



COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

**La Universidad de los Pueblos del Sur:
proyecto académico y político.
Un análisis histórico en el marco
de su proceso de reconocimiento oficial**

TRABAJO RECEPCIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

PRESENTA
CARLOS ISRAEL RODRIGUEZ FLORES

DIRECTOR
Mtro. Gabriel Alfonso Medina Carrasco

Ciudad de México, agosto de 2018

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS ©

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

ESTE TRABAJO, SU ELABORACIÓN, IMPRESIÓN Y EMPASTADO,
FUE REALIZADO GRACIAS AL APOYO OTORGADO POR
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

AGRADECIMIENTOS

A mi madre

Por ser tierra fértil y sabiduría serena a la luz de la vela.

A mi familia

Por ser. Por estar cerca y en la distancia, pero siempre en el camino.

A mis amigos

Porque en el ocaso de este ciclo hicieron posible que se cristalizara el sueño.

A mi hermana Silvia

Por su complicidad y su confianza siempre sin condiciones.

Al universo

Por las tardes de arboles, las lunas renovadoras de mis mareas internas y las mañanas frescas.

Al café

Por ser mi compañero eterno.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	10
2.- JUSTIFICACIÓN	15
3.- ANTECEDENTES Y CONTEXTO	27
Historia de la educación en México y su intervención en la modificación social.....	
La Universidad de los Pueblos del Sur en el espacio y el tiempo.....	
La UNISUR, su historia y lucha.....	
De los pueblos negros	
Movimiento magisterial: Normales rurales, Lucio cabañas y Ayotzinapa	
Sobre la Estructura de Gobierno y Propuesta de Ley Orgánica de la UNISUR.....	
El modelo-proyecto educativo de la UNISUR.....	
4.- ESTADO DEL ARTE	49
La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México.....	
Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México).....	
Valores y Prácticas Ético-Políticos en la Policía Comunitaria. Y Nuevos Horizontes de Autonomía Regional.....	
Génesis y Apuesta de un Proyecto Universitario Intercultural: Unisur (2007 - 2011).....	

Cambio social y educación en el umbral del siglo XXI.....	
La Diversidad En Las Aulas Como Factor De Cambio Social.....	
Interculturalidad (es). Jóvenes indígenas: educación y migración.....	
Geopolítica de las Violencias Escolares: Sociología Crítica y Decolonialidad.....	
La interculturalidad en la educación.....	
Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad.....	
Interculturalidad, Estado, Sociedad Luchas (De) Coloniales de Nuestra Época.....	
Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir.....	
Interculturalidad, colonialidad y educación.....	
Ciencia Nativa, Metodología de investigación Indígena y Paradigma Indígena de Investigación.....	
Jóvenes estudiantes de la Universidad Indígena de Venezuela.....	

5.-SUJETO DE ESTUDIO: Ruptura de la lógica disciplinar.....77

CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO DE ESTUDIO.....

Hipótesis.....	
Problemática.....	
Preguntas.....	
Objetivos.....	

6.- APARTADO CONCEPTUAL.....82

APROXIMACIÓN DE ANÁLISIS CONCEPTUAL.....

La comunicación: campo de estudio para el análisis de procesos socioculturales.....

 La comunicación como interacción social.....

 La comunicación como ruta y base para la “puesta en común”.....

La cultura como aproximación de análisis y escenario para la “puesta en común”.....

La educación como práctica de la libertad.....

De la comunicación y la interculturalidad.....

Repensando el poder y el saber. Una aproximación a la perspectiva decolonial.....

Colonialidad del poder y del saber: aproximaciones conceptuales en la identificación de la dominación desde los espacios académicos.....

La cotidianeidad en el aula como prácticas culturales.....

La UNISUR frente a la subalternidad.....

7.-DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....108

Diseño de la Estrategia Metodológica.....

Justificación de la Estrategia Metodológica.....

Una apuesta por las metodologías decoloniales.....

Instrumentos de Recolección de Datos.....

Guía de Observación.....	
Diario de Campo.....	
Guía de Entrevista.....	
Guía para la Historia de Vida.....	
8.- CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	125
9.-ANÁLISIS EINTERPRETACIÓN.....	126
Informe de investigación.....	
10.- CONCLUSIONES.....	193
11.- FUENTES CITADAS.....	198
12.-ANEXOS.....	211
Carta de Tania Rodríguez Mora sobre la incorporación a la UACM de los Planes y Programas de Estudio de UNISUR, presentada ante El Pleno del Cuarto Consejo Universitario de la UACM	
Convenio de incorporación y reconocimiento de validez de estudio	
Convenio general de colaboración	
Convenio modificadorio al Convenio general de colaboración	
Diario de Campo	
Estudio de Factibilidad - UNISUR	
Plan de Estudio de la Licenciatura en Gobierno de Municipios y Territorios	

Plan de Estudio de la Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos

Propuesta de Ley Orgánica de la Universidad de los Pueblos del SUR

Temas de investigación planteados por estudiantes

Transcripción de Entrevistas

Los problemas relacionados con la educación
no son solamente problemas pedagógicos;
son problemas políticos y son problemas éticos

Paulo Freire

1.-INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad mexicana experimenta diversos cambios económicos, políticos y sociales que difícilmente logra atender las necesidades de su población que crece y se diversifica. Al contrario, al experimentar estos cambios, sobre todo los producidos por las llamadas Reformas Estructurales, lejos de dar solución a la crisis actual, sus integrantes tienden a consolidar las bases para que el Mercado y la iniciativa privada establezcan el rumbo y las directrices en todos los aspectos.

En este contexto, la educación ha sido un tema fundamental en cuanto a los cambios estructurales. No sólo ha disminuido el acceso a la educación pública, sino ha predominado la apuesta por la privatización de las instituciones educativas para garantizar la mano de obra necesaria en el buen funcionamiento del giro económico neoliberal.

En este sentido, la educación y los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje resultan fundamentales en el adiestramiento de las nuevas generaciones quienes dirigirán o serán la base de la pirámide en esta nueva realidad; para esto, es necesario considerar al menos tres aspectos: el escenario de aprendizaje, los contenidos que se enseñan y la forma en la que se instruye. Todo, inserto en un espacio geopolítico determinado por aspectos económicos y sociales, en donde se manifiestan las esencialidades del giro neoliberal en el siglo XXI.

Es decir, no sólo los integrantes de cada sociedad emprenden un esfuerzo por privatizar a las instituciones, cerrando el acceso a la educación, sino intervienen los contenidos a enseñarse para la generación de conocimientos únicamente técnicos mediante los cuales se ponga a disposición de la iniciativa privada a la mayor parte de egresados.

Así mismo, interviene un factor más: la forma en la que se enseñan los contenidos. El modelo de enseñanza que ha permeado por siglos en México, y se agudiza en la etapa identificada como

neoliberalismo, consiste en concebir a los aprendices como seres pasivos que sólo reciben información por parte de profesores especializados. Establece condiciones para que quienes aprenden sean remitidos a una especialización temprana garante en la realización de actividades “productivas” que, en un contexto de cambios estructurales, no haya otra opción que la integración al campo laboral que ofrece la iniciativa privada.

Desde luego, es importante considerar que este sistema de enseñanza-aprendizaje no sólo es un intento fallido en atender las necesidades de una sociedad carente en todos los aspectos, aun cuando promueve entre los alumnos la idea de la realización y superación personal, sino consolida la supremacía de las clases dominantes al dotar de trabajadores que aumentan sus riquezas, y al mismo tiempo, se establece el escenario en donde se reproduzcan y garanticen las condiciones para la ostentación del poder de los dominantes, todo, desde los procesos mismo de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Ante esta situación, resulta imperante repensar las formas y procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan atender las necesidades de la población mexicana trascendiendo la idea individualista de la superación personal a partir del incentivo económico. Procesos de enseñanza que conciban al aprendiz como un estudiante con la capacidad de reflexionar sobre su entorno e intervenir en él para modificarlo de manera benéfica. Procesos de aprendizaje en donde el educando tenga las posibilidades para la construcción del conocimiento que le lleve a desactivar la lógica mercantilista y adquiera las herramientas que le permitan actuar previendo las necesidades de su escenario inmediato.

Sin duda, el contexto para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan un cambio en el sujeto y en la sociedad, debe ser aquel que contenga las características de ser incluyente, que no se rija por patrones de estratificación social y que genera las condiciones de posibilidad para el desarrollo de sus integrantes, a partir de considerar que el conocimiento y los saberes son para la construcción de mejores sociedades y no para la consolidación de ideologías supremas cuando se mezclan con formas

sutiles de enseñanza para el dominio; escenario en el que el poder se asuma como una fuerza que, pensado desde lo comunitario, puede ser el elemento para la construcción de mejores espacios para el desarrollo de los sujetos, más que para someter al otro.

En este sentido, esta investigación aborda la problemática respecto de la falta de proyectos educativos que operen a partir de una lógica distinta a la forma clásica: dinámicas de enseñanza aprendizaje que podrían generar las condiciones para el ejercicio de prácticas que perpetúan formas de dominio. Dialoga en cuanto a que si es la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) un proyecto educativo y político mediante el cual establecer posibilidades para el cambio social.

Para ello, la investigación se desarrolla en 11 capítulos que señalan temas como la necesidad de dialogar sobre los modelos de enseñanza existentes en México y la actual situación de la educación en México; sobre los antecedentes de la educación y el cambio social desde el México antiguo hasta la actualidad. Aborda algunos textos, publicaciones e investigaciones relacionadas a los problemas de la educación, la enseñanza y el aprendizaje en México y América Latina, así como en la urgencia por construir nuevos paradigmas educativos.

Describe la historia y diferentes procesos desarrollados en la Montaña y la Costa del Estado de Guerrero en cuanto al contexto histórico y su lucha por el derecho a la educación; el devenir de las Escuelas Normales Rurales como Ayotzinapa; la participación política de distintos actores como Lucio Cabañas; hasta la conformación y establecimiento de la UNISUR por mandato de los pueblos indígenas y afro descendientes de la región.

El presente estudio plantea, no un objeto de estudio que reproduce la manera clásica de hacer investigación, sino que propone la construcción de un sujeto de estudio en donde quien describe de los procesos es parte del grupo social del que se pretende dar cuenta; retoma la necesidad de organizar las

ideas no desde el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible sino desde la perspectiva que otorga el pensar, significar y re significar desde la proximidad, la comunidad y la colectividad.

El texto, más que una teoría o un marco teórico, propone una aproximación de ideas y conceptos que dialogan en temas sobre comunicación, educación, cultura, interculturalidad, decolonialidad, la colonialidad del poder y el saber, las prácticas culturales, la identidad y la subalternidad. También, es una apuesta por las metodologías decoloniales, en consonancia con dos aspectos: la necesidad de nuevos proyectos educativos que transformen la realidad y pongan el conocimiento en beneficio de las sociedades; así como con la importancia de pensar y mirar el mundo desde la colectividad con sus diferencias, tensiones y contradicciones que permiten mundos más plurales y diversos.

El análisis presentado aborda la dimensión política y las problemáticas a las que se enfrentó UNISUR en el marco de su proceso de reconocimiento oficial como institución educativa. Una de ellas fue el intento de incorporación y reconocimiento de sus Planes y Programas de Estudio, así como el registro ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) por parte de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en cumplimiento del mandato del Cuarto Consejo Universitario (Máximo órgano de gobierno de la UACM); detalla la oposición de un sector universitario al reconocimiento de los Planes y Programas de Estudio de la UNISUR a partir de lo que se denominó el prestigio académico, que finalmente impidió la incorporación y el cumplimiento del Acuerdo del Consejo Universitario.

La investigación se llevó a cabo en la sede de UNISUR, ubicada en Cuajinicuilapa, Costa Chica del Estado de Guerrero en México. Nace en el seno de un pueblo afro descendiente que lucha incansablemente por el acceso a los derechos humanos siendo uno de ellos la educación. Se enriquece a partir de diálogos, de relatos emergidos a partir de la observación tanto de sus procesos de enseñanza-aprendizaje como de sus vivencias cotidianas e identitarias que les define como grupo social; de

fragmentos de entrevistas de quienes forman parte de este proyecto educativo y de quienes han tenido la oportunidad de participar en él.

Finalmente, el presente estudio apuesta por ser un aporte en el análisis de la situación de crisis educativa en la que se encuentra México, y en la trascendencia de construir y hacer posibles nuevos paradigmas y proyectos educativos que atiendan las distintas necesidades de las comunidades. También, invita a la reflexión respecto de la manera clásica y occidental en la que se asume la educación, en la importancia de re significar y lograr nuevas formas de construir y plantear el conocimiento; en lo concerniente a la innovación en el hacer investigación. Sobre el compromiso social que requiere llevar a cabo la reorganización de las ideas para establecer condiciones de posibilidad para el cambio social a partir de la educación, en un contexto político, social y económico que podría impedir otras formas, otros métodos, otras maneras de pensar y asumir el mundo, otros mundos.

2.- JUSTIFICACIÓN

Con el advenimiento de la Modernidad, entendida no sólo como una época histórica, sino como proceso “civilizatorio”, se conformó un sistema planetario que organizó la existencia humana y el cual sigue rigiendo las directrices actualmente. Este sistema mundo estableció los mecanismos de la vida social al occidentalizar a casi todo el planeta, definió los tiempos y las formas en todos los niveles del desarrollo y realización humana. Construyó la base de la dominación colonial a partir del eurocentrismo: concepción de la realidad en la que el mundo se entiende como territorio regido por un centro que extiende sus lazos de dominio hacia su periferia (cfr. Dussel, s/a).

Es importante considerar que el establecimiento de esta lógica en casi todo el planeta fue logrado e implementado a partir del uso de la violencia: desde el siglo XV se conformaron en Europa Central los centros de poder de donde fluye el “conocimiento único y válido” y se extendieron hacia lo que se consolidaría como “la periferia mundial”. Desde este sitio que se asume como el “centro del mundo y del universo mismo” el conocimiento es llevado hacia todo el globo terráqueo. Con esto da inicio un proceso de occidentalización a partir del uso de la violencia, que marcaría el proceso de colonización de la periferia.

Cabe señalar que desde la tesis de la decolonialidad la colonización trae consigo siempre un proceso de decolonización. También, que la violencia que se ejerce para dominar existía desde antes de la Edad Moderna: pueblos en América Latina como los mexicas o la dominación imperial, de castas y monárquica en Asia y Europa durante toda la Edad Media. La humanidad y sus procesos son un entramado de tensiones y contradicciones que generan siempre una reacción contraria y antitética de sus actos y de sí mismos.

De este modo, a lo largo de varios siglos, gran parte de la humanidad fue experimentando un proceso en donde el conocimiento concebido como válido, único y verdadero es el proveniente de los centros

de poder. Y no solo eso, sino que al haber sido establecido de forma violenta, se creó una relación de codependencia en donde el proceso de dominación sobre la periferia ocurre a partir de la colonización del poder y del saber (Quijano 2000: 2-3). Es decir, se instaura un dominio por la fuerza y se impone el conocimiento (saber) y, al mismo tiempo, el conocimiento impuesto justifica de manera ideológica la dominación.

Comprensiblemente, el proceso de occidentalización del mundo no pudo obviar a América Latina ni a México. Con la llegada de la conquista española todos los saberes ancestrales fueron desechados, se impusieron, primero, una nueva religión que justificara la dominación y, posteriormente, los conocimientos del Renacimiento, el Humanismo y la Revolución Científica (Método Científico). El nuevo conocimiento reemplazó, en casi todo el territorio, los saberes mesoamericanos del México Antiguo.

Otro intento por erradicar el saber ancestral e imponer el conocimiento universal fue en los tiempos subsiguientes a la Revolución Mexicana. En este momento inicia un movimiento que procede a la “evangelización de las masas” a partir de la educación. José Vasconcelos, quien fuera fundador de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y primer rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), llevaría a cabo el proceso integrador de los pueblos indígenas al nuevo modelo de Estado-Nación mexicano. Fue el inicio de un proyecto educativo que anuló las diferencias, homogenizó, se impuso por la fuerza y estableció el conocimiento “universal” (proveniente de Europa) como la bandera del progreso y estandarte de la razón (Bonfil, 1987).

Es necesario señalar que la campaña evangelizadora educativa llevada a cabo por Vasconcelos se basó en los principios positivistas en boga. Se anularon las diferencias (representación simbólica del uniforme obligatorio en las escuelas) y se fundamentó la idea de la identificación a partir de la raza. Aunque se pretendió elevar la esencia del ser propiamente mexicano, lo que estuvo de fondo era la idea de la superioridad racial: la construcción vasconceliana de la raza superior y perfecta, a partir de la

conjugación de elementos como la tez blanca, el conocimiento universal y la religión católica (Vasconcelos, J. 1948). De modo que la idea del ser superior se basó en la piel blanca, la cultivación del espíritu por el conocimiento y la expiación del alma por la gracia divina de la religión católica.

De este modo, se gestó y sigue operando hasta la fecha, un modelo de educación con rasgos característicos. Por un lado, se suprimieron las diferencias y se legitimó la dominación al continuar colocando el conocimiento proveniente de Europa como “universal”. Por otro, los fundamentos positivistas obligaron a los estudiantes a competir entre ellos, fortaleciendo las prácticas de exclusión y discriminación. De igual forma, se impuso un modelo de enseñanza-aprendizaje en donde el profesor, toda vez que ha cultivado su espíritu por el conocimiento universal, es asumido como un ser supremo que ostenta el poder y la razón, y que actúa enseñando a seres inferiores y sin luz (raíz etimológica de la palabra alumno), sin la capacidad de actuar, de análisis, o crítica, meros receptáculos de información con la única habilidad de repetir lo mencionado por el ilustrador (Freire, P. 1973).

Ante esta situación, es importante plantear algunas interrogantes: ¿El modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje reproduce y perpetúa un estado de dominio? ¿Esta forma de enseñar permite que los estudiantes sólo aprendan a obedecer y conciben la realidad como el escenario en donde sólo existen los que dan las órdenes y los que la siguen? Si se responde afirmativamente a las preguntas anteriores, entonces ¿Existen nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que apunten a la liberación? ¿Es posible repensar la escuela como el sitio o espacio sociológico que consienta una nueva forma de concebir o promover el conocimiento sin reproducir formas de dominio? O acaso ¿Podrían ser los procesos de enseñanza-aprendizaje factores o dispositivos que permitan el desarrollo humano y otorguen las herramientas para el cambio social en beneficio del bien común?

