años de represión, exclusión, racismo y discriminación, violencia, muerte y destrucción.

Estas formas intrínsecas, subjetivas en la construcción de la subalternidad y de la colonialidad, debe asentar su análisis desde la construcción del poder, cimentadas en la violencia simbólica, desde los proceso que surge de una colonización del ser o colonización “interna” del poder y la dominación.

En ese sentido, el concepto de violencia simbólica, desarrollado por Bourdieu (2000) en torno a la relación de poder entre mujeres y hombres, dominantes y dominados es atravesados por “la capacidad de imponer una visión del mundo, una forma de saber y de expresarse al otro, como si esta fuese la única y verdadera en un proceso “natural” de aceptación e interiorización, el cual permite entender las relaciones inequitativas entre las sociedades en su conjunto”.

Estas múltiples formas de dominación tienen en común que tanto en la relación asimétrica de género, como el socio-económico, político o como en las relaciones entre culturas, se observa la “naturalización” de la dominación a través de los procesos de interiorización y aceptación como propia de la razón del dominante. Como lo señala, Comboni y Juárez: “los dominadores como los dominados perciben las relaciones desiguales de poder como normales, que son producidas y reproducidas incluso por los subordinados. Esto explica por ejemplo que haya indígenas que perciban a la otra cultura como mejor, o que prefieren que sus hijos aprendan el castellano en vez de su lengua materna; es la asimilación de la dominación que prepara el terreno para la violencia simbólica en todos los ámbitos: familiar, educativo, epistemológico, religioso, político, económico, otros. Puede expresarse de repente de manera muy violenta o más sutil; la violencia simbólica se vuelve la principal arma de opresión, la cual por ser naturalizada, ni siquiera tiene necesidad de legitimarse”.

Entonces tenemos que el reconocimiento del proceso de construcción de la colonialidad, lleva a la minorización de la propia cultura, explica el modelo híbrido, con que se creó la UNISUR, más allá de las demandas, anhelos y desde la voluntad del ser indígena.

Para contrarrestar lo anterior, debió edificarse la propuesta de hacer jugar los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados; en contra de las instancias teórica unitaria que pretenden filtrar, jerarquizar, en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien. Desde la tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico; así como sus efectos intrínsecos de poder.

Sin llegar a extremos que reivindicquen lo lírico como ignorancia, el no saber, más bien, es la insurrección de los saberes, contra los efectos del poder centralizado desde las instituciones que funcionan con un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra.

Por ello, investigar el modelo UNISUR, sus características, el pensamiento educativo, la epistemología, la lógica de construcción de conocimiento desde los pueblos implicados, fue para encontrar lo trascendente de la IES, así también las dificultades de su creación, y para lograr tal propósito, en las entrevistas encontré testimonios de agentes que hicieron aportes para identificar las tensiones epistemológicas; a partir de la preocupación por el rezago educativo que enfrentan los pueblos indígenas guerrerenses.

La UNISUR, es entonces, resultado de un proceso de convergencias y luchas sociales protagonizadas por las comunidades indígenas y la afroamericana y otros sectores de la población del Estado, y de intelectuales externos, donde se mezclan intereses diversos en Guerrero.

Sin embargo, la claridad y capacidad que tienen los pueblos para resguardar sus saberes y conocimientos, enfrenta la dinámica que a través de siglos de colonialismo y de políticas de exclusión y eliminación / invisibilización les fueron impuestos a lo largo de su historia, sin embargo, ante tales embates se resiste, se adapta y se sobrevive en la cotidianidad de la vida comunitaria.

Se sabe que procesos civilizatorio, que ilustran la modernidad imponen su verdad como absoluta, pero la realidad educativa, analiza la lucha de los pueblos al tratar de construir la alteridad, una educación diferente, que responda a sus intereses y necesidades, a sus miradas y lógicas de construcción de sus saberes en un dialogo enriquecedor con lo diferente.

Debido a que, en palabras de Bourdieu, podemos recuperar que un sistema de educación incorpora a los “mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado”.³¹⁹ Por eso es de mucha importancia para los pueblos,

³¹⁹ Bourdieu Pierre y Passeron Jean Claude. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, Barcelona, 1977. Pág. 51.

contar con instancias que atiendan desde la visión de los mismos, la salvaguarda de sus conocimientos y saberes propios; mismas que aseguren la transmisión de estos, a la generaciones futuras, que supere una educación escolarizada y universalizante.

Ya que para los pueblos implicados, el significado de una Institución de Educación Superior, rebasa los límites de esta, pues involucra la defensa y el rescate del territorio,³²⁰ misma que adquiere una valorización -simbólica e instrumental- para los grupos humanos, “es una realidad preexistente a la acción del hombre la dimensión físico-ambiental”.

Este breve acercamiento conceptual al territorio plantea una coexistencia de dimensiones objetivas y otras subjetivas. Que se vinculan con el significado que los actores les confieren, entre las cuales no hay jerarquía preestablecida ni relación causa-efecto. De tal manera que algunos territorios se caracterizan por su dimensión física, mientras que otros pueden persistir sólo a nivel simbólico, interiorizado. Pues el territorio, es el resultado de la interacción de múltiples componentes ambiental, social, cultural, económica, institucional y otros.