Dadas las interrogantes, resulta pertinente investigar y reflexionar sobre nuevos modelos y proyectos educativos que vislumbren hacia una nueva realidad para el cambio social, así mismo, hacer distintos planteamientos respecto de la educación en México que refuercen la justificación de esta investigación.

Planteamiento uno: la educación en México se implementa desde la verticalidad cognitiva

Los modelos educativos de enseñanza-aprendizaje que imperan en México están basados en el modelo histórico tradicional en donde el estudiante es un ser pasivo en la construcción del conocimiento y el profesor es concebido como aquel ser cultivado e iluminado por el conocimiento que sólo deposita información en los educandos. Estos paradigmas traen consigo la consecuencia de que los estudiantes no sólo repitan la información recibida, sino que lleven a cabo un ejercicio de reproducción de la visión impartida por el profesor, toda vez que se vuelven repetidores de análisis ya fabricados por sus educadores.

Esta forma de enseñanza reproduce un estado en el que se enseña a los estudiantes a concebirse como seres inferiores y, por lo tanto, a seguir indicaciones de quienes ostentan supremacía por ser poseedores de la información y el conocimiento. Este método reproduce una relación de poder en el que el estudiante cuenta con menores posibilidades de ejercerlo, debido a que en el plano cultural, entendido como el escenario de lucha por la imposición del poder, ostenta un menor capital (cultural) que limita sus posibilidades de actuación en comparación con quien cuenta con un superior capital cultural y simbólico, en este caso, el profesor (Bourdieu, P. 1980: 109).

De modo, que es necesario investigar y reflexionar sobre formas y modelos educativos que permitan llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje en el que los actores, tanto estudiantes como profesores, apuesten a un estado de igualdad de condiciones, en donde la enseñanza y el aprendizaje puedan ocurrir en un estado de horizontalidad como escenario de posibilidad para el intercambio de experiencias encaminadas a la construcción del conocimiento para la atención de las diferentes necesidades sociales inmediatas.

Lo anterior requiere desactivar la lógica estructural en la que quien enseña se asume como un ser superior y sin posibilidades de un mayor aprendizaje, pues, quizá se mira a sí mismo como quien ya lo

sabe todo sobre el tema determinado o ya no existe un nivel académico más alto por alcanzar. Contrario a esto, quien enseña se colocaría en un estado de aprendizaje continuo en donde se otorga para sí la oportunidad de aprender en conjunto con sus estudiantes.

En esta tesitura, el docente tendría la oportunidad de generar formas de enseñanza basadas ya no en la individualidad exquisita y vertical, sino en la empatía; con mayores posibilidades de entendimiento hacia sus estudiantes, y éstos, a su vez, puedan asumir a su profesor como un ser cercano, con quien se sientan acompañados en la construcción de su conocimiento y en quien tengan la confianza para esclarecer dudas, debido a que el profesor se convierte en una guía en el aprendizaje.

De igual forma, este estado de horizontalidad permitiría generar procesos de enseñanza-aprendizaje pensados desde la colectividad del grupo, trayendo consigo la reflexión y valorización de las necesidades específicas de cada uno de los integrantes, generando mayores probabilidades de aprendizaje, pues la construcción del conocimiento no ocurre de manera homogénea ni a ritmos generales, sino se da en diferentes momentos, a partir de los ritmos de cada estudiante y con base en las necesidades particulares con las que cada educando cuenta, considerando su escenario de origen como la condición social, económica y cultural, que pueden y son determinantes en la construcción del conocimiento.

Es decir, el aprendizaje significativo ocurre en la medida y en los tiempos en los que cada educando relaciona la información previa que ha obtenido con la información nueva (Martínez, J. 2008). La estructura cognitiva en cada estudiante ha sido construida desde sus contextos de origen, de modo que cada educador tendría que hacer un esfuerzo por discernir sobre las posibilidades para el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes referente a lo ya aprendido y a las probabilidades en cuanto a los tiempos para relacionar la información previa con la nueva.

Del mismo modo, el aprendizaje asumido como un proceso que ocurre con base en la empatía y pensado desde la colectividad, permite mayores posibilidades para concebir la escuela, no sólo como el sitio académico para la adquisición de conocimientos, sino también como el escenario de reflexión y análisis que permitan detectar las necesidades en las comunidades y contextos inmediatos de los profesores y estudiantes, toda vez que el aprendizaje ocurre con la connotación de la empatía y el pensar desde lo colectivo y desde lo comunitario.

El aprendizaje, percibido como proceso empático, llevaría a prever las necesidades y abre la posibilidad de actuar, pues se asumen los problemas del entorno como propios, toda vez que se abandona el pensar individual para apropiarse las necesidades como temas a resolver, pensando en el bien común: se genera el cambio social: hay un cambio en los modos de relacionarse (Harvey, D. 2014).

Planteamiento Dos: la educación en México solo garantiza la mano de obra para el mercado laboral.

La educación en México, con la llegada del neoliberalismo, ha sido el mecanismo para una supuesta mejoría en la calidad de vida de las personas; mediante la formación académica, los sujetos intentan aspirar a mejores salarios y posicionarse de manera laboral en algún empleo. Sin embargo, la educación y los modelos de enseñanza – aprendizaje, en conjunto con los espacios que la posibilitan, son dispositivos que forjan generaciones enteras para el trabajo técnico y manual que necesitan los dueños del mercado laboral.

Durante gran parte del siglo pasado, la educación se convirtió en una apuesta por la transformación social, a partir de considerar que con ella cambiaba y aumentaba la calidad de vida de las personas, pues crecían las posibilidades de adquirir un empleo. Sin embargo, la situación cambió y a finales del siglo XX el gobierno mexicano decidió redirigir sus políticas hacia la educación tecnológica

mayoritariamente, debido a que la esfera político-económica mundial se reconfiguraba, para dar la entrada a las políticas neoliberales.

De este modo, fue necesario que los gobiernos, incluido el de México, identificaran en la educación la forma de garantizar el recurso humano necesario para operativizar las actividades propias del mercado; pues, con la llegada de la etapa neoliberal, no sólo pierden fuerza los modelos de gobierno paternalistas, sino que el Mercado y las gentes detrás pasan a asumir el control de la vida social en todos sus aspectos y para lograr mantener esta reconfiguración de sistema mundo es necesario garantizar los elementos que operen los engranes (Harvey, D. 2007).

Así, la escuela se convirtió en el escenario idóneo para la fabricación de elementos que den funcionalidad al Mercado; fue necesario que dentro de ella se impulsaran modelos educativos funcionales, basados en la operatividad y pragmatismo, que considera como fundamental el aprender lo necesario para el trabajo laboral, suprimiendo de los planes de estudio todo aquello no considerado conocimiento técnico.

El proceso de enseñanza se enfocó en priorizar sobre la importancia del estudio para la incorporación inmediata a la vida laboral; redujo los planes de estudios para acelerar el proceso de eficiencia terminal; insertó la lógica de la competencia laboral y sustituyó la formación académica de grado pre preparación técnica que considera la disminución de salarios y la anulación de posibilidades de crecimiento en los aspectos laborales y académicos: es en este instante cuando se garantizó el recurso humano perpetuo, necesario para la iniciativa privada.

Bajo este planteamiento, los procesos de enseñanza –aprendizaje en México deben ser repensados. Es necesario trascenderlos, así como investigar, analizar y proponer nuevas posibilidades para poner el conocimiento al servicio de la comunidad y no como factor de operatividad empresarial en la iniciativa privada. Estos procesos deben garantizar que quienes se forman académica y profesionalmente

obtengan las herramientas necesarias para emprender esfuerzos desde la iniciativa propia y así mejorar las condiciones de vida en las que se encuentra inserto; que permitan a los sujetos asumir una mirada que genere las condiciones para un cambio y mejora de las necesidades actuales ya sea personales, de la comunidad o ambas, sin la necesidad de reducir el panorama y la gama de posibilidades para posicionarse bajo la idea de la eficiencia terminal y al servicio de la clase dominante.

Planteamiento Tres: la educación en México se construye desde principios de competitividad

La educación en México, conjugada con los mecanismos para su implementación en sus distintos espacios, es el dispositivo para generar competitividad y reafirmación de la desigualdad. Contiene en sí misma los principios esenciales de su naturaleza: positivista, vertical y aspiracional.

Por un lado, la educación en México se basa en los principios positivista espencerianos en donde sobrevive el más fuerte. Implementa dinámicas de evaluación como los exámenes generales que homologan las diferencias y aprueban (son mejores) quienes obtienen un mayor puntaje. Cabe señalar que no considera los distintos escenarios y contextos de cada uno de los estudiantes como la edad, el nivel socio económico, la salud física y emocional, y los somete a una evaluación uniforme sin tener en cuenta que los aspectos anteriores pueden ser determinantes para obtener una calificación mayor o menor.

Por otro, la educación en México se implementa desde la verticalidad. Como ya se señaló, establece dinámicas en donde quien cuenta con mayor información, en este caso el docente, es asumido como superior por encima de quienes sólo aprenden, naturalizando la desigualdad desde la escuela. Coloca los elementos para que los estudiantes, en su búsqueda por sobresalir, compitan entre ellos y haya quienes tengan el privilegio de acceder a las distintas opciones educativas en todos los niveles, y los que se deban conformar a ser personas “sin estudio”, sin preparación, “ignorantes”.

De igual modo, la educación en México, dado su carácter de competitividad, adquiere tintes aspiracionales. Se asume como el mecanismo para una mejor calidad de vida, debido a que no todos tienen el acceso a ella. Sin embargo, ésta se implementa en un escenario social en donde, como ya se enunció, solo se garantiza la mano de obra técnica empresarial; de modo que los estudiantes caen en la falsa idea de la superación para finalmente sumarse a las partes más bajas de la estructura piramidal capitalista. En el “mejor” de los casos, los estudiantes más sobresalientes son cooptados por empresas o firmas multinacionales para terminar sirviendo a los fines neoliberales.

Planteamiento Cuatro: la oferta educativa en México es reducida

Sumado a los anterior, la educación en México y su oferta educativa es reducida respecto a su demanda.

En México, anualmente, miles de estudiantes no encuentran ni pueden ser parte de alguna opción educativa; según cifras del Gobierno de la Ciudad de México, publicadas en el diario *El Economista* (20 de julio, 2015), tan sólo en este año fueron rechazados en la Ciudad de México a 45,000 aspirantes para ingresar a alguna universidad pública. De estos datos se desprenden otros más alarmantes: de los 128,519 aspirantes que presentaron el examen de ingreso a licenciatura para la Universidad Nacional Autónoma de México, sólo fueron seleccionados 11,490, cifra equivalente al 8.9 por ciento (El Economista.30 de marzo, 2015). Es decir, sólo un grupo muy reducido logró acceder a alguna de las más de 100 licenciaturas que ofrece esta casa de estudios, y 117 mil 029 quedaron fuera. Esto indica que hay una oferta académica reducida, pocas oportunidades laborales y que la disponibilidad de lugares para ingresar no alcanza a cumplir, ni en lo más mínimo, la demanda poblacional.

Desde luego, al no existir las condiciones que permitan atender la demanda educativa, se generan procesos de competencia para el ingreso, pero también, se crean las condiciones para que los estudiantes se sometan a criterios que podrían calificarse de unilaterales, por parte de los profesores.

Pero, ¿cómo ocurre esto? Al haber una gran demanda por ingresar a alguna institución de educación superior, los estudiantes no cuentan con mayores opciones de un desarrollo académico integral que pueda ocurrir con base en sus necesidades específicas, tanto materiales, intelectuales o psicológicas, debido a que se tienen que regir por los tiempos que establecen las universidades en su Planes de Estudio en donde la aprobación de materias es crucial para garantizar su lugar dentro de la institución.

Lo anterior, indicaría que los recién ingresados se sometan a condiciones de eficiencia terminal y especialización temprana; también, obliga a los universitarios a someterse a los criterios académicos impuesto por el profesor, sin las posibilidades de crítica, pues, el miedo a la no aprobación de asignaturas y a la pérdida de su espacio y estancia en la universidad es prioridad, más que un aprendizaje significativo que permita la duda y el cuestionamiento.

En el escenario rural la situación no es diferente. Los integrantes de estas poblaciones no cuentan con mayor alternativa que involucrarse de manera laboral como trabajadores del campo, mejor conocidos como peones, sin probabilidades para el desarrollo y mejora en su calidad de vida; otra opción es migrar a los Estados Unidos de América. Cuentan con ambas rutas que no representan una vía para el impacto de cambio social en sus comunidades rurales, puesto que en la primera se eterniza la condición de subdesarrollo y crisis, mientras que en la segunda, aunque pudiera significar una mejora en quien se marcha, ésta se da en condiciones de migración y todo lo que ello representa. Desde luego, la idea de asistir a alguna institución académica está descartada: lo apremiante es resolver las necesidades de corte económico.

De esta forma, la situación educativa en México podría considerarse más como un factor de condicionamiento social que de cambio en beneficio del bien común. Y la situación empeora cuando las puertas de las universidades se cierran para dar lugar a pocos privilegiados que logran situarse en un lugar como universitarios. Sin duda, esto obedece a la tendencia de generar cada vez menos condiciones de ingreso a la educación superior, pues esto permite las posibilidades para que cada vez

más población no cuente con una preparación profesional y se garantice la llamada “mano de obra barata” para las empresas. Por otro lado, quienes llegan a ocupar un lugar en algunas universidades podrían, en el mejor de los casos, ser cooptados para erigirse como una corriente privilegiada al servicio de los empresarios que están detrás del mercado mundial o ser la mano técnica especializada para operar los engranajes del mundo neoliberal (González, P. 2001).

Razón Cinco: se requiere de mayor investigación en cuanto a proyectos educativos alternos

Recurrentemente, la investigación académica que se realiza sobre educación se dirige, principalmente, a los balances cuantitativos y al análisis de las distintas teorías pedagógicas y sus aportes; sin embargo, muy pocas de ellas se han propuesto a analizar proyectos académicos específicos. Si bien mucho se ha analizado sobre temas relacionados con la pedagogía de la liberación, modelos teórico-pedagógicos basados en el constructivismo o en lo referente a lo implementado en la Escuelita Zapatista en Chiapas, México, no existía una investigación de grado que permitiera dar cuenta de lo efectuado en la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR): investigación que aborde las especificidades de su proyecto-modelo educativo, sus principios para un cambio social en beneficio del bien común, incluyendo sus prácticas y dinámicas necesarias para lograrlo.

Desde luego, el Proyecto-modelo educativo de la UNISUR es relativamente nuevo, sin embargo contiene una apuesta teórica que trasciende hacia la práctica y que pretende el cambio en sus comunidades, impactando en el entorno cercano de los estudiantes, con la finalidad de generar beneficios sobre problemáticas presentes en las regiones de los educandos. Por esta razón, será importante documentar el proceso social que ocurre en el seno de esta casa de estudios para reflexionar sobre su trabajo y apuesta, y lograr identificar en qué medida cumple con su objetivo.

No obstante, la UNISUR se desarrolla en condiciones sociales específicas que resulta ineludible reflexionar. El nacer en un escenario diferente al que opera en las ciudades le posiciona de manera

distinta a otros modelos educativos, puesto que es necesario asumirla con propósitos dirigidos a necesidades muy específicas de poblaciones rurales, tanto indígenas como afrodescendientes, y en donde la forma de concebir la realidad es a partir de una lógica que opera desde el pensamiento colectivo y comunitario.

Sin duda, existe un contraste de situaciones geográficas entre la ciudad y las regiones rurales. Las condiciones materiales, la estructura mental internalizada en los sujetos y las necesidades específicas de cada zona permiten hacer un comparativo entre escenarios distintos. Sin embargo, puede localizarse un punto de encuentro entre ambos espacios, puesto que en todo tipo de población las necesidades se hacen evidentes y son inherentes, toda vez que las localidades son cambiantes y se encuentran en un constante movimiento.

Ante esto, resulta trascendente generar las condiciones que permitan atender las diferentes necesidades en cada región. De modo que localizar proyectos educativos que en el ejercicio de la enseñanza tengan una apuesta por colocar al conocimiento en beneficio del bien común se hace necesario.

De esta forma, si las dinámicas de enseñanza-aprendizaje basadas en el pensamiento colectivo, el apoyo mutuo y trabajo cooperativo pudieran ser una opción de solución de la crisis social en la que se encuentra México, habría que identificar en qué modelos educativos son abordadas y proponerlas, ya que podrían representar un factor de cambio que opera, primeramente, en la transformación mental de los sujetos y se extiende hacia el exterior, y permiten un cambio paulatino, que inicia desde lo micro social como acumulaciones cualitativas menores que en su conjunto lograrían cambios cualitativos y cuantitativos a un nivel macro-social.

3.- ATECEDENTES Y CONTEXTO

Historia de la educación en México y su intervención en la modificación social

Primeramente, es importante considerar que la instrucción, que permite la conservación del conocimiento, existe desde los procesos de la hominización¹ misma. Fue necesario dejar plasmado en las cuevas las formas de concebir la realidad y posteriormente, fue elemental la tradición oral en las comunidades nómadas, todo, con la finalidad de preservar lo aprendido y garantizar su continuidad para las nuevas generaciones.

De igual modo, las tribus, al establecerse en tierras determinadas, consideraron fundamental la construcción de estrategias y herramientas para plasmar lo aprendido y, al mismo tiempo, se inició un proceso de división del tiempo y trabajo: por un lado, se adopta una concepción embrionaria del tiempo y por otro, surge la forma de entender y concebir a la instrucción desde las vías institucionales, desde donde se establece la necesidad de separar los diversos saberes por aprender y la identificación social sobre quiénes deben aprender determinadas conocimientos para la realización de actividades específicas (Larroyo, F. 1956). Generar las condiciones para preservar el conocimiento en tiempos posteriores al nomadismo fue fundamental.

¹Proceso no lineal de transformación, calculado en 4.4 millones de años, que inicia con la aparición del *ardipithecus* hasta el *homo sapiens*; en el cual se advierte cómo la especie adquirió características que la distinguieron de todas las demás: “una aventura a la vez discontinua –aparición de nuevas especies: *hábilis*, *erectus*, *neandertalensis*, *sapiens*, y desaparición de los precedentes, surgimiento del lenguaje y de la cultura- y continúa, en el sentido de que prosigue un proceso de bipedización, de manualización, de erguimiento del cuerpo, de cerebralización, de juvenalización (el adulto conserva los caracteres no especializados del embrión y los caracteres psicológicos de la juventud), de complejificación social, proceso en el curso del cual aparece el lenguaje propiamente humano, al mismo tiempo que se constituye la cultura, capital de los saberes, *savoir faire*, creencias, mitos adquiridos y transmisibles de generación en generación” (Morín, E. 1983. 48). Proceso de hominización que culmina en un nuevo comienzo: lo humano (Morín, 2000: 49).

Así mismo, la instrucción y el aprendizaje de un pueblo o comunidad conservarían este rasgo trascendental de la división del trabajo. De modo que durante la época precolombina del México antiguo esta característica estuvo presente toda vez que se pudieron identificar diferentes escuelas destinadas a variadas actividades, algunas de ellas como la instrucción religiosa, la agricultura y los saberes propios para el combate. Sin embargo, no sólo estaban diferenciados los tipos de conocimientos, sino que se incorporó todo un proceso de estratificación en donde el aprendizaje para la realización de actividades específicas estaría determinado por el nivel social dentro de la comunidad. No todos aprendían las mismas cosas, porque no todos hacían o debían hacer las mismas actividades.

Desde luego, la época colonial conservó los rasgos de la división del trabajo en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la determinación que aporta la estratificación social: la educación y la instrucción estaba destinada mayormente para la clase criolla (Gonzalbo, P. 1985: 9); sin embargo, en esta etapa histórica se adhirieron algunos elementos más: la instrucción no sólo para preservar el conocimiento sino para establecer y garantizar la supremacía del grupo social y clase en el poder, así como la exclusión de casi todas las posibilidades de acceso a la enseñanza y aprendizaje de las mujeres. De modo que durante esta época se pueden encontrar, al menos, tres rasgos fundamentales en la enseñanza-aprendizaje: estratificación social, consolidación de la ideología y la separación de género (*Op cit.* 15-16).

Por otro lado, la época post independiente tuvo el rasgo distintivo de colocar a la educación al servicio de las comunidades con la finalidad de contribuir en el ejercicio de las actividades mismas; también, fue durante esta época que se pretendió y logró que la Iglesia dejara de intervenir en los contenidos que se enseñaban, es decir, la educación se perfiló para iniciar un camino de laicidad que se consolidaría más tarde (Robles, M. 1988: 32). De este modo, se impulsó una educación liberal que paulatinamente incorporó principios positivistas que se consolidaron en el porfiriato con base en la idea del progreso.

Así, durante la época post-revolucionaria, la educación adquirió características de homogeneización entre los mexicanos referente a aprender los mismo contenidos para actuar de la misma forma. Por un lado, era necesario establecer los parámetros y las características necesarias que establecen las especificidades propias mexicanas, es decir, qué es lo que convierte a un mexicano en tal; obviamente, estos elementos era necesario enseñarlos. Por otra parte, la enseñanza-aprendizaje se dirige hacia las comunidades indígenas mediante la idea de “misiones evangelizadoras” llevando la instrucción con la finalidad de integrar a todas las comunidades y pueblos en un modelo de nación que no contempla las diferencias (Iturriaga, J. 1981: 159).

Es en este momento que “un proyecto civilizatorio” se consolidaría, producto de la conjugación de diferentes características en la enseñanza-aprendizaje; éste sería impulsado por Vasconcelos con la creación de la Secretaría de Educación Pública y como primer rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, todo, bajo la búsqueda del progreso de la nación, misma que daría nuevas oportunidades de crecimiento y desarrollo a la población, pero conservando los rasgos esenciales que fueron perfilándose siglos atrás: la educación como “proyecto civilizatorio” que conjuga la división del trabajo, la consolidación de la ideología y la exclusión a partir del género, permeando las posibilidades que otorgan las posiciones determinadas por la estratificación social.

En este sentido, la educación fue considerada como un proyecto “civilizatorio” y como el factor de cambio y motor del progreso, con ello, la enseñanza se convirtió en la gran apuesta de los gobiernos mexicanos a partir de Porfirio Díaz. En conjunto, durante un lapso de varias décadas en el siglo XX, México experimentó el cobijo del llamado modelo de gobierno Keynesiano en donde se buscó que el Estado dotara a sus gobernados de los elementos necesarios para su desarrollo, incluyendo la educación. De esta forma, la educación fue impulsada con la generación de escuelas primarias, secundarias, institutos de formación politécnica, así como el acceso a la educación superior universitaria y tecnológica. Las cifras aumentaron exponencialmente referente al número de

instituciones, localidades con instalaciones educativas y número de participantes en el acceso a la educación pública (Guevara, G. 1985: 9-10 y 124).

Sin embargo, la gran apuesta por la educación dejó de ser prioridad con la llegada de un nuevo giro en el orden mundial capitalista; con la entrada del neoliberalismo desde la década de los años setenta el acceso a la educación se redirigió paulatinamente hacia una formación técnica que abonara en la funcionalidad del mercado garantizando la mano de obra necesaria. Se inició un decremento en la matrícula de universidades públicas, se detuvo el proceso de creación de nuevas instituciones y se incentivó la educación privada; de esta forma, el gobierno dejó de ser el ente benefactor para que el Mercado y la iniciativa privada asumieran el control económico y se convirtieran en aquellos que establecen las directrices económicas, políticas, sociales y culturales (Harvey, D. 2007: 22), a partir de las reformas estructurales que permiten un proceso globalizador que actualmente sigue ocurriendo: La globalización es “en esencia, la expansión de barreras nacionales, jurídicas, estatales o sociales del reino del valor que se valoriza, del universo de la mercancía, del mercado mundial autorregulado” (Gilly, A. 2005:1).

Así, resulta transcendental pensar y construir nuevas alternativas que permitan concebir a la enseñanza-aprendizaje como el proceso para intervenir los escenarios que rodean a cada sujeto. Es decir, la instrucción como la acción para que cada estudiante desarrolle, a partir de su contexto, los conocimientos, habilidades y aptitudes para prever las necesidades en su entorno y proponer posibles soluciones. Apostar por nuevas formas de enseñar y aprender en un contexto en el que se cierran cada vez más las posibilidades de acceso a la educación pública y continúan imperando mecanismos para garantizarla supremacía de las clases en el poder en México.

Lo anterior, sin duda, implica desactivar la lógica de la educación que conlleva la garantía de la mano de obra a disposición del mercado con base en la mercantilización, privatización y tecnificación de la

enseñanza; trascender a una realidad en donde los estudiantes y profesores concienticen y reflexionen sobre las necesidades en cada contexto y generen las posibilidades de cambio. Desde luego, la transformación ocurre de manera micro y paulatina, y resulta necesario que opere desde un contexto de aprendizaje sin exclusión, con un compromiso que tienda hacia la igualdad y equidad de condiciones y del reconocimiento del otro como igual en cuanto a posibilidades para actuar, pero diferente por sus aportaciones para la construcción de una sociedad más plural e incluyente, como alternativa en un mundo en crisis; realidad que se edifique y enseñe a las nuevas generaciones, obviamente, a partir de mecanismos de enseñanza-aprendizaje distintos.

La Universidad de los Pueblos del Sur en el espacio y el tiempo

El contexto espacial que alberga las instalaciones de cada una de las sedes de la UNISUR es el Estado de Guerrero. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) el número total de habitantes de este Estado es de 3 millones, 388 mil, 768 personas; de las cuales el 26.7% oscilan entre la edad de 15 a 29 años, es decir, un cuarto de la población en edad de cursar el nivel escolar medio superior y superior. No existe registro sobre índices de escuelas a nivel superior, sus egresados ni nivel de aprovechamiento. Tampoco existen datos sobre bibliotecas públicas ni su uso.

Así mismo, en el Estado de Guerrero se localizan 15 regiones con una gran presencia de población afro-descendiente; según datos de la Comisión Nacional para prevenir la Discriminación (CONAPRED) en la actualidad hay alrededor de 200 millones de personas afrodescendientes en el continente americano, lo que representa más de un tercio de la población, y se caracterizan por compartir rasgos culturales, históricos y fenotípicos afines (apariencia, tono de piel, tipo y color de cabello, entre otros). A México llegaron durante el periodo virreinal alrededor de 250 000 personas esclavizadas del continente africano y se estima que actualmente habitan 400 000 personas

afrodescendientes, aunque no hay datos oficiales al respecto y hacen falta estudios más pormenorizados para tener cálculos más certeros ((Bucio, 2011: 24)).

Un ejemplo con población afrodescendiente es el municipio de Cuajinicuilapa; según datos estimados del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del 2015, su población oscila entre los 25,922 habitantes, colocándolo como uno de los más poblados. El tema referente a la educación y su falta de índices a nivel estatal se repite en el municipio. Sin embargo y cómo ya se apuntó, la fuerte presencia de la comunidad afromexicana en este municipio ha sido fundamental para erigirlo como un sólido referente de las luchas que da esta población para lograr el reconocimiento oficial del Estado mexicano y el acceso a la educación. En este municipio, por ejemplo, se encuentra el único Museo Afromexicano del país.

También, las autoridades locales presentes en cada una de las diferentes sedes académicas, tanto municipales como sus consejos comunitarios, han impulsado iniciativas para promover una educación intercultural. Es decir, la Universidad de los Pueblos del Sur nace y se construye desde espacios histórico-organizativos que son comunes. Por tal motivo coinciden en este proyecto algunos líderes indígenas que fueron formados políticamente en el Consejo Guerrerense: el líder mixteco Cirino Plácido Valerio, el líder nahua Pedro de Jesús y el líder afromexicano Bulmaro García; así mismo, del Consejo de Autoridades Indígenas: el líder tlapaneco Apolonio Cruz y el líder religioso Mario Campos; éstos y otros líderes se articularon a través de las experiencias que adquirieron en la Policía Comunitaria: Bruno, Cirino, Pedro de Jesús, Apolonio y Mario Campos (Sandoval, A. 2010:146).

En este contexto, Cuajinicuilapa alberga en sí procesos de convergencia intercultural. Como sede académica de la UNISUR recibe estudiantes provenientes de distintas regiones de la Costa, la Montaña y aledañas como Pinotepa Nacional, Ometepepec y Chacalapa de Bravos; encontrándose así, miembros de distintos pueblos *Naua* (náhuatl), *Na'mncue No'mndaa* (amuzgos), *Me'phaa* (tlapanecos), *Un Savi* (mixtecos) y afromexicanos).

La UNISUR, su historia y lucha

La Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) nace como un sueño, así la denominaron quienes le vieron surgir (La Claqueta, 2009), como un deseo, como una aspiración de los pueblos originarios de Guerrero, ancestralmente marginados por los gobiernos del Estado en la búsqueda por el acceso a la educación; nace en un ejercicio de diálogo entre los pueblos ante la necesidad de contar con el acceso a la formación académica superior.

El 12 de octubre de 2009 es la fecha en la que este nuevo modelo académico empieza a cristalizarse, producto y resultado de los movimientos sociales protagonizados por integrantes de los pueblos indígenas y afroamericano en el estado de Guerrero durante la década 90s del siglo XX, y de la cada vez más necesaria solución a sus demandas por el derecho al reconocimiento y a un desarrollo propio (Flores J. y Méndez, A. 17 de noviembre, 2012).

Es importante considerar que la región que alberga las instalaciones de la UNISUR cuenta con características muy específicas. Sin duda, se trata de una región plural y con gran diversidad étnica y lingüística, toda vez que alberga a un gran número de pueblos como son los *-Naua* (Naoa), *Me'phaa* (tlapaneca), *Un Savi* (mixteca) y *Na'mncue No'mndaa* (amuzga)- en conjunto con comunidades afroamericanas ubicadas en la región denominada Costa Chica. Es aquí en donde no sólo se expresa un mosaico y crisol cultural sino el escenario que ha albergado a muchos habitantes que llegan en la búsqueda de mejores condiciones de vida (Flores y Méndez, 2008:217).

Sin embargo, el Estado de Guerrero en México se ha caracterizado por contar con elevados niveles de marginalidad y pobreza. La situación de abandono en las comunidades indígenas de La Montaña de Guerrero se expresa por las imposibilidades de siquiera concluir los estudios de educación básica. Concluir estudios de primaria era una situación apenas posible. Realizar estudios de secundaria significaba una odisea por demás audaz, pues implicaba el desplazamiento a comunidades más grandes,

lo cual resultaba inviable en comunidades con situaciones delicadas que producen la marginalidad y la pobreza (Alonso, L. *et al.* 2014).

Desde luego, para entender con mayor detalle el contexto actual de la Costa y Montaña del Estado de Guerrero, como el espacio en donde nace el proyecto educativo de la UNISUR, es necesario profundizar en el contexto histórico-político de la región que la coloca como el escenario de insurgencia, movilización y resistencia.

Específicamente, para hablar acerca de la movilización en la Costa Chica de Guerrero requiere distinguir procesos sociales en dos vertientes: en primer lugar, el Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular que se fundó en 1991 y culminó sus actividades una década después, en conjunto con otras acciones concretas; y, en segundo lugar, el movimiento magisterial del Estado, en particular de los profesores del sector indígena, que desde hace varias décadas se ha movilizó en la lucha por sus derechos como sector laboral (Flores, J. y Méndez, A. 2008: 208).

- **De los pueblos negros**

La población de la Costa Chica de (Oaxaca-Guerrero), en tanto sujeto colectivo, es parte constituyente de las “lagunas” vigentes en el amplio proceso de la interculturalidad del país. Durante casi dos siglos, el proceso de construcción de identidad nacional tuvo dos componentes básicos: criollos-mestizos e indios y la población negra considerada como residual. Al respecto se debe tener en cuenta que la población de América Latina y el Caribe en el año 2000 era de 513 millones. De estos, se desprende la población indígena que oscila entre 40 y 60 millones divididos en 400 pueblos distintos aproximadamente. A estas cifras habría que agregarle la referente a la raíz colonial de 150 millones de afrodescendientes, aproximadamente el 30 por ciento de la población total regional, de los cuales el 80 por ciento se encuentra en tres países: Brasil, Colombia y Venezuela.

En México, aunque no hay manera de contar con información estadística, se estima que la población afrodescendiente oscila en 450 mil. Sin embargo, en 1981, en los inicios de la globalización neoliberal, como ejemplo de particularización y de errores en cuanto a la focalización exclusivista en la Declaración sobre Etnocidio y Etnodesarrollo, nace una propuesta concebida desde una perspectiva humanista universal que recae en la fragmentación, al referirse sólo a la población indígena, dejando de lado a la población negra de América Latina, aun cuando representaba ser tres veces mayor que la indígena (Rodríguez, N. 2014).

Es en este ambiente de fragmentación generalizada es que aparece el movimiento por el reconocimiento de la población negra de la Costa Chica de Guerrero. Parte de este esfuerzo se manifestó en el Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia, el cual fue el último de los consejos que se fundaron en el marco de la Campaña Continental 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular, que en México coordinaba el Consejo Mexicano con el mismo nombre. La Campaña fue el resultado de la respuesta que dieron las organizaciones, comunidades y un grupo importante de aliados de los indígenas de América a la idea de conmemorar la llegada de Cristóbal Colón al continente como un Encuentro de Dos Mundos, olvidándose de la rapiña y la explotación a las que fueron sometidos los pueblos originarios (Flores, J. y Méndez, A. 2008: 208).

También, de manera paulatina se concretaron algunas otras acciones para la visibilización de los pueblos negros de la Costa. Aunque la actividad de los organismos locales estaba orientada hacia las poblaciones indígenas, principalmente amuzgos y mixtecos, el personal local permitió y dio cabida a las demandas de la población afro. Esto se acentuó en las décadas de los ochenta y noventa: creación del Fondo Pesquero y el Fondo Regional. La radio del Instituto Nacional Indigenista (INI) transmitió un programa de media hora, todos los domingos, llamado *Cimarrón*, el cual estaba dedicado a presentar las manifestaciones culturales de la población negra de la Costa; en el 2000 se crea la revista *Fandango*; en 2003 la recién creada CDI continúa, aunque de manera indirecta, con la atención

acostumbrada a la población negra regional. Desde luego, no puede pasarse por alto la enorme influencia que ha tenido la Teología y la Filosofía de la Liberación en la zona mediante la aportación de herramientas y aproximaciones conceptuales que permiten deconstruir y resignificar las realidades y los espacios geográficos.

De igual modo, es preciso señalar la organización propiamente de las poblaciones negras, mismas que han construido alianzas con grupos y pueblos indígenas, desarrollando proyectos y técnicas para el buen aprovechamiento de la naturaleza; un ejemplo es las alianzas entre pueblos indios y negros que disolvieron los 500 años de resistencia Indígena, Negra y Popular para crear la Convención Estatal Indígena Afromexicana (CEIA) que forma cuadros locales de investigación mediante la UNISUR en su sede de Cuajinicuilapa (Rodríguez, N. 2014).

- **Movimiento magisterial: Normales rurales, Lucio Cabañas y Ayotzinapa**

Sin duda, al hablar de los procesos sociales en la Costa de Guerrero, así como de la educación y la lucha por su garantía a todos los sectores de la población, no puede dejar de señalarse a las escuelas normales rurales de México. No obstante, su historia y existencia se focalizan recientemente a partir del asesinato y desaparición forzada de más de cuarenta estudiantes pertenecientes a la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero. Desde luego, la historia de estos centros educativos no inicia recientemente, sus orígenes pueden rastrearse desde principios del siglo XX, cuando se intentó transformar la vida de las comunidades rurales a través de la escuela.

A principios de los años treinta fueron convertidas en escuelas regionales campesinas con objetivos más ambiciosos: realizar una transformación del campo, integrando actividades culturales, deportivas, educativas, económicas y de organización política en el marco de la reforma agraria y de la conformación del Estado post-revolucionario. Se ubicaron en zonas rurales, reclutaron a hijos de ejidatarios o de pequeños propietarios rurales que recibían becas del gobierno federal y al finalizar sus

estudios obtenían plazas como maestros en escuelas rurales. Buena parte del proceso educativo se daba en los internados, que hasta 1943 fueron mixtos.

Cuando en 1934 se modificó el artículo tercero de la Constitución para establecer que la educación que impartiera el Estado sería socialista, se añadieron al plan de estudios algunas materias sobre materialismo histórico, al igual que en otras escuelas normales. Un año después se formó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, organismo estudiantil que enlazó a las sociedades de alumnos de cada escuela y que jugaría un papel fundamental en la lucha por mejorar las condiciones de trabajo de las escuelas (Civera, A. 1 marzo, 2015).