Siendo así, el territorio producto y productor de procesos y proyectos; hace del concepto intercultural, una práctica y una utopía fundamental para su reorganización y recuperación, en este sentido, entonces se convierte en trascendental para comprender cómo desde el territorio se va construyendo una cultura, una forma de visión del mundo, un mundo de vida, compartido. En donde el “yo” comprende al “otro” en función de la cercanía a mi mundo de vida, desde esta perspectiva, las formas de vida ligadas a construcciones culturales; se establecen espacios de diálogo y de comprensión, diferenciándose a la vez del otro distinto.

Por ello, encontramos la doble historicidad de los procesos de formación intercultural, regidos por un lado, en el momento determinado en cada caso, por las condiciones específicas en que tienen lugar dichos procesos; y por el otro, por el carácter histórico de los contenidos y temas que son objetos del aprendizaje

³²⁰ Giménez, G. Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural, en Rocío Rosales Ortega (coord.), Globalización y regiones en México, UNAM, Ed. Porrúa. México. 2000. Pág. 21-22

intercultural. Es decir, la unicidad del individuo, a consecuencia de los diferentes espacios, constelaciones e historias vitales, existe en cada individuo una relación única de alteridad e identidad que se construye en el punto de partida específico de la formación intercultural.

Para la educación, el camino puede emprenderse a través de un modelo que se sustenta en los patrones culturales y discursivos de los pueblos, de esta manera le dará un sustento más coherente a la enseñanza de las habilidades cognitivas básicas. Una posición que ve en la diversidad un problema hacia una perspectiva pluricultural, donde los segmentos más significativos de la sociedad no solo reconocen la diferencia como derecho del grupo e individuo indígena, sino que la conciben, por el contrario, como un recurso sociocultural que enriquece al estado y al conjunto de la nación.³²¹

Ante la coincidencia de conceptos que suman el análisis al hablar de educación, es válido cuando se da en diálogos de iguales y equivalentes, no en la dominación de uno sobre otro; debido a que, en el discurso exagerado y triunfalista de los tecnócratas neoliberales como un nuevo orden mundial de naturaleza preponderantemente económica y tecnológica, que se va imponiendo en el mundo entero con la lógica de un sistema autorregulado frente al cual simplemente no existen alternativas.

Así tenemos que, el panorama dominado por la globalización de la economía, surge un movimiento indígena renovado que vuelve a poner en el escenario las demandas ancestrales de los pueblos originarios, y se diferencia del indigenismo. Éste plantea como premisa fundamental, para realizar las esperanzas diferidas de las comunidades indígenas, sacudirse la tutela estatal y luchar por el reconocimiento pleno de sus derechos políticos y culturales. Empieza a construir un consenso alrededor de la idea de que el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas pasa por el territorio y por la educación.

³²¹ Citado en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno “Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México, 1999. Págs. 154-163-186.

La apuesta, representa para los pueblos indígenas la posibilidad de reconstruirse y de permanecer vivos con sus propias matrices culturales y cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitimen el derecho a la diferencia. Además de recuperar los espacios de decisión política, así como las formas de ejercer justicia y de administrar el usufructo de los recursos propios, tanto en el municipio, como al interior de las comunidades.

Tenemos por lo tanto que, la educación, la cultura, y la lengua, deberán tener especial atención; por tratarse de una sociedad con múltiples culturas; y no sólo la simple añoranza por el pasado, porque lo que está en juego es la posibilidad real de que estas expresiones culturales sean borradas del inventario cultural compartido por toda la humanidad.

Esa es la urgencia y preocupación por abrir espacios que permitan visibilizar la construcción de esos “otros” conocimientos y esas “otras” realidades. Por lo tanto, es apremiante el nacimiento de proyectos alternativos en educación, para revertir precisamente lo mencionado como procesos compulsivos de homogenización.

Misma que no escapa de los pueblos indígenas, con sus saberes, aquellos que han sido descalificados, sobre todo cuando se hace mención de los saberes locales, los saberes excluidos, los saberes colonizados y encubiertos. “Una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborado; saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido”.³²²

Sobre todo cuando las “élites” en el poder del Estado, diferencian a los indígenas por su cultura y también las condiciones de marginación extrema en las que viven. Por ello, la respuesta oficial para atender la especificidad cultural de las comunidades indígenas, y más en el ámbito educativo, solo se ha traducido en programas compensatorios con el objetivo declarado de combatir la desigualdad, y el analfabetismo cuando así les conviene anunciarlo.

Por tanto, la función del Estado moderno ha sido el de “mantener la cohesión social en una sociedad atravesada por los sistemas de desigualdad y exclusión,

³²²Foucault, Michel. Genealogía del Racismo. Editorial Altamira. Argentina, 1976. Pág. 18.

dentro de unos límites que no impidan la viabilidad de la “integración subordinada”; en el caso de la exclusión correspondería a “distinguir entre las diferentes formas aquellas que deben ser objeto de asimilación o, por el contrario, objeto de segregación, expulsión o exterminio”.³²³

Las sociedades occidentales modernas constituyen la imagen de futuro para el resto del mundo, el modo de vida al cual se llegaría naturalmente si no fuese por los obstáculos representados por la composición racial inadecuada, la cultura arcaica o tradicional, y los prejuicios mágico religiosos.

Entonces, se señala que los saberes de los pueblos originarios, se convierten así en “los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las *otras* sociedades”.³²⁴ “Como el “bárbaro” se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización, la guerra “justa” colonial; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador; el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, y otros”.

“(Siendo así,...) la civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior. La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.

Ante tan violento señalamiento, qué hacer y la respuesta se encuentra en los pueblos, desde la cosmovisión de los pueblos originarios, claro, se debe posicionar la respuesta que tienen las distintas comunidades indígenas. En este sentido, tenemos que partir distanciándonos de aquellas categorías y conceptos, que conforman la estructura de pensamiento moderno.

Por ello, si arrancamos de la perspectiva del pensamiento moderno europeo occidental, el error se traduce en que reproducimos lo que no queremos, así que es necesario una reconstrucción de la historia, de la racionalidad para percatarnos

³²³Castro, Milka. Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho. Ediciones Lom, departamento de antropología, Universidad de Chile. Santiago, 2004. Pág. 12.

³²⁴Lander Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Universidad Central de Venezuela, Caracas. 2000. Pág. 10.

que la modernidad europea occidental no es la única que produjo un concepto de razón, un concepto de vida, una forma de racionalidad, una forma de construir el conocimiento y los saberes y por lo tanto un concepto de conocimiento, una lengua, una cultura, una cosmogonía, entre otras cosas.

Al recrear la reconstrucción de lo que son los pueblos indígenas, encontramos que la modernidad se constituyó y produjo un desarrollo que subyugó y subalternizó a otros procesos, como es el caso de las formas de construir conocimiento, sus lenguas y formas de ser y de pensar.

En este sentido, la educación juega un papel central, tanto en los procesos de construcción de la identidad social colectiva, como en la conciencia que se construye a partir de la concurrencia de las diversas identidades en un espacio sociocultural plural; con conocimientos de muy diversas características y de matrices culturales diversas. Que conllevan a formas de ver el mundo, de sentirlo y actuarlo completamente diferentes, en donde la diversidad cultural cobra sentido, convirtiéndose en un concepto central para repensar la función de la educación, y más en contextos que plasman diferencias con respecto a la sociedad en su conjunto, como las comunidades indígenas.

Por eso mismo, cuando hablamos de educación es necesario hacer distinciones, no se puede ofrecer las mismas oportunidades educativas (por ejemplo la superior) a grupos desiguales, de principio se daría ya una discriminación.

En este sentido, la importancia teórica y epistémica que dé indicios de los pueblos originarios de Guerrero, como sujetos que construyen una alternativa de educación intercultural, en donde se busca generar un diálogo entre los aportes de la modernidad occidental y los conocimientos y saberes ancestrales que resguardan los primeros.

Llegar al planteamiento de la formación de sujetos capaces de cuestionar cómo se les ha formado desde la educación oficial tradicional, y para determinados objetivos, los cuales muchas veces no corresponden a la realidad cotidiana o al contexto de diversidad cultural que se viven en México. En esta perspectiva,

Guerrero es reflejo de composición pluriétnica y pluricultural del país; en la entidad subsisten cuatro lenguas indígenas: nahua, me'phaa, nuu savi y ñomndaa.

Ante tal neo-colonización, el modelo que refiere la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), busca ser una alternativa en educación intercultural en una IES, que responda a las necesidades de desarrollo y visión de futuro, así como rescatar, reconstruir y profundizar en los conocimientos y saberes desde la lógica de pensamiento y acción, ligadas a la naturaleza y que implican una forma de vida y una concepción de bien-estar (buen-vivir). Al mismo tiempo que refuerza el proceso epistemológico, que robustezca la matriz cultural de los pueblos implicados.

El paso de una cultura homogenizante y excluyente a otra que acepte la pluralidad de diferentes mundos de vida es todavía una tarea pendiente y la educación va a jugar un papel fundamental; desde esta mirada, la complejidad que implica pensar la diversidad. La subordinación del pensamiento como una cuestión fundamental en los procesos de colonización, que favorece la hegemonía de las elites dominantes y la exclusión de los grupos subordinados.

En esa situación sobreviven las comunidades indígenas, la subordinación de sus formas de pensamiento, entonces, hay que debatir la ortodoxia existente, plantear una racionalidad distinta, debido a que la marginación de los pueblos indígenas se explica en el hecho histórico de que no sólo les han sido expropiados sus recursos naturales, sino que también han sido saqueados en sus saberes y sus conocimientos han sido pirateados de manera indiscriminada. La expropiación de su conocimiento ha empezado precisamente por la negación de sus valores culturales, igualmente los espacios de reflexión y de recreación de sus saberes.

Volviendo al caso concreto de la UNISUR, es necesario en el análisis recuperar la suma de factores que tensan el avance del mismo, debido a que no únicamente son esos factores internos, así también está presente la visión global universal. Cabe mencionar que la apuesta del proyecto UNISUR, en sus inicios tuvo discusiones importantes que se plantearon como esenciales para que la Universidad asumiera en conjunto con los Estudiantes, Docentes y la Comunidad,

el inicio de la recuperación y sistematización de los conocimientos y saberes, con una visión donde los indígenas muestren que tienen un conocimiento a la altura de los conocimientos universales. Para que puedan existir diálogos mutuos, siendo un reto que llevara a la vertiente epistemológica.