Para 1939 la Secretaría de Educación Pública (SEP) había abierto ya 36 escuelas, con condiciones de trabajo muy variables que se deterioraron notablemente a raíz de la expropiación petrolera. Los maestros, estudiantes y padres de familia muchas veces fueron quienes proporcionaron su trabajo y los materiales para construir los salones, talleres y anexos, con apoyo de las comunidades rurales cercanas. Se puede decir que ellos, literalmente, construyeron sus escuelas. Por eso en 1940, como lo harían en el futuro, apoyaron a los estudiantes cuando se fueron a una huelga nacional exigiendo, sobre todo, el incremento en el presupuesto de las regionales campesinas, especialmente para completar la planta docente y subir el monto de las becas.

El año de 1941 representó un parte-aguas en la historia de estas instituciones. Ese año se estableció un plan de estudios único para todas las escuelas normales, fueran urbanas o rurales. A finales de los años cincuenta los estudios de normal se hicieron equivalentes al bachillerato, con lo que las escuelas abrieron la oportunidad de que estos sectores o ingresaran al servicio docente o pasaran a los estudios universitarios. Guiados por sus maestros, muchos de ellos bien preparados, simpatizantes del Partido Comunista y defensores de la democracia sindical, como por ejemplo José Santos Valdés, los normalistas rurales apoyaron al movimiento magisterial gestado en la Ciudad de México bajo el liderazgo de Othón Salazar, que buscaba la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de

la Educación (SNTE). Poco después respaldaron al movimiento estudiantil que culminaría en 1968 con el asesinato masivo de jóvenes en la Ciudad de México, con el encarcelamiento de estudiantes y con el cierre de 15 escuelas normales rurales: un fuerte castigo a la libertad de expresión. Un hecho difícil de olvidar (Civera, A. 1 marzo, 2015).

En 2003 la SEP registraba 10 escuelas para varones, seis para mujeres y cuatro mixtas (de otras dos no se contaba con el dato). La planta docente fue cambiando y en algunas fue disminuyendo el número de maestros de tiempo completo, que resultan fundamentales en el régimen de internado. Aunque la SEP dio facilidades para la apertura de escuelas normales privadas, ha seguido una política de limitar la matrícula de las escuelas normales públicas, bajo el argumento de que hay un excedente de profesores ante los cambios en la dinámica poblacional.

Actualmente existen 16 establecimientos en diferentes estados, en los que se forman cerca de siete mil estudiantes, con casi 800 profesores, que no representan ni 10% del total del subsistema de formación de maestros. Lo cierto es que de las aulas de estas escuelas han egresado líderes de diferentes ámbitos políticos. Tan sólo por poner unos ejemplos: Othón Salazar y Misael Núñez Acosta, líderes del movimiento magisterial en contra del charrismo sindical y Carlos Jonguitud Barrios, uno de sus principales representantes; Lucio Cabañas, fundador del Partido de los Pobres; Manuel Sánchez Vite, gobernador de Hidalgo por el Partido Revolucionario Institucional (PRI); Celia Rangel, profesora y líder agrarista en Jalisco (Civera, A. 1 marzo, 2015).

Al hablar sobre el movimiento magisterial, en conjunto con la historia de las normales rurales, Lucio Cabañas es un tema del cual no puede prescindirse. Eran las décadas de los sesenta y setenta, México se vio sumido en la desesperante situación de la represión gubernamental y el abandono social; Guerrero se hallaba en la fase superlativa de la falta de salud, empleo, educación y oportunidades básicas para vivir; la actividad común gubernamental fue reprimir, desaparecer y asesinar, muchas veces a mansalva e incluidos niños y jóvenes. Así cobraron la vida de los luchadores sociales de la

época, que sembraron con valor y con coraje los cimientos de un mundo más justo, más libre, pero sobre todo, más humano.

“Nuestra misión es hacer la nueva revolución, que será socialista, que derrocará a la burguesía y los pobres gobernarán con un régimen proletario”. Ese era uno de los pensamientos traducidos a la práctica diaria del profesor Lucio Cabañas Barrientos, en su búsqueda de tener, ofrecer y vivir en un mundo más justo, más equitativo y sobre todo más humano, en las décadas de los sesenta y setenta, en el Estado de Guerrero (Román, R. 11 de agosto, 2015).

Lucio Cabañas Barrientos nació en El Porvenir, una pequeña y modesta población del municipio de Atoyac de Álvarez, en el corazón de la sierra guerrerense, nido de hombres valientes y decididos. Una mañana del 15 de diciembre de 1936 vio la luz de la vida en el hogar que formaron don Cesáreo Cabañas Iturio y doña Rafaela Gervasio Barrientos, junto a sus otros dos hijos: Facunda y Pablo. Terminó la primaria en el Cayaco, al lado de su padre, con el que se fue cuando tenía ocho años; más tarde y con una serie de necesidades insatisfechas, ingresó directamente a la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, centro educativo que se ha distinguido por su combatividad socio-educativa y por la búsqueda de reivindicaciones comunitarias.

Cabañas fue el ejemplo de lucha, resultado de los planteamientos de su formación académica en conjugación con su ansias, pensamientos y anhelos juveniles, en medio de un espectro social, económico y comunitario, dentro del estado de Guerrero, de pobreza extrema, abandono social y olvido gubernamental, representado aquél, por una clase política represiva, demagógica, vertical y eminentemente caciquil, dignos sucesores del porfiriato de fines del siglo XIX.

Lucio se adelantó a su tiempo; de estudiante fue combativo y gran lector, consciente de la situación que vivía su pueblo y su región, llena de pobrezas materiales, pleno de ignorancia y abandono. Como profesor se encargó de sensibilizar, tarea compleja de realizar en medio de disputas ambiciosas y de

poder que se desarrollaban en Guerrero, entre los miembros de la cúpula del partido en el poder. Encabezó la actividad social por la libertad, igualdad y dignidad humana que resultaba difícil de lograr en un contexto local que se distinguía por la represión y la soberbia, que llevaría el sello de lo que se consideraría como un parte-aguas de la historia costeña: la masacre de Atoyac. Defensor de los derechos humanos que se movilizó en un escenario de inconformidad generalizada, sin comunicaciones ni transportes adecuados, con actividad agrícola y ganadera bajo precios ínfimos y el pueblo sumido en el analfabetismo (Román, R. 11 de agosto, 2015).

Finalmente, Lucio Cabañas, maestro rural guerrerense, fue asesinado por el ejército en 1974. Sin embargo, encabezó uno de los movimientos guerrilleros más importantes en México durante los años sesenta y setenta. Su recuerdo y la memoria de la lucha campesina en la sierra de Guerrero que tantos muertos y desaparecidos ha dejado a su paso, permanecen vivos aún y representan un símbolo libertario de compromiso por los pobres. Los testimonios de ex-guerrilleros y compañeros de armas, de simpatizantes, de familiares y sobrevivientes, de historiadores y sociólogos, no sólo reconstruyen la historia de Cabañas, sino que contribuyen a la reflexión sobre las causas y la recurrencia de los movimientos armados en la lucha social que han caracterizado al México convulso del último siglo (TheCarlosYorke. 5 de marzo de 2013).

Ayotzinapa, desde 1926, se ha proyectado como una institución formadora de hombres libres, íntegros, de profesionistas que sean dignos representantes de la carrera magisterial; hombres concretos, desarrollándose en situaciones concretas. La Escuela Normal Rural, que ahora lleva el nombre de Raúl Isidro Burgos”, fue fundada a partir de las necesidades del pueblo guerrerense y empezó a funcionar en los diferentes barrios de Tixtla en el año de 1926. Al no contar con un espacio para asistir los fines de semana solamente, existía la posibilidad de ser trasladada a Tepecuacuilco, Guerrero. Ante esto, Rodolfo A. Bonilla, profesor de la misma, se entrevistó con el entonces presidente municipal, Tomás

Cienfuegos, y con el síndico Isaías Alarcón para solicitar un terreno en el cual construir el local de dicha institución (Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos. 2010).

Era costumbre de la época la donación de terrenos especialmente para la gente pobre y menesterosa, que previos a la donación, eran manejados por el H. Ayuntamiento y un comité formado por el síndico municipal, el párroco, un tesorero y los vocales. El espacio que actualmente ocupa la Escuela Normal Rural Isidro Burgos consistía en un terreno, el cual se alquilaba para los festejos de San Martín a partir de cuotas simbólicas, mimas que se utilizaban para la compra de ropa que era repartida entre los necesitados. A partir de la petición de donación, el presidente y síndicos municipales convocaron a reunión y de común acuerdo se procedió a levantarse el Acta de Conformidad por parte de todos los beneficiados, dando paso a la donación por parte del H. Ayuntamiento al Gobernador Adrián Castrejón, quien más tarde legalizaría los terrenos de la ex hacienda de Ayotzinapa para dar lugar a la Normal Rural.

La primera piedra fue colocada el 30 de marzo de 1933 por el Prof. Rodolfo A. Bonilla y quien vino a concluir la obra fue el Prof. Raúl Isidro Burgos. En sus inicios la escuela funcionó como secundaria y normal, y como internado mixto. La misión de este centro educativo es “Formar licenciados capaces de enfrentar los retos que representa una educación de calidad para todos los mexicanos, contribuyendo al desarrollo integral del futuro docente, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas y profesionales en la educación a través de la participación de todos los actores de manera ética y responsable”; y en su visión: “Somos una institución de educación superior con modalidad de internado de reconocido prestigio estatal y nacional, constituida en una comunidad de aprendizaje, con liderazgo y ética y profesional. Preparados para lograr la excelencia académica que contribuye a la formación de licenciados en educación, que satisfagan las necesidades educativas de la sociedad” (Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos. 2010).

Así, en este contexto nace la UNISUR. Desde luego, el trabajo y la lucha por el establecimiento de este modelo académico nuevo no ha sido corto, pues se trata de un proceso de diez años de movilización, reflexión y consulta, contabilizando más de 250 asambleas comunitarias y municipales, y tres Congresos sobre Educación Intercultural en el Estado de Guerrero. La historia inició en 2003 ante la demanda de un modelo de educación de acuerdo con la necesidad de los pueblos indígenas. En ese año se realizó el primer Congreso de Educación Intercultural, donde se nombra a la Comisión Académica, y posteriormente se dio paso al Encuentro Nacional de Intercambio de Experiencias Curriculares en Formación de Inicio de Profesores de Educación Indígena, en la ciudad de Acapulco, Guerrero. Fue ahí donde se propuso crear una universidad indígena, tomando como base la cultura de origen de estos pueblos, sumando los principios y pautas de trabajo de la educación superior occidental en una propuesta integradora (Alonso, L. *et al.* 2014).

En 2004 se llevó a cabo el denominado Cuarto Foro para la Creación de la UNISUR, en el cual se resuelve formar una Comisión Académica y un Patronato promotor. La Comisión elaboraría un estudio técnico para determinar con criterios objetivos la ubicación de la UNISUR. Posteriormente, el 12 y 13 de octubre de 2006 se realizó en la ciudad de Chilpancingo el Segundo Congreso Estatal de Educación Intercultural. Allí se ratificó la voluntad de los pueblos de construir su propia Universidad y se ratificó la comisión que se había encargado de elaborar la propuesta, al tiempo que se le asignó la tarea de instrumentalizar la puesta en marcha del proyecto. Por último, en 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 realizó el Tercer Congreso de Educación Intercultural. La resolución central consistió en aprobar el inicio de operaciones de la UNISUR para el 12 de octubre siguiente (Flores y Méndez, 2008: 210-211).

De igual forma, con el esfuerzo de los habitantes de las diferentes regiones, se inauguraron dos unidades académicas más. Posteriormente, en agosto de 2008 se inauguró la cuarta unidad teniendo

como sede la localidad de Xalitla, municipio de Tepecoacuilco, lo cual dio como resultado poder atender a estudiantes de origen nahua. Así, mismo, en septiembre de 2011 se abrió la quinta unidad académica en Hueycantenango, municipio de José Joaquín Herrera, región conocida como Montaña Baja. Finalmente, en septiembre de 2012, se abrieron dos unidades más: una en la localidad de El Mesón, municipio de Ayutla de los Libres y otra en la cabecera municipal de Metlatónoc (Flores J. y Méndez, A. 17 de noviembre, 2012).

Sobre la Estructura de Gobierno y Propuesta de Ley Orgánica de la UNISUR

La estructura de gobierno de la UNISUR refleja el apego a las estructuras comunitarias: se cuenta con un colegio académico, un patronato y un consejo de gobierno comunitario; estos dos últimos se encuentran constituidos por representantes de los pueblos originarios, para garantizar que la institución responda en todo momento a los intereses y aspiraciones de desarrollo de las comunidades (La Claqueta, 2009).

Actualmente, la UNISUR cuenta con una Propuesta de Ley Orgánica², la cual se organiza en 5 capítulos, 55 artículos y nueve artículos transitorios, distribuidos de la siguiente forma. Mediante esta ley, la universidad pretende regular la vida institucional y dar operatividad como organismo que busca consolidarse en ente autónomo oficialmente reconocido. Se considera en esta ley que la educación está en la base de cualquier proyecto de desarrollo y constituye un factor fundamental para promover la equidad; que no puede haber equidad sin una educación de calidad, garantizando el acceso de todos los guerrerenses a la educación superior; que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo 2º, reconoce la composición pluricultural de la nación, sustentada originalmente en los pueblos indígenas; que la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en su Artículo 14, reconoce el derecho de los pueblos originarios a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y

²Consultar “Anexo 1”

aprendizaje; que el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, en su artículo 27, establece que los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, y deberán facilitar los recursos apropiados con tal fin; que la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Guerrero, en su Artículo 12, establece que la educación de los pueblos indígenas y comunidades afroamericanas será laica, gratuita, de calidad, con pertinencia lingüística e intercultural, entre otras.

UNISUR contempla en su propuesta de ley distintos temas y organismo para su funcionamiento. Aborda asuntos respecto de la NATURALEZA, FINES Y DISPOSICIONES GENERALES (Artículos 1-4); DE LOS ÓRGANOS DE DIRECCIÓN (Artículos 5-7); del CONSEJO UNIVERSITARIO (Artículos 9-11); de LA RECTORÍA (Artículos 12-16); de LAS COORDINACIONES DE UNIDAD ACADÉMICA (Artículos 17-20); del CONSEJO DE UNIDAD ACADÉMICA (Artículos 21-22); de LAS COORDINACIONES DE ÁREA ACADÉMICA (Artículos 23-26) del COLEGIO ACADÉMICO (Artículos 27-29); del CONSEJO INTERCULTURAL DE GOBIERNO (Artículos 30-33); del PATRONATO (Artículos 34-37); del CONSEJO ESTUDIANTIL (Artículos 38-40); de LOS ESTUDIANTES (Artículos 41-45); del PERSONAL (Artículos 46-51); del PATRIMONIO (Artículos 52-55); TRANSITORIOS.

El modelo-proyecto educativo de la UNISUR

Desde luego, hablar del modelo-Proyecto educativo de la UNISUR es considerar diferentes aspectos; primeramente, que se trata de un proyecto educativo que nace a partir de reflexionar las distintas necesidades de los pueblos indígenas de la región del Estado de Guerrero, pero también, que es el producto de una lucha social incansable por garantizar los derechos de los habitantes de la región y el acceso a la educación pública y gratuita. De ahí que la UNISUR se presente como un “proyecto alternativo que busca dentro de los marcos legales, nacionales e internacionales, nuevas alternativas de

aprendizaje para la proyección y el desarrollo de los propios pueblos indígenas” (Alonso, L. *et al.* 2014). Es decir, se pretende que, por medio de la enseñanza-aprendizaje, los habitantes de esta región obtengan los conocimientos, habilidades y aptitudes que les permitan lograr un cambio en sus comunidades que les beneficie en su conjunto; obviamente, considerando y apostando que el acceso a la educación es el factor determinante para lograrlo.

Por otro lado, hablar del modelo-proyecto de la UNISUR es considerar que como tal, necesita garantizar las condiciones para lograr un cambio social en las comunidades que tenga un beneficio comunitario. Para ello se requiere de la construcción de un espacio asumido desde una comunidad plural y diversa. Por eso la UNISUR:

“...se presenta bajo el marco mundial de reconocimiento sobre la diversidad cultural y la construcción de distintos mecanismos de participación ciudadana, es decir, más incluyentes y de mayor intervención democrática. Surge ante la creciente necesidad de prácticas educativas y de socialización propias del sistema de pueblos originarios y de las comunidades. (...) de no existir tales prácticas se restringe el acceso al conocimiento a las capas sociales menos favorecidas. Esta situación se torna más grave al señalar que al no considerar a estos pueblos dentro y fuera de la escuela se garantiza una distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de obtener un mejor aprovechamiento del mismo” (Alonso, L. *et al.* 2014).

Es decir, se trata de un proyecto que busca garantizar los derechos de los habitantes y poner el conocimiento en beneficio del bien común, y para hacerlo, es necesario establecer un escenario de inclusión en donde todos y cada uno de los habitantes tenga la posibilidad de ingreso a la educación, toda vez que esto marca la diferencia entre tener posibilidades reales para un cambio social, o no contar con ellas al ser excluido y no participar del derecho al acceso a una institución académica.

De esta forma, y buscando un impacto en las comunidades, la UNISUR contempla la aplicación de un modelo intercultural de educación no formal, el cual se orienta al desarrollo de capacidades de la población indígena, impulsando un enfoque teórico-pedagógico contemplado desde lo local, desvinculado del contexto neoliberal y privatizador de la educación (Alonso, L. *et al.* 2014) y

fortaleciendo la diversidad y la multiculturalidad como elementos trascendentes en la adquisición de herramientas para la transformación de sus comunidades.

- Filosofía: La acción humana como eje rector de sustantividad y de la misión.
- Visión: La UNISUR, se propone ser una Institución de Educación Superior de calidad, pertinente, moderna y con profundas raíces en el pensamiento y cultura de los pueblos originarios. Con sólidos fundamentos filosóficos y académicos, sustentados en el respeto a la diversidad cultural y pensamiento. Cuyo quehacer cotidiano sea la recreación, problematización y enriquecimiento de la cultura, pensamiento, tecnología y conocimiento tanto de los pueblos indígenas como universales
- Funciones sustantivas: Docencia, Investigación, Servicio y Difusión
- Misión: La UNISUR tiene como finalidad la de formar a los profesionales e intelectuales indígenas, afromexicanos y mestizos, con un profundo compromiso comunitario, partiendo desde la óptica de su propia cultura y cosmovisión del mundo, que coadyuven a un desarrollo integral y sustentable de sus comunidades (Estudio de factibilidad) [Sandoval, A. 2010: 159].