Tratando de que se atendieran los problemas en el contexto regional y con una perspectiva global, teniendo presente en todo momento que la vinculación Universidad-Comunidad, sería un factor fundamental. Sin embargo, existieron intereses que entraron en pugna, formas de ver el mundo construidas desde diferentes epistemes, enmarcadas en posiciones neo-coloniales expresadas en las estructuras históricas, decimonónicas de una Universidad basada en el racionalismo y el adoctrinamiento, representada fundamentalmente por mestizos intelectuales, no necesariamente integrantes de los pueblos originarios implicados y que mayormente provenían de Universidades de la Ciudad de México. Esa conformación que fue adquiriendo el proyecto Universitario dio presencia a lo que podemos nombrar como visiones distintas de desarrollo, situación que nos lleva al terreno de la disputa por el poder entre el grupo que inició el debate para la creación del proyecto UNISUR, y la llegada de nuevos actores en el proceso de fundación

Desde esa perspectiva, podemos decir que los procesos de colonización se fortalecen de manera más profunda, ya que vienen enmarcados en posiciones de autenticidad e innovación y sobretodo de comprensión de lo que los pueblos necesitan y deben hacer. Representada por los académicos e intelectuales de izquierda que buscan un espacio, un laboratorio para probar sus teorías e impulsar su desarrollo, es decir, las formas de la colonialidad se van adaptando a las nuevas situaciones.

Desde luego que es necesario decir que “la visibilización de los conocimientos “otros”, la otredad epistémica, como es el caso de los pueblos originarios en Guerrero, son capaces de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento. Así también, cobra importancia considerar que los conocimientos sometidos/subalternizados por la visión eurocéntrica del mundo, es decir, el conocimiento práctico de los trabajadores, las mujeres, los sujetos

racializados/coloniales, los movimientos anti-sistémicos, entre otros; ponen el punto de la diferencia colonial en el centro del proceso de la producción de conocimientos”.³²⁵

Los fundadores plantearon la urgencia de transformar el poder, es decir, para los pueblos originarios, el poder es aquel que le sirve a las comunidades, es el poder obedencial, “el mandar obedeciendo”. Sin embargo, para el Estado, el poder se ejerce desde las instituciones, está depositado en una persona y no en el colectivo, no en la comunidad, no en los pueblos. Por lo tanto, resulta valioso que entre los pueblos originarios, sobre todo la experiencia en Guerrero, se esté luchando y proponiendo otra forma de educación para los pueblos indígenas en la entidad.

Que sea precisamente esa ausencia de poder al servicio de los pueblos, la que se retome para dar cabida a los derechos colectivos, dado que desde la formación educativa, es posible crear proyectos que recuperen el pensamiento propio de los pueblos y que permita el proceso de cimentación para consolidar los pasos hacia una autonomía que sirva a los intereses de los pueblos originarios, ejerciendo un poder como justicia histórica en sus comunidades.

Eso mismo se pensó para el proyecto UNISUR, una educación que se vinculara con las comunidades y que al mismo tiempo fuera construyendo el camino hacia una autonomía, que pudiera configurar un gobierno propio. La demanda autonómica entonces, representa para los pueblos indígenas la posibilidad de reconstruirse y de permanecer vivos con sus propias matrices culturales y cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitimen el derecho a la diferencia. Además de recuperar los espacios de decisión política, así como las formas de ejercer justicia y de administrar el usufructo de los recursos propios, tanto en el municipio, como al interior de las comunidades.

La Universidad entonces, debería estar sustentada en este principio para poder expresar las necesidades de los pueblos y comunidades, para poder incorporar

³²⁵ Mignolo Walter. *Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press. 2000.

sus propias formas de ver y estar en el mundo, sus contenidos, y sobre todo la estructura que permita una mejor forma de enseñanza y aprendizaje.

Esto significaba que la función esencial de la UNISUR, era tener en todo momento la participación de la comunidad en sus asuntos académicos, es decir, en aquellos que involucrara investigación, difusión, extensión, servicio y desde luego que la docencia. Así se había planeado construir el conocimiento, acompañado por las comunidades, que fueran ellas quienes propusieran qué tipo de futuro se proponen y cómo la Universidad iba a ayudar para que esto pudiera lograrse.

Sin embargo, no bastaba la claridad de la epistemología, también en la apuesta UNISUR está presente la propuesta pedagógica, para el modelo, siendo la anunciada a continuación: *no lo pedagógico como escolar, sino de un proyecto educativo que realmente fuera comunitario, que le sirviera a la comunidad. Que la Universidad fuera el espacio de expresión de la cultura de los pueblos, explorar esas rutas y posibilidades de cómo construir conocimiento desde otras perspectivas.*

Debido a que los pueblos originarios implicados en el modelo UNISUR, tienen claro que el pensamiento Occidental-Moderno ya tiene un análisis propio de quienes son estos pueblos, aunque no desde una mirada de igualdad, sino siempre desde la lógica de la dominación y de apropiación de sus saberes y conocimientos, así también del despojo de sus recursos naturales y de la continuidad de la colonialidad del ser y del poder.

Podemos señalar, la educación juega un papel trascendental para reforzar la lucha que han emprendido los pueblos en la recuperación de sus saberes y conocimientos, así también como en la construcción de la identidad social colectiva. Es por ello que, los proyectos de educación alternativa, deberán asumir que se encuentran frente a una sociedad compleja.

Debido a que los conocimientos de muy diversas características y de matrices culturales diversas, conllevan a formas de ver el mundo, de sentirlo y actuarlo completamente diferentes; hay que repensar la función de la educación, “sobre

todo, en aquellos contextos que plasman diferencias con respecto a la sociedad en su conjunto”.³²⁶

Finalmente, se pretende incidir en el análisis que los pueblos originarios en Guerrero, piensen en lo colectivo, no en lo individual, y que el conocimiento sea para el bien común; entendido desde el proverbio africano que: “para educar a un joven se necesita la cooperación de toda la aldea”.

³²⁶ Comboni Sonia, Juárez José M. La Educación en el marco de la Globalización. Revista Veredas. México. 2008.

Bibliografía

Aboites, Hugo. El dilema. La educación superior mexicana al comienzo del siglo. UAM-UCLAT. México. 2001.

Acosta, A. Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las Universidades públicas en México, 1990-2000, Jalisco, Universidad de Guadalajara. Barcelona, Paidós, 2006.

Acosta, A. Gobierno y gobernabilidad universitaria. Ejes para una discusión, en tiempo Universitario, Venezuela, Universidad de Carabobo, núm. 359, 2002.

Aguirre Gonzalo. Teoría y práctica de la educación indígena. SEP. México, 1973.

Anderson Benedict. Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. FCE, México. 1997.

ANUIES. Anuario estadístico 2002. Población escolar de licenciatura en Universidades e institutos tecnológicos. ANUIES. México, 2002.

Apple, M. Política, economía y poder en la educación, México. Universidad Autónoma de Hidalgo, 1990.

Archivo de la Comisaría Agraria del municipio de Xochistlahuaca. Archivo-UNISUR. 2007.

Ávila Agustín. Decolonialidad y buen vivir: Actores sociales y constelaciones de saberes en la sierra del tigre del sureste de Jalisco. Tesis Maestría- PDR. UAM-X. México, 2011.

Ávila Jocelyne G. Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. Banco Mundial, Mayol Ediciones. Colombia, 2005. Bachelard Gaston. La formación del espíritu científico. Siglo XXI, México. 2004.

Ball, S. J. (1989), La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona, Paidós.

Barnach–Calbó Ernesto. "La nueva educación indígena en Ibero América", en Revista Ibero americana de Educación, Núm. 13. México, 1997.

Barriga Rebeca, Corona Sarah (Coord.). Educación indígena. En torno a la interculturalidad. Universidad de Guadalajara, CUCSH, Municipio Zapopan, UAM-X. México, 2004.

Bartolomé Miguel A. Gente de costumbre y gente de razón: identidades étnicas en México. Siglo XXI editores. México, 2004.

Bauman Zygmunt. La comunidad, "en busca de la seguridad en un mundo hostil". Siglo XXI. España. 2003.

Bauman, Zygmunt. Identity. Cambridge: Polity Press. 2004.

Becher, T. Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas, Barcelona, Gedisa. 2001.
Bello Domínguez Juan. El inicio de la Educación Bilingüe Bicultural en las regiones indígenas en México. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. 2009.

Bernstein B. Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión. Cide, Chile, 1988.

Beuchot Mauricio. La filosofía ante el pluralismo cultural, en revista de filosofía. Universidad Iberoamericana. Mayo-Agosto. México. 1997.

Blase, J. "La micropolítica de la enseñanza", en B. Biddle, T. Good. 1991.
I. Goodson. La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos, Barcelona, Paidós. 2000.

Bonfil Batalla Guillermo. El México Profundo, una civilización negada. Editorial Grijalbo. México, 1987.

Borroto Lino T. Problemas contemporáneos de la educación superior. Ponencia presentada en El Taller internacional "La educación hacia El siglo XXI", La Habana, 1996.

Bourdieu Pierre y Passeron Jean Claude. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, Barcelona, 1977.

Bourdieu Pierre. Razones prácticas, Anagrama, Barcelona, 1997.

Bourdieu, P. Campo del poder y campo intelectual, Buenos Aires, Folios. 1983.

Bourdieu, P. Sociología y cultura. Grijalbo, México. 1990.

Bourdieu, P. El oficio del científico de la ciencia y la reflexibilidad. Barcelona, Anagrama. 2003.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron. Los herederos, los estudiantes y la cultura. Siglo XXI, Argentina. 2003.

Brigido, Ana Ma. Sociología de la Educación: Temas y perspectivas fundamentales. Ed. Brujas, Argentina, 2006.

Bronckart, J.P. Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, 2004.

Brunner, José Joaquín, "Educación superior en América Latina", Cambios y desafíos, FCE, Chile, 1990.