En concordancia con los principios del modelo-proyecto educativo de la UNISUR, las licenciaturas que se imparten son:

- Gestión ambiental comunitaria
- Gobierno y administración de municipios y territorio
- Lengua, cultura y memoria
- Salud comunitaria
- Justicia y derechos humanos

Estos Planes de estudio se dividen en dos etapas:

- El tronco común, el cual consta de cuatro módulos trimestrales,
- La etapa de especialización compuesta de ocho módulos llamados campos problemáticos de orientación profesional o licenciaturas.

De este modo, los Planes de Estudio en conjunto con sus etapas se conjugan en respuesta al modelo-proyecto que propicie un enfoque territorial para el desarrollo local, municipal y regional, así como la generación de proyectos productivos viables que mejoren las condiciones de vida de la población indígena y proporcionen un mayor fortalecimiento de producción agrícola, mediante el análisis de su competitividad, como estrategia fundamental para agregar valor e impulsar la organización en la comunidad rural, a través de los saberes tradicionales que impulsan un avance sustentable local y regional (Alonso, L. *et al.* 2014).

En consecuencia, el estudiante de la UNISUR se va formando no sólo con contenidos académicos sino también a partir de la reflexión sobre su propia realidad y condición de sujeto con prácticas determinadas social e históricamente. Asume la condición de sujeto social y puede ubicarse en los contextos de la realidad como agente de cambio, enfatizando en la generación de proyectos para incidir o no en su contexto.

La tríada sujeto, contexto y proyecto acompaña el tratamiento metodológico de los contenidos de cada módulo. Cada módulo es desarrollado en tres meses. Cada mes se organiza en una semana intensiva de clases y en las tres semanas restantes de “no clase en aula”; en este espacio fuera del salón de clases los estudiantes se dedican a indagar sobre la problemática de su poblado vía consulta a los ancianos, autoridades, rezanderos, policías comunitarios y otros comuneros para ir avanzando sobre su proyecto de resolución o alternativas para su comunidad (Sandoval, A. 2010: 161).

También la UNISUR cuenta con una amplia gama de docentes académicos provenientes de distintas instituciones educativas nacionales e internacionales como la UNAM, la UAM, la UACM, entre otras,

mismos que, en conjunto con los estudiantes e integrantes de las comunidades, unen sus esfuerzos por cumplir con el objetivo que es:

“...construir un modelo educativo con un enfoque pedagógico guiado por el pensamiento lógico, crítico, transformador y creativo; con ello se pretende fortalecer la identidad de los individuos, grupos, comunidades, culturas y pueblos que habitan las zonas de alta y muy alta marginación; su enfoque formativo se sustenta en el presente y pasado de las comunidades y se orienta hacia la construcción de un futuro mejor para todos. Vincular la universidad con la comunidad representa una posibilidad cognitiva de aprendizaje mutuo y de interacción social, partiendo del entendido cultural y político entre la comunidad indígena que lamentablemente está prevaleciendo desde la educación no formal” (Alonso, L. *et al.* 2014).

Desde luego, es importante considerar que la UNISUR, en conjunto con el apoyo de la Unión de Pueblos y Organizaciones del Estado de Guerrero (UPOEG), ha logrado establecerse en la mesa de negociación para lograr su reconocimiento oficial y cuenta ya con el aval de la Comisión Estatal para la Planeación de Educación Superior en el Estado de Guerrero. De igual modo, hubo un esfuerzo por incorporar sus Planes y Programas de Estudio por parte de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en cumplimiento del Acuerdo del Cuarto Consejo Universitario (Máximo órgano de Gobierno de la UACM) en su Tercer Sesión Ordinaria de 2015. Lo anterior pudo haber implicado que los contenidos académicos que se imparten en la UNISUR contaran ya con el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, esto no fue posible, debido a distintas cuestiones que imposibilitaron la incorporación, detalles que se abordarán más adelante en el trabajo.

4.- ESTADO DEL ARTE

A continuación se presenta un análisis breve respecto de distintos trabajos académicos sobre temas que se relacionan con esta investigación. La finalidad es manifestar los distintos aportes, avances y propuestas que se han construido en México y América Latina; reflexiones que permitan un panorama integral en el estudio y, al mismo tiempo, enriquezcan el presente trabajo.

La selección que conforma este análisis está basada en la relación con el tema, la manera de abordaje y las propuestas generadas. Todo en su conjunto permite establecer un estado de la cuestión y un recuento sobre los esfuerzos llevados a cabo en las distintas regiones de América Latina sobre aspectos relacionados con la educación.

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México

Esta obra (Alonso, L. *et al.*2014) muestra los resultados de un estudio cualitativo-documental sobre educación intercultural, realizado en la región de La Montaña de Guerrero, México. Analiza en particular a la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, la cual ha conseguido desarrollar su proyecto de educación intercultural e, incluso, expandirlo a cinco municipios del estado de Guerrero. Describe como esta universidad representa un espacio de educación no formal para jóvenes indígenas, desarrollando un modelo educativo orientado a la perspectiva del medio rural y fomentando capacidades en las comunidades y familias, por medio de asistencias técnicas, transfiriendo tecnología y conocimientos especializados en actividades agropecuarias. Finalmente se hacen recomendaciones que orienten la práctica educativa intercultural, tomando en cuenta la evidencia aportada por las investigaciones realizadas.

Las palabras clave que se utilizan son: población indígena, educación superior, educación no formal, aprendizaje, México. Aborda y reflexiona sobre la existencia de una sociedad multicultural, la cual requiere una respuesta educativa cultural como derecho y patrimonio común; una educación que supere el ámbito escolar y que permita preservar y optimizar las técnicas culturalmente adecuadas para la comunicación y la transmisión del saber de los pueblos indígenas. Desde este enfoque, un número cada vez mayor de personas, no sólo ni exclusivamente del ámbito escolar educativo, demanda estrategias para afrontar el reto de una sociedad más diversa desde el punto de vista étnico y cultural.

Señala que para hablar de educación intercultural, primero tiene que hacerse mención del significado de interculturalidad para después arribar a la educación intercultural así como al escenario de la educación formal y, especialmente la no formal.

Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)

En este trabajo (Flores, J. y Méndez A. 2008) se narra el proceso de gestación y creación de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, UNISUR, que nace como resultado de la necesidad de los pueblos originarios asentados en el estado de Guerrero, México, de formar sus propios intelectuales para poder generar y controlar sus procesos de desarrollo local. El marco conceptual desde el que se formula la UNISUR es un diálogo intercultural que conduzca a espacios de creación y recreación de las culturas y visiones de mundo, en la perspectiva de abrir horizontes de descolonización. La UNISUR es el resultado de la confluencia de diversos procesos y luchas sociales que los pueblos nahua, mixteco, tlapaneco, amuzgo y afromexicano han dado por el reconocimiento de sus derechos y por gestionar de manera autónoma sus proyectos de futuro.

Valores y Prácticas Ético-Políticos en la Policía Comunitaria. Y Nuevos Horizontes de Autonomía Regional

Esta obra (Sandoval, A. 2010), resultado de un trabajo de investigación para obtener el grado de Doctor en antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, aborda el proceso y creación de nuevos horizontes para la autonomía de los pueblos originarios y afroamericanos en el Estado de Guerrero.

En su capítulo “Nuevos espacios educativos para el ejercicio de la autonomía: UNISUR”, habla acerca de cómo en un proceso de etnogénesis o generación de nuevas etnicidades, donde los diversos se identifican por compartir una matriz cultural y una estructura de pensamiento distinto a la occidental, los pueblos indígenas y afroamericanos encuentran en la UNISUR un proyecto educativo común donde caben los diversos, los otros.

La propuesta de crear una Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur parte de la imperiosa necesidad de abrir nuevos espacios que respondan a una estructura del pensamiento distinta a la tradición occidental, donde el pensamiento y la cultura indígena sean ejes de reflexión que permitan la revisión de una cosmovisión del mundo diferente. Esta instancia se piensa como un espacio plural e intercultural, que reactive la memoria cultural, que respete la diversidad de culturas y trayectorias históricas de los grupos sociales que conforman la nación, que promueva procesos de identidad y coadyuve a su propia definición como pueblos que coexisten dentro de una nación, pero no de una manera subordinada, sino mediante procesos de desarrollo local y regional desde una perspectiva autogestionaria propia. (...) La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur tiene que potenciar una educación que parta del interior de las mismas comunidades indígenas para que su esencia sea la misma de su cultura. Una educación que, en íntimo diálogo con el pensamiento universal, recupere los aportes

de las culturas originarias que se desarrollan en el país y sustentaron la reproducción y la continuidad de los pueblos indígenas y afromexicanos.

Analiza cómo la vivencia intercultural entre intelectuales indios, mestizos y el magisterio indígena incide en el carácter que asumieron los congresos y foros para re-articular el nuevo proceso autónomo de educación, lo cual llevó a la UNISUR a convertirse en la síntesis del legado histórico, producto de las constantes negociaciones del magisterio con el Estado en el reconocimiento de la diversidad cultural en materia de educación indígena.

De este modo, el proyecto de UNISUR se origina no sólo por la necesidad apremiante que tuvieron los dirigentes e intelectuales indígenas y afromexicanos de renovar y fortalecer sus plataformas de lucha y cuadros políticos, sino por lo que representa actualmente la profesionalización de los nuevos intelectuales indios para enfrentar la dominación histórica en esta región mediante formas alternas de justicia y educación.

Génesis y Apuesta de un Proyecto Universitario Intercultural: Unisur (2007 - 2011)

Este trabajo [Cruz, O. 2015] es el producto de investigación sobre la lucha de los pueblos guerrerenses por contar con una Institución de Educación Superior. Es parte del Estudio de factibilidad que elaboraron los iniciadores del proyecto UNISUR, que considera la necesidad de 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 afromexicano.

El autor, al ser *Tsa^{ncue}* oriundo de *Suljaa'* (Xochistlahuaca), se involucró en los procesos que atañen a las diversas luchas que han emprendido estos pueblos, sobre todo de aquéllos que buscan el

reconocimiento y respeto hacia sus propios sistemas normativos. Demanda histórica ante el Estado mexicano, que como la demanda de autonomía, sigue estando excluida.

En un escenario en donde 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, electrificación, alimentación, otros; y la demanda de una educación acorde a las necesidades de los pueblos. Es necesaria una educación que ofrezca herramientas teóricas para reflexionar en torno al tipo de formación que proporciona el Estado mexicano, y que no siempre resulta favorable para las generaciones de indígenas que sufren el derrumbe de la cultura propia, y la pérdida de saberes y conocimientos, que las instituciones educativas formales debieran fortalecer. Por el contrario, se coloniza aún más los conocimientos, se potencializa la idea de que el conocimiento es único; se olvida premeditadamente que existen múltiples aproximaciones filosóficas y epistemológicas que han coexistido, y que se complementan. Pese a ello, la enseñanza comunitaria ha subsistido ante los embates de exterminio, racismo, exclusión y abandono.

Es común concebir a la educación desde lo que occidente ha tenido en bien llamar la formación científica y formal, pero es ignorada la educación que los pueblos originarios practican cotidianamente en el ámbito local. Por eso resultó importante para los pueblos indígenas de Guerrero crear un espacio para reproducir y valorar la matriz cultural propia, es decir, la conformación de una institución de educación superior oportuna y al servicio de los pueblos originarios.

Este texto señala cómo los pueblos originarios, desde la historia moderna, viven la resignación cuando la memoria histórica corre el riesgo de ser anulada y colonizada bajo la mentalidad occidental; lo que atraviesan cuando el mismo Estado mexicano polariza 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, ya 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, el cual plantea una discrepancia con el pensamiento occidental, es decir, “*ya nc’ontsjomnancue*” en “*ñomndaa*” (amuzgo); que expresa un vínculo respetuoso entre la vida comunitaria y la naturaleza, equilibra a ambos sujetos. Se trata de una cosmogonía diferente 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 en Guerrero, pretende incidir en la construcción de otras formas de vida y de otros conocimientos, en donde sea posible potenciar cambios sociales, permitiendo al mismo tiempo, que la educación Universitaria sea un espacio de resistencia e invitación a la formación integral de los sujetos.

Si se hace partícipe a los sujetos de un proceso socio-histórico, entonces la recuperación de los mismos 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 de la cultura global.

La investigación que se realiza desde posturas teóricas y metodológicas alternas al método clásico, desarrolla una discusión que se ocupa de la iniciativa de los pueblos indígenas en Guerrero, quienes primero luchan para que se resuelva la problemática educativa Universitaria. Es decir, se requiere

construir 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 muestran a los indígenas con atrasos en el desarrollo humano.

El texto aborda acerca de las comunidades indígenas de Guerrero y su reclamo ante la imposición de los conocimientos de la cultura occidental moderna, sobre la necesidad que exista un dialogo de saberes, que permita una reflexión de equidad entre culturas; sobre la importancia de una educación universitaria intercultural y de diálogo entre los pueblos originarios y el pensamiento occidental moderno, como problematización actual y a largo plazo, para una educación más incluyente y menos colonizadora de saberes y conocimientos absolutos.

Cambio social y educación en el umbral del siglo XXI

Este trabajo (Raventós, F. 1998) habla acerca de los cambios sociales que se experimentan a nivel mundial, reflejados en la sociedad española. Actualmente, y desde la década de los noventa, las sociedades en todo el mundo son constituidas mayormente por jóvenes, sobre los cuales tendría que existir una apuesta, toda vez que pudieran ser el factor clave para la transformación social en beneficio y a favor de un mejor mundo, más humano, más justo, con instituciones gubernamentales y sociales más consolidadas que busquen y garanticen el desarrollo integral y efectivo de cada grupo.

Ante ello, será necesario considerar a la educación ya no como un gasto o inversión económica, sino como una inversión humana, personal y social, para toda la vida. Es decir, identificar al concepto de desarrollo ya no con la realización económica sino con el desarrollo humano en donde la educación representa un papel fundamental: replanteamiento de prioridades humanas.

De modo que, considerando los cambios en cada uno de los ámbitos de la realidad, desde la familia hasta los producidos por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, es necesario replantear las formas de la educación misma y su garantía; si bien, la educación no puede asegurar el éxito del cambio, pero sí puede ayudar a crear las condiciones previas al mismo; la educación no puede ofrecer un puesto de trabajo ni tampoco puede igualar la sociedad, lo cual no significa que no deba procurarse.

Este trabajo reflexiona en torno a los modos de aprender en España, mismos que imperaron en tiempos pasados: era frecuente educar desde el miedo, en el temor y la ignorancia. Ahora, y considerando que la educación es la base del futuro, esta tendrá que ser una prioridad y se debe emprender un esfuerzo por aprender: aprender solos, aprender de quienes nos rodean, y aprender también de los otros países y culturas. Esto indica considerar a la educación como pilar y motivo de prioridad frente a otras necesidades que a menudo son más rentables a corto plazo, pero menos determinantes en el futuro.

Desde luego, los anteriores planteamientos sobre la educación desde el miedo, el temor y la ignorancia se dan en un escenario de escasa valoración social de lo educativo que requiere de planteamientos globales nuevos en donde se conciben otras formas de relación entre tipos y niveles de enseñanza; ocurren en espacios que requieren un combate a la ignorancia y al desconocimiento en los diferentes agentes educativos, incluyendo a las administraciones e instituciones; se esgrimen en medio de la amenaza que representa la fractura social y en un contexto deteriorado poco deseable, debido a que no existe mejora en la valoración social de lo educativo y ante la falta del apoyo debido a la educación, a sus profesionales y a los centros educativos; acontecen en medio de la necesidad de agitar y revolver casi todo y a todos: contenidos, métodos, edificios y espacios, y sobre todo la visión de la realidad, a menudo muy distante.

La Diversidad En Las Aulas Como Factor De Cambio Social

El presente trabajo (Zafra, R. marzo, 2011) aborda las especificidades de la escuela, mismas que pueden ser consideradas como dispositivos de cambio, facilitadores e impulsores de la transformación social. Señala que, actualmente, se aboga por una democracia, una libertad social, dentro de unos límites, donde el ser humano es el principal impulsor del control. La escuela por así decirlo, tiene en sus manos la manera de instruir a los nuevos componentes de la nueva o futura sociedad, por ello, es importante que la educación suscite el cambio a la nueva escuela, donde la inclusión y la integración, no sean motivos de exclusión de minorías, es decir, ver la diversidad como algo positivo para una sociedad plural y rica.

Indica que es interesante que los docentes utilicen en la escuela la interculturalidad como factor de cambio social, donde la diversidad entre culturas es el mejor ejemplo vivo para enseñar su modo de vida y costumbres como algo positivo. Lo diferente no es un factor negativo y de rechazo a ello, sino que son formas diferentes de agrupamientos, que al fin y al cabo representa su esencia: una sociedad diversa y multicultural.

Aborda la necesidad de tener presente que, históricamente, la educación ha sido impulsada por educadores vinculados a movimientos sociales, que generaron cambios en las escuelas mismas, transformando el entorno inmediato de los estudiantes, difundiendo sus ideas, principios y dando posibilidades para hacer cultura en los medios más pobres. Puntualiza que la sociedad requiere de una generación de conciencia respecto de la diversidad cultural y sus beneficios; sobre la diversidad como parte de la educación y trabajo del docente, con ayuda de los integrantes de la comunidad escolar, incluyendo en esta, a los padres o tutores legales.

Aquí se señala a la escuela como la institución con la capacidad de lograr cambios sociales importantes. Desde luego, será necesario considerar que la interculturalidad no debe ser un modo nuevo

de diferenciar estatus sociales y discriminar al de clase obrera, sino una equiparación o la oportunidad de poder ver esas diferencias físicas, sociales y económicas como algo positivo para la sociedad. La escuela es aquella que prepara a los estudiantes para ser parte de la sociedad, es la que implanta valores y normas de convivencia. Sin embargo, es necesario que las prácticas cambien y se vayan forjando nuevas generaciones, que en el enseñar no se reproduzcan prácticas de exclusión; destacar la acción del profesor en estos temas como práctica común: solventar problemas en las aulas hacia posibles discriminaciones y reforzar conductas democráticas.