Casariego Rocío. "La educación indígena del CONAFE", en Escuela y Comunidades Originarias de México. CONAFE. México, 2000.

Cassirer, Ernest. La filosofía de la ilustración. FCE. México, 1943.

- Castells, Manuel. *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I. Oxford, 2000.
- Castrejón Jaime. *La educación superior en México*. SEP. México. 1976.
- Castro Milka. *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Ediciones Lom, departamento de antropología Universidad de Chile. Santiago, 2004.
- Castro-Gómez Santiago. *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva*
- Castro-Gómez, Santiago. *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. Consultado en la página electrónica: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro-gomez.rtf>
- Castro-Gómez, Santiago. *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Bogotá. 2000.
- Cerutti-Gulberg, Horacio. *Filosofía de la liberación Latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica. 1982
- Chomsky Noam. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires. 1977.
- Choque Canqui, Roberto. *Educación indígena, ciudadanía o colonización*. Ediciones del THOA. La Paz. 1992.
- Choque, María Eugenia. "La reconstitución del ayllu y los derechos de los pueblos indígenas. THOA, mimeo. La Paz. 1995.
- Clark Burton R. *El sistema de educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. UAM-A, Nueva imagen, Universidad futura. México, 1983.
- Comboni S. Sonia y Juárez N. José Manuel, "Las interculturalidad- es, identidad- es y el diálogo de saberes", en: *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, N° 66, UAM-Xochimilco, Programa de superación académica, México, 2013.
- Comboni Sonia, Juárez José M. *La Educación en el marco de la Globalización*. Revista Veredas. México. 2008.
- Comboni Sonia, Juárez José M., Paris María D. (coord.). *¿Hacia dónde va la Universidad Pública?* UAM-X. México, 2002.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 2, segundo párrafo. 2001.
- De Sousa Santos, Boaventura. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural. La Paz, 2007.
- Devalle S. B. C. *La etnicidad y su representación: ¿juego de espejo?*, En *estudios sociológicos*, Vol. X, Num.28, Colegio de México.
- Díaz Polanco Héctor. *Autonomía regional: la libre determinación de los pueblos indios*. Editorial Siglo XXI/UNAM, 1991.
- Durkheim, Émile. *Educación y Sociología*. Editorial Colofón. México, 1991.

Dussel Enrique. El encubrimiento del indio: 1492. (Hacia el origen del mito de la modernidad). Editorial Cambio XXI. México. 2001.

Dussel, Enrique. "El método analéctico y la filosofía latinoamericana." En América Latina. Dependencia y Liberación. Buenos Aires: García Cambeiro. 1973.

Dussel, Enrique. "Eurocentrism and Modernity" en John Beverly y José Oviedo (ed.): Boundary 2 (The Post-modernism Debate in Latin America) N° 2013, 1993.

Dussel, Enrique. Deslizamiento semántico del concepto de "Europa". 2000. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/dussel.rtf>

Dussel, Enrique. Ética de la Liberación en la edad de la Globalización y de la Exclusión. Editorial Trotta, Madrid, 2002.

Dussel, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Argentina, 2000.

Dussel, Enrique. Europa, Modernidad y Eurocentrismo. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I). México, 1993.

Fanon Frantz. Los condenados de la tierra. FCE. México, 2001.

Fanon Frantz. Piel negra, mascararas blancas. Editorial AKAL. España, 2009.

Flachsland, C.Pierre. Bourdieu y el capital simbólico. Campo de Ideas. Madrid. 2003.

Flyvbjerg, B. "Habermas y Foucault: pensadores de la sociedad civil?", en Estudios Sociológicos, México, Colegio de México, núm. 19. 2001. Florescano Enrique. Memoria Mexicana. Taurus. México. 2001.

Foucault Michel. De lenguaje y literatura, Paidós ICE-UAB, Barcelona, 1996.

Foucault, Michel. Genealogía del Racismo. Editorial Altamira. Argentina, 1976.

Foucault, M. Microfísica del poder. Las Ediciones de la Piqueta. Madrid. 1991.

Foucault, M. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, Buenos Aires. 2005

Freire, Pablo. Política y educación. Siglo XXI editores. México, 2001.

Friedman, J. The World City Hypotheses. Development and Change Vol. 17, 1986.

Galeano, Eduardo. Las venas abiertas de América Latina. Siglo XXI, España, 1999.

García Canclini Néstor. Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la Globalización. Grijalbo, México.

García Canclini, Néstor. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad. Editorial Gedisa, España, 2004.

Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa, España, 2005.

Giddens, Anthony. Sociología. Editorial Alianza. Madrid. 2000.

Giménez, G. Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural, en Rocío Rosales Ortega (coord.), Globalización y regiones en México. UNAM, Ed. Porrúa. México, 2000.

Giménez, Gilberto. Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural. Ed. CEAAL, México, 2002.

Giménez, Gilberto. La cultura como identidad y la identidad como cultura. Conferencia. Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM.

Giroux, H. A. Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza, Buenos Aires, Amorrortu Editores. 2003.

Gómez, Galo. La Universidad a través del tiempo. Universidad Iberoamericana. México, 1998.

Gramsci, Antonio. La formación de los intelectuales. Editorial Grijalbo. México, 1967.

Habermas Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Taurus. Buenos Aires, Argentina. 1989.

Hardt, Michael y Antonio Negri. Empire. Massachusetts: Harvard U. P. 2000.

http://www.hypergeo.eu/article.php3?id_article=406

http://www.hypergeo.eu/article.php3?id_article=406

<http://www.inegi.org.mx>

<http://www.jornada.unam.mx/2012/05/31/opinion/020a2pol>

<http://www.laguia2000.com/edad-media/el-emperador-justiniano#ixzz2BrH1IE9x>

Illich, Iván. La sociedad desescolarizada. Centro Intercultural de Documentación (CIDOC). México, 1978.

Instituto Nacional Indigenista. "Los Amuzgos" en: Grupos Étnicos de México. INI, México, 1982.

Jorda Jani. Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad. UPN, editorial Miguel Ángel Porrúa. México. 2003.

Juárez José M., Comboni Sonia (Coord.). Globalización, Educación y Cultura: un reto para América Latina. UAM-X. México, 2000.

Juárez José Manuel, Comboni Sonia. ¿Educación indígena en una sociedad global?

Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid. Lo propio y lo ajeno "Interculturalidad y sociedad multicultural. Editorial Plaza y Valdes, IIZ/DVV. México, 1999.

Knight, Jane. "Educación superior en América Latina", La dimensión internacional. ediciones MAYOL, BM. Colombia, 2005.

Kraemer Bayer Gabriela. Racionalidad práctica y dominación cultural. Plaza y valdes, México, 1999.

Lahire B. El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y Críticas. Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

Lander Edgardo (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. 2000. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/rtf>

Lander Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 2000.

Lander, Edgardo. "Modernidad, colonialidad y posmodernidad." En Democracia sin exclusiones ni excluidos. Emir Sader, editor. Caracas: Nueva Sociedad/UNESCO. 1998.

Lander, Edgardo. "Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo." Ponencia presentada en el congreso de Latin American Studies Association. Miami, Marzo 1999.

Lander, Edgardo. La colonialidad del saber. CLACSO, Buenos Aires. 2000.

Lewis, Gordon. Existencia Africana. Understanding Africana Existential Thought. New York: Routledge. 2000.

Lisbona Guillén Miguel. La comunidad a debate, "Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo". Col-Mich / UAYC-Chiapas. México, 2005.

Llanque Chana, Domingo. La cultura aymará. Desestructuración o afirmación de identidad. Tarea, La Paz. 1990

López Bárcenas, Francisco. Autonomías y Derechos Indígenas en México. MC editores, México, 2009.

López Barroso Epigmenio. Diccionario Geográfico, Histórico y Estadístico del Distrito de Abasolo, del Estado de Guerrero, Ed Botas, México, 1967.

Maldonado Torres Nelson. Against War. Durham/London: Duke University Press. 2006.

Mamani Condori, Carlos. Los aymaras frente a la historia. Dos ensayos metodológicos. La Paz: Chikiyawu. 1992.

Mignolo Walter. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Revista de la Universidad Bolivariana de Chile, Volumen 1 Número 4. 2003.

Mignolo Walter. Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press. 2000.

Mignolo, Walter. Capitalismo y geopolítica del conocimiento. Eurocentrismo y filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 2000.

Mignolo, Walter. El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. Daniel Mato (coord.): Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002.

- Mignolo, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.
- Mignolo, Walter. Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Ediciones Akal. Madrid, 2003.
- Mignolo, Walter. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Revista de la Universidad Bolivariana de Chile, Volumen 1 Número 4. 2003.
- Mill, John S. "Sobre la libertad". Alianza Editorial, Madrid, 1970.
- Millán Guadalupe y Enrique Nieto. En Educación Intercultural y Derechos Humanos "Los retos del siglo XXI", Editorial Dríada, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2006.
- Muñoz Ramiro Manuel. Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. ESALC-UNESCO. 2003.
- Muñoz, Héctor. Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambios socioculturales. UAM-Iztapalapa. México, 2009.
- Obregón Ezequiel. Estructura de los discursos educativos en las instituciones de la educación superior Mixes. Tesis Doctoral. UAM-X. México, 2010.
- Olivé León. Multiculturalismo y pluralismo. UNAM–Paidós. México, 1999.
- Ornelas Carlos. Política, Poder y Pupitres, "Crítica al nuevo federalismo educativo". Editorial Siglo XXI. México, 2008.
- Paris, Ma. Dolores. Racismo y nacionalismo: la construcción de identidades excluyentes. Nacionalismo e identidades culturales. Política y cultura, No 12. UAM-X. México, 1999.
- Paulín de Siade Georgina. Los indígenas bilingües de México frente a la castellanización, IIS-UNAM, México, 1974.
- Peter Gerhard. Geografía Histórica de la Nueva España 1519-1821, Tr. Stella Mastrangelo, UNAM, México, 1986.
- Quijano Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. 2000.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social". Journal of World-System Research, VI/2. 2000.
- Quijano, Aníbal. Journal of World Systems Research, VI, 2, summer/fall Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. 2000. <http://jwsr.ucr.edu>
- Quilaqueo Daniel. En Educación, curriculum e interculturalidad, Editores Fransis, Universidad Católica de Temuco, Chile, 2005
- Raffestin, Claude: http://www.hypergeo.eu/article.php3?id_article=406
- Ricoeur Paul. Civilización universal y culturas nacionales. Historia de la verdad. Editorial Encuentro. Madrid, 1990.
- Ricoeur Paul. Teoría de la interpretación. Siglo XXI. México. 2006.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. "Sendas y senderos de la ciencia social andina". En: Autodeterminación. Análisis histórico-político y teoría social; una versión