Interculturalidad (es). Jóvenes indígenas: educación y migración

Interculturalidad(es) jóvenes indígenas: educación y migración (Pérez, M. *et al.* 2014) es una obra que presenta trabajos relacionados con los jóvenes indígenas y la interculturalidad; tema central del libro, que sin embargo está cruzado por aspectos fundamentales en la vida de los jóvenes: su(s) identidad(es), la educación y la migración, y cómo tales jóvenes, desde sus experiencias de vida, se sitúan frente a su grupo cultural de origen, la nación y la globalización.

En general, el libro está dividido en dos partes: la primera reúne fundamentalmente investigaciones que describen y analizan distintos proyectos educativos que en distintos momentos han sido dirigidos a los jóvenes indígenas en el país. La segunda contiene trabajos que exploran algunas experiencias de educación y migración en las que los jóvenes indígenas son los protagonistas.

Al tener la educación un papel central en la vida de los jóvenes indígenas, las políticas públicas implementadas en México pero también en Estados Unidos, para el caso de los inmigrantes mexicanos, expresan proyectos políticos nacionales a los que se enfrentan estos jóvenes y sobre los cuales deben decidir y actuar. Cómo, desde sus identidades culturales, han de situarse frente a las políticas educativas de integración, o a las que reivindican la diversidad cultural, lo que implica para ellos dilemas y conflictos constantes que se complejizan cuando los jóvenes incursionan en el mundo laboral

o en el de la lucha política. De tales disyuntivas trata ampliamente este libro, primero al recuperar dos experiencias en México para la formación de jóvenes indígenas como promotores culturales (durante el periodo de 1949 a 1992); y luego al analizar lo que viven estos jóvenes al incursionar en una amplia gama de opciones educativas actuales, que van desde las universidades interculturales y las universidades convencionales con programas de acción afirmativa, hasta los espacios de educación alternativa gestadas desde la lucha política de los pueblos indígenas.

Desde la historia y los estudios de caso, se dibuja un amplio mosaico de situaciones que ponen de manifiesto la compleja y contradictoria realidad en que se desenvuelven los jóvenes indígenas, y sobre la cual ya no son viables las explicaciones dictadas desde posiciones extremas, para ensalzar el desarraigo de éstos de sus comunidades de origen o su permanencia incuestionable.

Los autores son investigadores, docentes y estudiantes de licenciatura y posgrado, indígenas y no indígenas, con gran experiencia en trabajo de campo, quienes se cuestionan lo que sucede con el sector juvenil de los pueblos indígenas de México. Lo hace cada quién desde su trinchera, su formación académica y política, y sus preocupaciones particulares; lo que se expresa en las preguntas de cada uno así como en la forma de responderlas. Por ello, el libro no ha sido construido desde una sola línea argumental; por el contrario, recupera la pluralidad de puntos de partida teóricos y opciones metodológicas presentes en las investigaciones de quienes colaboran en esta obra. La pluralidad empieza a tejerse desde las nociones mismas de lo que representa ser joven indígena y el significado de lo intercultural; se continúa en las disertaciones que problematizan la realidad social y gestan las temáticas de cada trabajo; y, por supuesto, se expresan en la narrativa *emic* o *etic* del texto y en las conclusiones.

Sin embargo, el correlato de esa diversidad, es el hecho de que todos los trabajos tienen en común advertir en los jóvenes indígenas una capacidad de decisión y acción que los sitúa en los escenarios

sustantivos de las transformaciones de sus pueblos de origen, de las instituciones nacionales y del país; aunque para ello enfrenten conflictos, se debatan entre lo que sus familias ven como tradición y lo que la sociedad nacional y global les presenta como modernidad, aunque en los hechos no puedan obtener de ella todo lo que les ofrece.

De esta forma, la diversidad cultural estigmatizada, lo mismo que la desigualdad social y económica que caracteriza a sus pueblos, son el contexto que comparten los jóvenes indígenas de este libro; y constituye la barrera que pretenden superar para proyectar su futuro. Para algunos de ellos significa buscar opciones individuales que les permitan mejorar económicamente mediante el abandono de su identidad indígena, y conseguir un buen empleo a través de la profesionalización o la migración nacional e internacional. Para otros, implica construir opciones colectivas y políticas en defensa de sus pueblos de origen, y dentro de ellas, la educación, profesionalización y migración son vías para armonizar su vida individual con la de sus pueblos.

Geopolítica de las Violencias Escolares: Sociología Crítica y Decolonialidad

Este trabajo (Medina, G. 2015 [Texto inédito]), del cual fue presentada una versión preliminar en el “Seminario Internacional: La Producción y Reproducción de la Violencia en las Escuelas”, Escuela de Trabajo Social, UNAM/FLACSO, en enero 30 del 2015 trata sobre los escenarios de violencia en los centros educativos; algunos de los cuales, a veces son difundidos en los medio de comunicación, pero que en su mayoría ocurren en el silencio de la impunidad, debido a que la cultura institucional de los espacios educativos ha contribuido a invisibilizar muchas violencias, al grado de que hoy se viven naturalizadas.

Advierte sobre cómo las violencias no sólo se han naturalizado entre las juventudes, sino también entre colegas, autoridades y funcionarios educacionales y en la propia institucionalidad del sistema

educacional. Y señala que esto podría tratarse de un acto que ocurre de manera regular en la mayoría de las escuelas del país: el *bullying* domina la agenda académica y política sobre la violencia escolar.

Este artículo devela que no son los sujetos quienes producen actos violentos, sino que la sociedad misma la genera, toda vez que la escuela está inmersa en un sistema capitalista violento. Es decir, el sistema mundo que impera también en México reproduce instituciones y escenarios de violencia. Lo anterior permite plantear un análisis distinto, que no cuestiona la función de una institución educativa, sino la forma en la ésta ejerce la violencia: ¿De qué manera procesa el sistema escolar la diversidad de cosmovisiones que comporta una sociedad pluricultural como la mexicana?

Así, será necesario considerar, como se hace en este trabajo, que la escuela no opera como un dispositivo democrático de integración social; sino que lo hace de manera selectiva y discrecional. Esto implica que el llamado “fracaso escolar” de los jóvenes de grupos sociales empobrecidos se puede interpretar como un éxito del sistema escolar. También, apunta sobre algunos estudiosos europeos, los cuales observaron que bajo sus difundidas políticas de homologación, la escuela constituye un espacio de segregación y exclusión de aquellos estudiantes que no disponen del capital cultural que el proceso pedagógico exige como piso para la comprensión de los contenidos impartidos en el aula. Así, el origen social marca de manera indeleble la carrera escolar de los educandos y su posterior vida profesional y laboral. Las acciones pedagógicas imponen de manera arbitraria un arbitrio cultural: esto es, las visiones, intereses, códigos y el lenguaje de las clases dominantes y de las nuevas clases medias emergentes.

Dicho de otro modo, si bien la escuela surge en la Europa del siglo XVII como un dispositivo de biopolítica para el disciplinamiento de la población, en las ex colonias constituye uno de los principales dispositivos de colonialidad; es decir, de reproducción y perpetuación de la concepción de

mundo que los conquistadores instalaron en los territorios conquistados con base en el genocidio y epistemicidio de los pueblos conquistados.

La interculturalidad en la educación

El presente documento de trabajo (Walsh, C. 2005), surgido a iniciativa de la Unidad de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIP-UNEBI), del Ministerio de Educación de Perú, tiene como propósito central la identificación de criterios para el tratamiento de la interculturalidad en la educación, sirviendo así de marco para guiar la transformación de la práctica educativa frente a la diversidad cultural peruana.

El documento pretende ampliar el entendimiento sobre la interculturalidad y, en ese sentido, facilitar su aplicación en el ámbito pedagógico, incluyendo su aplicación en el aula, la formación-capacitación docente y el desarrollo de materiales. Estos dos últimos enfoques han sido elaborados con más profundidad por dos expertas en la materia..

Los objetivos centrales que guiaron el desarrollo de este documento son los siguientes:

- Identificar criterios básicos para el tratamiento de la interculturalidad en el aula.
- Promover un diálogo entre especialistas del equipo de la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) y los docentes sobre estos criterios con el fin de operativizar la interculturalidad en los procesos de aprendizaje-enseñanza.
- Elaborar un documento que guíe la discusión sobre la interculturalidad y su aplicación en el ámbito educativo.

La metodología fue colaborativa e incorporó a miembros del equipo de la UNEBI en espacios de diálogo sobre la realidad educativa actual, las necesidades pedagógicas en relación con la

interculturalidad y la identificación y aplicación de criterios. El documento final incorpora las perspectivas del equipo como personas individuales y como colectividad, resultando así un documento consensuado.

En lo específico, el documento se dirige a lo siguiente:

- Promover un mejor entendimiento del significado e importancia de la interculturalidad en general y específicamente en relación con la educación.
- Describir los modelos más conocidos para el tratamiento de la multi e interculturalidad a nivel mundial y las premisas centrales que deberían guiar el tratamiento de la interculturalidad en el contexto peruano.
- Identificar los criterios básicos para el desarrollo de la interculturalidad y los ejes de aprendizaje-enseñanza a fin de aplicar la interculturalidad en el ámbito pedagógico.
- Ofrecer consideraciones y pautas concretas para la aplicación en el aula, la formación/capacitación docente y el desarrollo de materiales.
- Presentar una amplia bibliografía sobre la interculturalidad y educación.

En cuanto a la aplicación, el documento da atención específica al contexto rural. Esto, sin embargo, no descarta su eventual utilidad en el tratamiento de la interculturalidad en el ámbito urbano, necesidad cada vez más grande debido a las olas de migración y la amplia diversidad cultural que existe en los centros educativos de las urbes. En efecto, la educación, para tener mayor sentido y utilidad, debe partir de y ser dirigida a las experiencias vivenciales de los alumnos y a los contextos en que ellos viven. Es imprescindible reconocer, y respetar, las diferencias entre contextos urbanos y rurales y la necesidad de desarrollar prácticas de aplicación adecuadas para cada contexto. Esperan tener, en un futuro cercano, un documento complementario que considere la aplicación urbana.

El documento toma, como antecedente, la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria, en la cual se presentan tres ejes curriculares que apuntan a las necesidades de los educandos y de la sociedad peruana actual, incluyendo el proyecto de una sociedad más justa y democrática. Estos ejes son: la identidad personal y cultural; la conciencia democrática y ciudadana; y la cultura creadora y productiva. Ellos responden a la diversidad cultural y a las circunstancias vigentes que exigen la formación integral del educando y el desarrollo de aptitudes, valores y actitudes que contribuyan a cimentar la identidad cultural para promover comportamientos democráticos que logren impulsar el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo del país.

Similarmente, los contenidos transversales de la educación inicial y de la educación primaria parten de los problemas relevantes en el momento actual:

- Población, familia y sexualidad.
- Conservación del medio ambiente.
- Pluriculturalidad peruana.
- Derechos humanos.
- Seguridad ciudadana y defensa nacional.
- Trabajo y producción.

En estos ejes y contenidos transversales, la interculturalidad está mencionada como enfoque explícito de la identidad personal y cultural y de la pluriculturalidad y tiene referencias implícitas en los otros ejes y contenidos. Esta incorporación de la interculturalidad como elemento necesario e importante en la educación peruana sirve como antecedente fundamental para este proyecto.

El propósito de la presente propuesta, entonces, es concretar el significado de la interculturalidad y operativizar su aplicación, específicamente en el contexto de la educación rural, pero con elementos que pueden ser aplicados en todo el sistema educativo. Sin constituir una discusión exhaustiva del

tema, el documento proporciona elementos centrales para iniciar procesos hacia la aplicación de la interculturalidad, dejando clara la necesidad de trabajos futuros que entren con más profundidad a la cuestión de su implementación.

Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad

Este artículo (Walsh, C. enero-julio, 2005) pretende ampliar el debate sobre la interculturalidad, situándola en procesos y proyectos, tanto políticos como epistemológicos. Entender de este modo la interculturalidad no sólo permite ir más allá de la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, sino desbordar la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras educativas, disciplinares y de pensamiento existentes, así como su reducción a la creación de programas “especiales” de la educación “normal” y “universal” (no bilingüe). Se trata de enfrentar, transformar y hacer visibles las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden que, es a la vez y todavía, racial, moderno y colonial.

Las palabras clave con las que se trabaja en esta obra son: interculturalidad, poder, conocimiento, colonialismo, capitalismo global. Inicia señalando que el concepto de interculturalidad en América Latina tiene su mayor referencia en el campo educativo, específicamente en la educación bilingüe e indígena, aunque en los últimos tiempos se ha extendido a otros campos como la filosofía. No obstante y a pesar de sus más de veinte años de uso, la interculturalidad continúa siendo un término poco explorado y entendido, a veces significa nada más que la simple relación entre culturas.

De este modo, este artículo pretende ampliar el debate y la discusión sobre la interculturalidad, al situarla dentro de los procesos y proyectos, tanto políticos como epistemológicos. Parte de tres preguntas centrales:

- ¿Cuáles son los legados geopolíticos y coloniales en los que se inscribe la producción académica de conocimiento, y cómo han funcionado para negar la producción intelectual latinoamericana, en general, y de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en particular?
- ¿Qué implica pensar la interculturalidad como proyecto político y epistémico, el cual propone reformular el qué, el por qué y el para qué de los conocimientos?
- ¿Qué ofrecen esta dos preguntas para pensar procesos hacia la decolonialidad del poder, saber y ser, y hacia modelos “otros” de educación?

El trabajo presente se desarrolla atravesando temas como las geopolíticas y los legados coloniales del conocimiento, la interculturalidad como proyecto político y epistémico, y cierra con el tema hacia la descolonización y la decolonialidad: entender la interculturalidad como proceso y proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de otros modos del poder, saber y ser , lo cual permite ir más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural; es argumentar no por la simple relación entre grupos , prácticas o pensamientos culturales, sino por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes o solamente por la creación de programas “especiales” que permiten que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y exclusionistas.

Interculturalidad, Estado, Sociedad Luchas (De) Coloniales de Nuestra Época

Este libro (Walsh, C. 2009) pretende revelar y formular nuevas perspectivas en lugares donde las anteriores nos han fallado y engañado. No se trata de un estudio sobre el Estado o la sociedad sino sobre las viejas y nuevas perspectivas, dominantes e insurgentes, inherentes a estos lugares, y que tratan de organizar y ordenar a la gente y a la vida. De todas estas perspectivas, son relevantes, en particular, aquellas que posicionan al Estado y a la sociedad como lugares de lucha decolonial. Perspectivas que, por un lado, evidencian los designios del poder aún colonial y la estructuración social

que este poder cimienta. Se refiere a las perspectivas presentes en el discurso y horizonte colonial del mestizaje y su proyecto sociopolítico: las que orientan los conceptos y las prácticas de “lo nacional” y las que se entretajan con los intereses del capitalismo, de la occidentalización y del proyecto neoliberal.

Por otro lado, y seguramente con mucho más afán, el interés y el del texto está referido a las perspectivas que vislumbran una agencia social, política e intelectual de carácter descolonizador; perspectivas y agencias que abren caminos y horizontes muy distintos, sobre todo a los movimientos indígenas y afro-descendientes. Se refiere a las perspectivas construidas ancestralmente, las que se moldean y posicionan en la resistencia, la insurgencia y la movilización y las que están instruyendo los actuales procesos de refundación en países como Bolivia y Ecuador. Es con relación a estas perspectivas y procesos que la interculturalidad asume y construye su importancia y significación.

El eje central del texto es la interculturalidad, entendida como proceso y proyecto social, político, ético y epistémico. Al ser un principio ideológico y político, inicialmente propuesto por el movimiento indígena ecuatoriano y no un concepto concebido desde la academia, la interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas. Me refiero a este proceso de lucha cuando uso el término “decolonial”.

A pesar de que la interculturalidad se significó en Ecuador con relación al movimiento indígena, no se limita a su iniciativa ni tampoco a la iniciativa afro, cada vez más visible en el país y en la región. La interculturalidad es un proyecto que por necesidad convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racialización, la deshumanización de algunos y la súper y sobre-humanización de otros, la subalternización de seres, saberes y formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir. Por eso, centrar el libro en ella tiene una doble intencionalidad.

Por un lado, ayudar a su comprensión dentro del contexto socio-histórico y actual que se vive en la región andina; pero también, y por otro, envolver a los lectores en una consideración crítica sobre las sociedades en que vivimos, sobre el peso de su estructuración social y sobre la posibilidad de imaginar y construir algo verdaderamente diferente. En sí, el texto no presenta a la interculturalidad como nuevo paradigma totalizante, sino como perspectiva, proceso y proyecto de vida por construir.

Al respecto y a diferencia de un texto que pretende presentar resultados de una investigación con pretensiones de ser distanciada, objetiva y neutral, este libro se concibe como herramienta de análisis, debate, diálogo y reflexión. Es decir, tanto en su conceptualización como en su desarrollo, pretende ir construyendo, pedagógicamente, un análisis y reflexión que involucren al lector. Un análisis y reflexión que no sólo demuestren las luchas sobre las cuales se asienta el proyecto de la interculturalidad, sino que también provoquen consideraciones sociales, políticas, éticas y epistémicas en torno a la sociedad, al Estado, a la vida y a nosotros mismos. Un análisis y reflexión cavilados con vocación de intervención, con el afán de suscitar un pensar con seres, saberes, lógicas, cosmovisiones y formas de vivir distintas. Refiere a la posibilidad de impulsar o encaminar un inter-pensamiento e inter-relacionamiento que no tienen la pretensión de asumir la perspectiva del otro sino de permitir que la diferencia intervenga en uno, abriendo así nuevas perspectivas interculturales de vivir “con” o “convivir”

Reflexiona sobre los campos de derecho y de educación; considera la manera cómo pensar y actuar desde la interculturalidad podrían abrir horizontes que interpelen tanto las fundaciones geopolíticas, monoculturales y homogenizantes de estos campos, como sus re-formas más recientes.

Así mismo, explora algunos ejemplos concretos desde la perspectiva de la interculturalidad crítica y la praxis decolonial; pone de manifiesto la relación entre interculturalidad, decolonialidad y el buen vivir. Presenta un análisis de los fundamentos del buen vivir como principio central de la filosofía de

existencia indígena andina y los fundamentos que orientan el pensamiento del bien estar colectivo desde los descendientes africanos. Examina la manera como estos principios orientan la nueva Constitución ecuatoriana.

Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir

Este artículo (Walsh, C. 2012) parte de la necesidad –todavía presente y crecidamente urgente-, de leer el mundo críticamente, intervenir en la reinención de la sociedad, y avivar el desorden absoluto de la descolonización, como apuntaron hace algunos años atrás el martinico Frantz Fanon y el brasileño Paulo Freire. Considerar este trabajo político-pedagógico y pedagógico-político en el contexto actual latinoamericano es, tal vez, más complejo hoy, tanto por el reconocimiento y la inclusión de los “oprimidos” y “condenados” en las instituciones y el discurso públicos, oficiales, neoliberales y transnacionalizados –dando la impresión que el “problema” está disuelto-, como por las luchas que los movimientos indígenas y afrodescendientes están logrando avanzar en la construcción de sociedades, Estados y humanidad radicalmente distintos, pero ante racismos solapados y estrategias opositadas - cada vez más sofisticadas- de continua manipulación, cooptación y subversión.

El interés del artículo entonces es, por un lado, contribuir a la comprensión de esta compleja coyuntura actual, considerando así y en forma más específica, el funcionamiento del multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional como dispositivos de poder que permiten la permanencia y fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial, la que analizaremos aquí a partir de la perspectiva de la “colonialidad”. Pero, y aún más central, es el interés de poner en escena –pensando desde y con las luchas arriba señaladas- una perspectiva crítica de la interculturalidad, la que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad,

conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la de-colonialidad. En este afán se emprende, en la última parte de este texto, un diálogo desde los aportes de Fanon y Freire.

Señala que como proyecto político, social, epistémico y ético, la interculturalidad crítica expresa y exija una pedagogía, y una apuesta y práctica pedagógica que retoman la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintos. De esta manera, la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructura colonial.

No obstante y ante los cambios vividos en América Latina en la última década, la insurgencia social, política pero también epistémica de movimientos afro e indígenas, y la emergencia cada vez más fuerte de designios, agenciamientos y proyectos que apuntan la descolonización, es oportuno pensar y significar hoy una perspectiva pedagógica –o de pedagogías- que se enlacen con los proyectos y perspectivas de interculturalidad crítica y de-colonialidad. Pedagogías que dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación de-colonial. Pedagogías que enfrentan lo que Rafael Bautista ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”; pedagogías que se esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, “pedagogía(s) de-colonial(es)”.

En este sentido, la pedagogía o las pedagogías de-coloniales serían ellas construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades,

movimientos y en la calle, entre otros lugares. Ellas que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y se esconde, incluyendo la geopolítica del saber, la topología del ser y la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida; aquellas que animan a una actitud insurgente, de-colonial y cimarrona. Aquellas pedagogías evidenciadas en los trabajos “casa adentro” de muchos intelectuales-líderes afroamericanos e indígenas, y aquellas pedagogías que también, y siguiendo las ideas de Dussel, se comprometen y podrían comprometerse con la razón del Otro.

Interculturalidad, colonialidad y educación

Este artículo (Walsh, C. 2007) se enfoca en responder tres preguntas: ¿qué se entiende por interculturalidad?, ¿qué se entiende por colonialidad? y ¿qué ofrecen estos entendimientos para pensar una educación distinta? Las respuestas apuntan a asuntos relacionados con las geopolíticas del conocimiento, con los patrones del poder de un sistema jerárquico de racialización, del ser, de saber y de saber hacer, y con la necesidad de construir procesos educativos descolonizadores. Las palabras clave que desarrolla son interculturalidad, geopolítica, colonialidad del poder, colonialidad del saber y pedagogía descolonial.

El enfoque central de esta ponencia se encuentra en tres preguntas simples: ¿qué se entiende por interculturalidad?, ¿qué se entiende por colonialidad? y ¿qué ofrecen estos entendimientos para pensar una educación distinta? No obstante, las respuestas apuntan a asuntos más complejos que tal vez no quedan inmediatamente evidentes, que tienen que ver con las geopolíticas del conocimiento, con los patrones del poder que han mantenido como permanente un sistema jerárquico de racialización, cuyo impacto se extiende a los campos identitarios, y del ser, del saber y del saber hacer, y con la necesidad de construir procesos educativos que hacen pensar y actuar críticamente y de otro modo, enfrentando y

desafiando las relaciones y estructuras dominantes y, a la vez, dirigiéndose hacia el desarrollo e implementación de una pedagogía y praxis no sólo crítica sino decolonial.

Con relación a estos asuntos y las reflexiones que se presentan, este trabajo señala que es importante ubicarse y plantear diferentes interrogantes. Es decir, preguntar: ¿cuáles son las perspectivas, creencias, esperanzas y visiones de cada uno en torno a la sociedad, la educación y frente al cambio social-educativo? y ¿cuál es el significado práctico de estas perspectivas, creencias, esperanzas y visiones? ¿Existe una complicidad (aunque implícita) dentro de su práctica pedagógica en mantener las estructuras dominantes del conocimiento y del poder, o más bien una divergencia que intenta enfrentar y desconstruirlas? ¿De qué manera se asumen con seriedad, convicción, compromiso, y hasta con militancia, una postura y una actitud, una responsabilidad política, epistémica y ética que se dirige hacia la acción e intervención, entendida ésta no como acto individual sino colectivo?

Ciencia Nativa, Metodología de investigación Indígena y Paradigma Indígena de Investigación

El propósito de este documento es presentar un interesante fenómeno conocido como *metodologías indígenas de investigación, paradigma indígena de investigación y/o ciencia nativa*, que irrumpe institucionalmente en los años sesenta y setenta del siglo pasado en países como Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Canadá y Estados Unidos. El particular proceso que se presenta es desarrollado por autoras y autores procedentes de los pueblos Sami, Cree, Māorí, Cree-Metis, Bantú, Hawaii, Quandamooka y aborígenes (australianos) –entre otros- quienes han venido posicionando este debate en los campos de la educación y la investigación al interior de las universidades occidentales. Esta experiencia es la apuesta por la reparación histórica y el ejercicio de autodeterminación y la autonomía de los pueblos indígenas. La presente exposición mostrará los debates entre el saber ancestral y el occidental desde la perspectiva de los autores que animan este paradigma, y posteriormente, los componentes y características que lo constituyen.

Este documento tiene la deficiencia de no discutir críticamente la producción y caracterización del paradigma indígena sobre el que sería posible abrir frentes de análisis, fructíferos tanto para su desarrollo –al establecer diálogos con sus autores- como para las experiencias en nuestra geografía política Latinoamericana/Abya Yala. Sin embargo, sabe que su exposición (o traducción hermenéutica) tiene la capacidad de tejer puentes entre mundos que progresivamente se deberán ir acercando; no hay duda que las potencias populares deben juntarse para enfrentar la guerra civil mundial que está en curso, declarada por los de arriba y que necesita crear y recrear –también- las armas que solo puede nacer cuando la investigación y la educación se conciben como una militancia política.

Jóvenes estudiantes de la Universidad Indígena de Venezuela

La investigación propone discutir el tema de las identidades juveniles presentes en estudiantes de diferentes pueblos indígenas de Venezuela quienes tienen como característica común el haber cursado o estar cursando estudios universitarios en la Universidad Indígena de Venezuela (UIV). Es preciso destacar que antes del reconocimiento por parte del Estado venezolano, esta casa de estudios fue concebida como un proyecto educativo que priorizó el ingreso de jóvenes indígenas. Por otro lado, es esencial aclarar que este trabajo se ocupa de la indagación de un universo representativo de estudiantes indígenas de la UIV, de manera que no abarca aquellos indígenas cursantes del resto de las universidades criollas del país.

Se advierte que en Venezuela el tema sobre juventudes indígenas no ha sido explorado como un campo teórico específico. En consecuencia, no existen estudios sobre las configuraciones identitarias de los indígenas que se asumen como jóvenes estudiantes. Sin embargo, la existencia del tema visto a la luz de investigaciones en realidades universitarias en países como México, Colombia y Perú, allanaron el camino para plantear este trabajo desde el punto de vista teórico y situarlo en el marco de categorías de análisis flexibles capaces de enunciar las cualidades más emergentes y rupturas a partir de la

deconstrucción del concepto joven e indígena y su relación con la experiencia de ser estudiante universitario.

Los testimonios de los entrevistados son para esta investigación fuente de conocimiento que permiten vislumbrar un camino más comprensivo sobre los las juventudes indígenas. Al mismo tiempo, las voces de estos estudiantes indígenas aportan al debate sobre la pertinencia de la educación universitaria no sólo como un medio para la formación de profesionales o mano de obra técnica, sino como proyecto de liberación de los pueblos indígenas. Para cumplir con lo planteado, este trabajo indaga sobre aspectos de la socialización presentes en los estudiantes indígenas, el papel que desempeña la universidad en sus vidas, las descripciones que ellos y ellas hacen sobre quién es joven indígena y el futuro que proyectan como juventudes a partir de sus experiencias en la Universidad Indígena de Venezuela.

La parte inicial de la exposición discurre sobre el complejo tejido argumentativo necesario para abordar un lugar teórico práctico que permita convencer sobre la existencia de jóvenes indígenas a partir de las múltiples “variaciones en la definición y caracterización de lo joven, según los actores y sus contextos de enunciación (autocaracterización vs. heterocaracterización), organizados por posición cultural, social y de género”. De igual manera, la investigación explora en lo que considera una categoría emergente que es la de jóvenes estudiantes indígenas, condición que equilibra en la UIV las relaciones entre sujetos que pertenecen a pueblos originarios diferentes los unos de los otros.

Por otra parte, la investigación caracteriza a la Universidad como espacio de socialización cultural que influye en la configuración de identidades juveniles indígenas. La UIV permite a los estudiantes identificarse con un proyecto político educativo que les otorga la libertad de ser ellos, de ser ellas, a partir de ciertos mecanismos que les permiten negociar algunas de las pautas culturales propias de cada pueblos al que pertenecen, sin obviar el hecho de que este proceso de negociación - flexibilización es

constitutivo a la existencia de fuerzas que están en tensión permanente con los referentes de la juventud criolla.

El análisis de las experiencias expuestas por estos jóvenes corrobora el hecho de que estamos frente a profundos procesos de re significación de lo que implica ser joven e indígena. Así, lo tradicional indígena adquiere otros sentidos que no necesariamente tienen que ver con separarse de los mandatos culturales que les son propios según sus pueblos y culturas de pertenencia. El trabajo de campo pone en evidencia el vínculo que existe entre el proyecto educativo decolonial y las construcciones de ser joven indígena basadas en pautas de negociación- y no de negación, entre la libertad individual y el sentido colectivo relacionando ambos con la posibilidad de impulsar proyectos de vida en sus pueblos. Los hallazgos de esta investigación no coinciden con algunas tendencias de especialistas que afirman que la pérdida identitaria de los indígenas acontece de forma inmediata con el consumo de bienes simbólicos y o materiales urbanos.

El proyecto educativo de la UIV, con sus desafíos inherentes a su experiencia de cara al reconocimiento por parte del Estado, demuestra el hecho de que es posible la preparación de jóvenes indígenas capaces de confrontar los procesos de globalización y homogeneización cultural, a partir de la reflexión de sus identidades geo-históricas. Esto no los excluye de la capacidad que tienen de manejar herramientas occidentales para el porvenir de sus pueblos.

Se impone activar el debate nacional sobre los espacios académicos que respondan a la diversidad cultural y lingüística de los más de 40 pueblos indígenas del país, tomando en consideración estudios que demuestran cómo a mayor formación académica de estudiantes indígenas en universidades convencionales, menor es el grado de autorreconocimiento. El conocimiento académico eurocentrado que predomina en las universidades nacionales debe ser cuestionado y analizado a partir de las experiencias de los jóvenes indígenas que se erigen como potenciales. Ellos y ellas se erigen como

potenciales constructores en la inclusión de otros paradigmas del conocimiento que se desprenden de la herencia ancestral y el diálogo intercultural.

5.- SUJETO DE ESTUDIO: RUPTURA DE LA LÓGICA DISCIPLINAR

Afirmar que la Modernidad se estableció como proyecto civilizatorio que impone una lógica en la construcción de conocimiento desde el centro hacia la periferia, permite suponer que la forma de realizar investigación como medio epistemológico se encuentra inserta en esta racionalidad; el hombre moderno y civilizado se asume como productor de conocimiento sobre lo incivilizado, antiguo y, por lo tanto, encubierto y objetivizado, rebajado al estado de naturaleza.

Es preciso señalar que en la Modernidad la relación sujeto-naturaleza se trastocó toda vez que el hombre se asumió como amo de la misma. Es en ese estado donde se colocó a todo lo que no fue considerado parte del centro imponente de la Europa Moderna: la periferia mundial occidentalizada. América Latina no sólo fue encubierta sino reducida a un mero objeto, reproduciéndose en ella la relación devenida de la Revolución Científica que establece a un Sujeto (Hombre moderno hacedor de ciencia) sobre un objeto inerte: principio básico y elemental de la ciencia moderna. Es decir, ocurre una naturalización tanto de las relaciones sociales como de los acotamientos de los saberes modernos, incluida la fundante separación sujeto/objeto (Lander, E. 2000: 14).

Dados los señalamientos anteriores, habría que plantearse la interrogante sobre si ¿Es posible que existan formas alternas para la construcción de conocimiento? Emitido el cuestionamiento, es importante señalar que si la forma de hacer ciencia moderna es a partir de lo considerado previamente, su forma de enseñanza para la construcción de la misma cuenta con similares características: “La pedagogía, como la conocemos hoy, responde a un contrato social de lógica civilizatoria dramática” (Zemelman H. y Quintar, E. Enero – junio, 2005). De modo que, no sólo resulta imprescindible repensar las formas en las que se enseña en las aulas de estudio, sino considerar que la investigación misma ocurre desde parámetros modernos, donde el sujeto cognoscente analiza al objeto cognoscible:

principio fundante para la construcción del denominado “objeto de estudio” en la investigación científica moderna.

Lo anterior, en conjunto con la interrogante planteada referente a nuevas y alternas formas para el ejercicio de la investigación, remite a considerar necesariamente otra visión epistemológica, aquella que permita des-familiarizarnos y por lo tanto desnaturalizar la objetividad universal de estas formas de concebir la realidad (Lander, E. 2000: 14). Elección que no viene de una mirada común, que sale de la lógica disciplinaria establecida con la modernidad y da un salto: le pone humanidad al problema y deja de ser sólo una disciplina del ámbito de la ciencia para pasar a ser un problema humano de la relación sujeto/sujeto y sujeto-mundo (Zemelman H. y Quintar, E. Enero – junio, 2005). Una vez más, la relación es trastocada y el sujeto es colocado en otro lugar; sitio desde el cual la enseñanza es considerada un proceso de recuperación de la memoria, de la historia, de la emocionalidad, de los aspectos económicos, políticos y culturales que se están entrecruzando en alguien concreto y en una situación concreta.

Dicho de otro modo, la relación trastocada permite situarse y problematizar desde el tiempo y espacio determinado de los sujetos, en donde ocurre un ejercicio de recuperación y reconocimiento; esta relación, por lo tanto, se extiende al plano de la investigación, pues la forma de construir conocimiento y la manera de enseñar ese método es desde la horizontalidad, desde la relación de sujeto/sujeto en donde se consideran aspectos contextuales muy específicos, desde donde se puede “pensar el mundo con el otro” (*ibid*).

Descrito lo anterior, resulta pertinente para esta investigación una propuesta que parta de la construcción de un Sujeto de Estudio; que el lugar desde el cual se analice sea desde un estado en donde exista la apuesta por la recuperación de la historia, los saberes y la vivencia de quienes fueron reducidos a objetos, lejanos, extraños que necesitan ser explorados; desde el sitio que los reconozca

como otros que existen y conviven, en un espacio y tiempo determinado, y que son productores de su propio conocimiento. Vivencias y formas de relación que, para el caso de la presente investigación, resultan fundamentales para la generación de propuestas en un mundo en el que pareciera no existen rutas de escape o salida para la generación de cambios sociales que impacten de manera favorable la existencia humana.

CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO DE ESTUDIO

Hipótesis

En el modelo de enseñanza-aprendizaje de la Universidad de los Pueblos del Sur existe una ruptura en la lógica de enseñar y aprender clásica, misma que podría representar una posibilidad para el cambio social, toda vez que existe una apuesta por posicionar al conocimiento en beneficio del bien común.

Problemática

La falta de proyectos educativos que operen bajo una lógica distinta a la forma clásica, manifiesta en sus dinámicas de enseñanza aprendizaje, podría generar condiciones para continuar estableciendo prácticas que perpetúan formas de dominio.

Preguntas

¿Es la UNISUR un proyecto educativo y político mediante el cual podrían establecerse posibilidades para el cambio social, a partir de sus dinámicas de enseñanza-aprendizaje que rompen la lógica de la forma clásica y que desactivarían prácticas que perpetúan la dominación?

- ¿Qué actividades intervienen en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje consideradas en el modelo-proyecto educativo de la Universidad de los Pueblos del Sur?
- ¿Qué relación existe entre las dinámicas de enseñanza-aprendizaje con el contexto de origen y situación actual de educadores y educandos?
- ¿Existen aportaciones brindadas por las dinámicas de enseñanza-aprendizaje consideradas en el modelo-proyecto educativo de la Universidad de los Pueblos del Sur?

Objetivos

Analizar la UNISUR como proyecto educativo y político en donde podrían establecerse posibilidades para el cambio social, a partir de establecer dinámicas de enseñanza-aprendizaje que rompen la lógica de la forma clásica y que desactivarían prácticas que perpetúan el dominio

- Identificar los elementos que intervienen las dinámicas de enseñanza-aprendizaje consideradas en el modelo-proyecto educativo de la Universidad de los Pueblos del Sur
- Articular la relación entre las dinámicas de enseñanza-aprendizaje con el contexto de origen y situación actual de educadores y educandos.
- Indicar los resultados que brindan las dinámicas de enseñanza-aprendizaje consideradas en el modelo-proyecto educativo de la Universidad de los Pueblos del Sur
- Exponer el modelo-proyecto educativo de la Universidad de los Pueblos del Sur como un ejercicio a replicarse, que contribuya al cambio favorable desde las relaciones de poder entre los sujetos, que beneficie y permita condiciones de posibilidad para el cambio social.

6.- APARTADO CONCEPTUAL

APROXIMACIÓN DE ANÁLISIS CONCEPTUAL

La investigación sobre proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde intervienen diversos factores socioculturales, requiere que se realice con herramientas específicas que permitan dar cuenta de todo un proceso complejo. El análisis debe ser abordado desde distintas dimensiones ya que en el espacio de su aplicación convergen distintas cuestiones: sujetos de diferentes matrices culturales que comparten un escenario formativo; el espacio geográfico que en este caso es rural; contenidos académicos que buscan la promoción de enseñanza alterna para la emancipación social; dinámicas pedagógicas que parten y apuestan hacia un estado de igualdad de condiciones para el aprendizaje.