- modificada en inglés se encuentra en "Anthropology and Society in the Andes. Themes and Issues". En: *Critique of Anthropology*, 13/1: 77-96, 1993.
- Rivera Cusicanqui, Silvia y Rossana Barragán. *Debates Postcoloniales. Una introducción a los estudios de la subalternidad*. La Paz: SEPHIS-Aruwiyiri. 1990.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. "El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia". *Temas Sociales*, 1997.
- Robertson, R. *Globalization: Social Theory and global culture*, edit. Sage. Londres, 1995.
- Rodríguez Águeda María. *La Universidad en la América Hispánica*. Editorial MAPFRE. Madrid. 1992.
- Rojas Gustavo. *Modelos Universitarios del siglo Veintiuno. Los cursos alternativos de la Universidad y la innovación*. Tesis Doctoral. UAM-X. México, 2002.
- Rosales, Rocío. *Globalización y regiones en México*. Edit. M.A. Porrúa-UNAM. México, 2000.
- Sabariago Marta. *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Editorial Desclée de Brouwer. España, 2002.
- Salcedo Aquino Jose A. *Hermeneutica analógica, multiculturalismo e interculturalidad*. Editorial Torres Asociados. México. 2005.
- Salles, Vania. "Reflexiones teóricas sobre la fuerza de trabajo", en *Argumentos*, número 4, México, 1988.
- Sámano Miguel A. *El indigenismo institucionalizado en México 1936-2000*. CIISMER-UACH. México. 2000.
- Santos Boaventura de Sousa. *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural, La Paz, 2007
- Santos Boaventura de Sousa. *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO, Siglo veintiuno editores. México, 2009.
- Santos, Humberto. *Por una herejía pedagógica*. Tesis de Doctorado. UAM-Xochimilco. México, 2002.
- Schaff Adam. *Lenguaje y conocimiento*. Grijalbo, México, 1975.
- Scholte, Jan A. *Globalización: una introducción crítica*. St. Martin Press, Londres, 2000.
- SEP-Gobierno del Estado. "Guerrero", *Sur Amate de Mar y Montaña*, Monografía Estatal, SEP, México, 1987.
- Sistema para la consulta del anuario estadístico. INEGI, Guerrero edición 2008.
- Slavoj Žižek. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós. Buenos Aires, 1998.
- Stavenhagen, Rodolfo. *La cuestión étnica: algunos problemas teóricos-metodológicos*, en *Estudios Sociológicos*, Vol. X, núm. 28. Colmex. México, 1992.
- Tamayo y Salmorán. *La universidad, epopeya medieval*. UNAM-UNUAL. México, 1987.

- Tarrío María, Comboni Sonia, Quintana Roberto. Mundialización y diversidad cultural. Territorio, identidad y poder en el medio rural mexicano. UAM-X. DCSH. México. 2007.
- Tomlinson, J. Globalization and culture. The University of Chicago Press. Chicago, 1999.
- Torres, Jurjo. Educación en tiempos de neoliberalismo. Editorial Morata, Madrid, 2001.
- Tunnermann Carlos. Ensayo sobre la Universidad Latinoamericana. Editorial centroamericana, EDUCA. Costa Rica, 1981.
- Villaseñor Guillermo. La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea. UAM-X, UNAM, UV. México. 2003.
- Villoro Luis. ¿Historia para qué?. Siglo XXI. México. 1980.
- Villoro Luis. Del estado homogéneo al estado plural, en Estado plural, pluralidad de culturas. Paidós, UNAM. México, 1998.
- Villoro Luís. Los grandes momentos del indigenismo en México. FCE, México. 2005.
- Wallerstein, Immanuel. "The Collapse of Liberalism". En: After Liberalism. New York: The New Press. 1995.
- Walsh Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. 2003.
- Walsh, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir.
- Weinberg, Gregorio. Modelos educativos en la historia de América Latina. UNESCO, CEPAL, PNUD, A-Z editora. Argentina, 1984.
- Wolf Eric R. Europa y la gente sin historia. FCE. México. 1987.
- Zahar, Renate. Colonialismo y enajenación. "Contribución a la teoría política de Frantz Fanon". Siglo XXI, México, 1972.
- Zea, Leopoldo. América en la Historia. México: F.C.E. 1957.
- Zemelman Hugo. Conocimiento y sujetos sociales. Contribuciones al estudio del presente. El Colegio de México. México. 2000.
- Zemelman, Hugo. "Pensamiento y cultura en América Latina." CLACSO, UNAM, El Colegio de México, Círculos Latinoamericanos de Reflexión en Ciencias Sociales, y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y Humanidades. 2000.