Es decir, investigar e informar sobre las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la UNISUR requiere de elementos precisos, identificados en conceptos y categorías de análisis, que no podrían acotarse a los contemplados en una teoría: es necesario hacer una construcción analítica que permita observar, describir, contrastar, deducir e interpretar el proceso que se manifiesta; mismo que, observado desde una sola teoría resulta muy acotado.

Hay que mencionar, además, que la presente investigación parte de una ruptura epistemológica en la que no se asume la investigación desde la relación sujeto/objeto sino desde el reconocimiento del otro en su estado contextual y específico, desde el cual no se pretende un rescate sino la consideración de saberes y prácticas sociales que permitan explicar un fenómeno o proceso social, y la generación de propuestas y alternativas para la contribución en un cambio social de beneficio común.

Para profundizar en ello conviene señalar algunas interrogantes ¿Puede una teoría dar cuenta de un fenómeno de manera integral? ¿Es la teoría una construcción de supuestos *a priori* que descarta aspectos en la observación y análisis cuando no se adecúan a lo considerado previamente? De ser así,

entonces, ¿La teoría podría ser un instrumento muy endeble para analizar procesos en constante movilidad y contruidos de diferentes componentes que lo complejizan?

Aunque una investigación no puede ni podría abarcar de manera total cada uno de los elementos y factores que componen determinado proceso social observable, en este trabajo existe la apuesta de registrar todo aquello que resulte pertinente, considerando, incluso, que en el transcurso de la misma, puedan existir cambios; los cuales no modifiquen en esencia el trabajo proyectado pero que sí resulten significativos para los resultados y objetivos que se pretenden cumplir.

Por lo anterior, se considera que hacer investigación, a partir de postulados que proponen una sola teoría, es reducir el campo de análisis y encuadrarlo a lo que únicamente es contemplado por la visión y parámetros que componen el análisis teórico. Desde luego, es importante que toda investigación sea acotada por cuestiones de viabilidad y para garantizar que los resultados sean confiables; sin embargo, para el tipo de trabajo que pretende realizarse aquí es necesario abordar diferentes perspectivas mediante conceptos y categorías que no pueden inscribirse en una teoría y que, por el contrario, sí permiten hacer una construcción del proceso social en cuestión, partiendo desde el contexto mismo desde donde se desarrolla el trabajo de campo y no al revés.

Como ya se señaló, todas estas observaciones, y la importancia por lograr registrar lo ocurrido en determinado proceso social, se vuelven a considerar cuando se considera un fenómeno que, por su pluralidad, podría modificar a la investigación misma; esto llevaría a repensar algunas categorías de análisis y hacer las reconsideraciones necesarias en el ejercicio del trabajo de campo y a partir de la experiencia y vivencia de quien observa y del que muestra la información.

De manera que, en esta investigación, los sujetos son abordados desde una aproximación de análisis conceptual que parte de tres grandes campos de estudio como lo son la comunicación, la cultura y la educación, así como por las aportaciones de los postulados de la interculturalidad y la perspectiva

decolonial. Analizados desde estas dimensiones se pretende observar y analizar las prácticas culturales que ocurren en la cotidianeidad y la manera en la que se construye, reconfigura y afirma la identidad. Esta examinación permitirá mostrar cómo los sujetos viven sus procesos interculturales en un espacio determinado y cómo, mediante su actuar, se manifiesta su subalternidad. Así mismo, exponer su interacción con el escenario educativo que comparten para develar una posibilidad como opción académica en los términos ya planteados.

La comunicación: campo de estudio para el análisis de procesos socioculturales

Considerando lo anterior, será necesario tener como punto de partida en el análisis diversos campos de estudio, el primero a considerar es la comunicación. Desde luego, pensar la comunicación no sólo como un acto en el que se emiten mensajes sino como todo un proceso mediante el cual los seres humanos comparten, construyen, significan y reorganizan la realidad. Para esto, es preciso señalar el origen de la comunicación humana como acto de interacción social.

La comunicación como interacción social

La Escuela de Palo Alto (EPA) es una corriente teórica conocida también como el Colegio Invisible. Sus orígenes son situados en Estados Unidos en San Francisco en la pequeña ciudad llamada como dicha escuela. Dentro de sus principales autores se encuentran G. Bateson, Don Jackson y Paul Watzlawick, "...se denomina a este grupo Escuela Invisible, precisamente para resaltar los lazos personales e intelectuales –que no institucionales- ...los miembros de la Escuela no llegaron a encontrarse sino de forma ocasional; sin embargo se entablaba una red de relaciones..." (Cáceres, 2003:79)

La propuesta de la EPA es una visión interdisciplinaria comprensible debido a las diferentes disciplinas de sus autores que la conforman, y que tienen como principales formaciones la antropología cultural y

la psiquiatría, disciplina específica que dominó D. Jackson, fundador del *Mental Research Institute*, al que más tarde se integró Watzlawick.

Estos autores enfocan la comunicación como una interacción social y se centran en el concepto de afectación mutua. Esta idea parte de la concepción de la esquizofrenia y las patologías que se relacionan con la comunicación, de esta manera cuestionan los modelos que habían predominado hasta entonces en el estudio de la comunicación.

La EPA mira la comunicación como una matriz social que implica un proceso de relación, es decir, existe un proceso de interrelación y por lo tanto de afectación, así pues, consideran que todo proceso de relación es un proceso de comunicación.

Con esta nueva consideración se oponen al modelo propuesto por Shannon y Weaver, que considera a la comunicación como un proceso lineal y pasa a considerarla como un modelo orquestal, es decir "... vuelven a ver en la comunicación el fenómeno social que tan bien expresaba el primer sentido de la palabra, tanto en francés como en inglés: la puesta en común, la participación, la comunión...". Esta nueva consideración cuestiona la linealidad y los pocos alcances que tienen la teoría de la Información, basados en los modelos matemáticos y físicos, pero limitados para explicar la comunicación humana.

Ante esta problemática, los teóricos de la EPA aportan una alternativa al modelo lineal de la teoría matemática y como ya antes se mencionó, ven la comunicación como el fenómeno social de la puesta en común y la participación. Proponen mirar la comunicación como un proceso cruzado por diferentes factores, donde participan, además de la palabra, los gestos, el espacio, la mirada y la distancia entre los sujetos integrantes de la interacción comunicativa. " Es considerarla, en una amplia definición como un conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los elementos" (Marc, 1992:39).

El planteamiento realizado por los teóricos del llamado Colegio Invisible en los años cuarenta se basa, además de las disciplinas ya mencionadas, en la antropología y psiquiatría, y ya en los años posteriores en conceptos de la Cibernética, la Teoría General de los Sistemas, la Teoría de los Tipos Lógicos y el Psicoanálisis que permitieron ampliar el planteamiento para el estudio de la comunicación interpersonal.

Los estudiosos de la EPA partieron de tres premisas básicas (Rizo, M. 2004): “la primera se refiere a que la esencia de la comunicación reside en procesos de relación e interacción; la segunda apunta a que todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo, de ahí que sea imposible no comunicar; y la tercera y última afirma que los trastornos psíquicos reflejan perturbaciones de la comunicación”.

Por lo tanto, la propuesta teórica de la EPA es una propuesta interdisciplinaria que se nutre de la formación de sus fundadores, con la antropología, la psiquiatría y la psicología social, pero que con la llegada de la Cibernética y la Teoría general de los Sistemas, además apoyada en el interaccionismo simbólico, recupera la idea olvidada de la comunicación, base de la sociedad, que se realiza mediante la interacción y que se puede resumir en los axiomas propuestos por Cáceres (2003):

- Estando un individuo en situación de interacción es imposible no comunicar.
- Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, por lo tanto se da la enunciación meta-comunicativa.
- La comunicación se adecua a dos formas de codificación: analógica y digital.
- El proceso de comunicación permite dar cuenta del proceso de interacción, como un proceso continuo y concatenado, es sucesivo e irreversible que no tiene principio ni fin.
- Los intercambios comunicativos son simétricos o complementarios.

La comunicación como ruta y base para la “puesta en común”

Por lo tanto, la comunicación en esta investigación, es asumida como un proceso humano que permite la socialización en todos los niveles. Hablar de comunicación es señalar cualquier aspecto de la vida humana y lo que se relaciona con ella. Ésta se puede encontrar en casi todos los aspectos de la realidad: comunicación de tipo mecánico en las máquinas, comunicación cibernética, comunicación digital, y evidentemente, comunicación de tipo biológica existente en los cinco reinos vivientes que conforman el mundo natural. Al trascender hasta este último tipo de intercambio el concepto de comunicación se va complejizando, pues no sólo se trata de abordar aspectos como la comunicación celular o neurológica que ocurre en los animales sino que, sin duda, este proceso se extiende hasta el plano social, de modo que se convierte en el mecanismo fundamental que, en conjunto con el pensamiento, le otorga al ser humano su esencia.

En este nivel, la comunicación se convierte en el factor para el intercambio de información y también en la generación de procesos que permiten que los seres humanos se organicen para vivir en comunidad. En este sentido, la comunicación adquiere mayor complejidad, toda vez que ahora es el mecanismo para establecer reglas y normas sociales, y es necesario para la transmisión de las mismas: la comunicación es el medio y la base para la interacción humana en todos los sentidos, específicamente en el medio para la socialización.

Así, la comunicación se convierte en las líneas que permiten una ecología entre los seres humanos, mediante la cual establecen reglas y normas, previo ejercicio de convención, en donde lo arbitrario se convierte en códigos compartidos que dan significado y otorgan sentido a lo que existe, al mismo tiempo que se establecen las condiciones para transformarlo. De esta forma, la comunicación permite que los actantes establezcan posibilidades en la modificación del espacio social con la finalidad de generar las adecuaciones para garantizar la supervivencia de quienes forman parte de la comunidad.

Quizá este sea el verdadero significado de la palabra: interacción para la intervención del espacio en la búsqueda de garantizar la pervivencia de la comunidad.

De modo que, y una vez entendida como un proceso ancestral en el ser humano, la comunicación encuentra en sus raíces etimológicas su significado inicial, que para esta investigación resulta fundamental abordar: *comunicare*, del latín, que en esencia significa “poner en común” (Rizo, M. 2009). Esta definición permite enfocar la comunicación como un proceso donde, para lograr un intercambio eficaz entre dos sujetos, es necesario que existan las posibilidades no sólo de compartir un mismo código lingüístico, sino de que el mensaje compartido pueda ser entendido de manera común, con la finalidad de garantizar un estado óptimo de quienes emiten y comparten el flujo comunicativo. Para ello, es necesario trascender la idea de la comunicación: pasar del proceso en el que sólo se emiten mensajes para enfocarlo como un ejercicio que consiste en generar las condiciones en donde quien recibe el mensaje disponga de lo necesario para codificarlo y entenderlo. La “puesta en común” remite, entonces, a pensar que cuando dos sujetos se comunican, debiera existir un esfuerzo hacia la igualdad de condiciones para poder entender el mensaje de manera común y puedan darse las posibilidades de vislumbrar nuevos horizontes de inclusión.

Así entendida, la comunicación no se limita a un proceso de intercambio de mensajes que son codificados y decodificados para generar un ejercicio de retroalimentación, sino se le concibe en un espacio y tiempo determinado, en este caso, el escenario llevará en sí el esfuerzo por establecer la igualdad de condiciones entre los participantes, que permita y genere las posibilidades de un entendimiento mutuo y común. Para el caso de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la UNISUR será importante considerar cómo desde su planteamiento como proyecto educativo existe la apuesta hacia un estado de horizontalidad entre estudiantes y profesores en donde no existen jerarquías y la actuación en los procesos educativos ocurre a partir de la responsabilidad de cada uno de los sujetos que se convierten en copartícipes y constructores de su proceso formativo. No sólo esto, sino que se

anuncia como un estado de inclusión en el que la educación es considerada un derecho y los procesos formativos, no sólo se limitan a la producción de conocimiento, sino a la transformación del espacio inmediato.

La cultura como aproximación de análisis y escenario para la “puesta en común”

De igual modo, es necesario incluir en esta investigación un segundo campo de estudio: la cultura. Al considerar que se trata de un concepto polisémico, que manifiesta en sí toda una serie de definiciones, mismas que son utilizadas para el análisis específico de determinada actividad en la realidad, es necesario abordarlo desde distintas nociones.

Para el análisis que se pretende mostrar en esta investigación, resulta importante considerar que la cultura es el espacio o medio social donde se desarrollan los sujetos; desde luego, este ocurre a partir del ejercicio de roles sociales y estrategias identitarias que complejizan el proceso, ya que es la cultura “el modo de organizar el movimiento constante de la vida concreta, mundana y cotidianamente; es el principio organizador de la experiencia; mediante ella ordenamos y estructuramos nuestro presente, a partir del sitio que ocupamos en las redes de las relaciones sociales. Es, en rigor, nuestro sentido práctico de la vida” (González, 2011).

En este sentido, la cultura es un espacio en donde quienes la habitan le dan sentido a la realidad, pero también organizan la vida en su sentido práctico. De modo que será necesario observar, analizar y señalar las formas de organización que ocurren en la UNISUR para garantizar un espacio de enseñanza y aprendizaje acorde a su modelo y proyecto educativo planteado desde la igualdad y la horizontalidad; en donde existe una apuesta hacia la construcción del conocimiento para el beneficio de las comunidades. Es preciso identificar las actividades que permitan las condiciones materiales para que se construya un espacio plural y de convergencia, planteado desde la igualdad, la cooperación y el apoyo mutuo, si es que ocurre.

Por otro lado, y como lo plantea la noción de cultura anterior, es necesario abordar el sitio que cada individuo ocupa en las redes de las relaciones sociales. En la cultura los sujetos ejercen diversas actividades, muchas de ellas condicionadas por el espacio que ocupan en el plano social, sin embargo, también cuentan las posibilidades de moverse de un sitio a otro, de un estrato a otro, y es desde ese lugar donde la realidad toma significado. En palabras de Bourdieu, “la cultura es pues, una visión que nos define el mundo, esa visión es al mismo tiempo, y por efecto de las desiguales posiciones dentro de la estructura social una división práctica, efectiva y operante del mundo (Bourdieu, cit. En González, 2011).

Es necesario entender que la cultura no sólo es el espacio en el que se constituyen los individuos de manera determinada sino que es el sitio de interacción social que opera como el campo de fuerzas en donde los sujetos luchan por el ejercicio del poder. Es decir, cada participante y cada grupo que conforman el plano social le dan sentido a la realidad a partir del espacio que ocupa, sin embargo, puede moverse de un sitio a otro desarrollando un ejercicio en la búsqueda de la imposición de poder, generando un estado de dominación; o puede actuar para garantizar mejores condiciones, repensando el poder como una fuerza creadora y potencia en sí mismo que permita vislumbrar nuevos mundos. Claro está, que la concepción de cultura y de poder no se reduce únicamente a lo anterior, toda vez que se trata de conceptos polisémicos y vastos, sin embargo, para esta investigación se acotan en lo planteado anteriormente.

Dicho esto, para la investigación es fundamental abordar las dinámicas que permiten la movilidad social de los sujetos a partir de prácticas determinadas en las que se opta por las dos rutas señaladas: la imposición del poder como dominación o el ejercicio del mismo como potencia creadora. Analizar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la UNISUR, a partir de esta dimensión, permite ubicar las actividades y actitudes que se dirijan a la construcción de un ambiente horizontal; en donde las dinámicas sean el resultado de un ejercicio previo de negociación para un aprendizaje en común. Es

importante indicar que la negociación ocurre siempre y cuando exista la igualdad de condiciones para hacerlo, de modo que para esta investigación, será necesario identificar las prácticas que supongan una apuesta a la equidad, motivadas por el ejercicio del poder como fuerza que creadora, prácticas que dispongan a los sujetos a posicionar el conocimiento en beneficio de la comunidad.

La educación como práctica de la libertad

Prosiguiendo con el análisis, el tema de la educación como concepto no se puede pasar por alto. En cuanto a ello, es necesario visibilizar su relato histórico, pues se trata de una acción con la cual, no sólo se ha excluido, estratificado y homogeneizado a las distintas sociedades de las periferias mundiales, sino que ha sido un instrumento y factor para la dominación. La educación posibilita que desde la infancia se aprendan modos de relación, mismos que pueden estar marcados por el sello del sometimiento, perpetuando prácticas de sumisión desde la escuela.

Enseñar a obedecer se convierte en un acto común en donde quien enseña se asume como ser pensante, mayor de edad, cultivado, que instruye y disciplina al que escucha, al menor de edad, al ser no cultivado. Al ocurrir esta práctica de manera recurrente, se normaliza y quien aprende seguramente la reproducirá si ejerce la docencia; es decir, se impone un modo de relación basado en la sujeción y en donde la violencia se naturaliza. Este modo de enseñar se irá reflejando en otras áreas de la cotidianidad y los involucrados lo replicarán a lo largo de su vida.: lo aprendido en la niñez, y que fue reafirmado durante su formación académica, es manifestado como un patrón de conducta en un ciclo interminable.

Por el contrario, en la educación se pueden encontrar más posibilidades que las de la dominación y sometimiento como prácticas aprendidas y naturalizadas. Por un lado, ésta puede replantearse y convertirse en un proceso en donde quien aprende tenga la oportunidad de desarrollar habilidades para pensar y cuestionar su entorno; esta práctica puede ser implementada desde la infancia, y por obvias

razones, los resultados en la vida adulta serán distintos: serán a la inversa de lo que se consideró anteriormente. Por otro lado, la educación puede ser un factor que, una vez replanteada, permita desaprender determinadas prácticas y generar nuevos planteamientos desde la enseñanza

En este sentido, será preciso trascender la idea de la educación como mero acto de instrucción para pensarla como un proceso que favorece la construcción de conocimientos, habilidades y aptitudes para el desarrollo humano de los sujetos. Dicho de otro modo, se trata de entender la educación como un factor de posibilidad para la emancipación en un contexto de dominación histórica, misma que ya no es cuestionada puesto que se normaliza. Asumirla como un ejercicio de construcción y de liberación: la educación como práctica de la emancipación, como un acto que, libre de alienación, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea un impulso de la libertad (Freire, P. 1967). Con el anterior planteamiento, la educación puede ser razonada como Freire la abordó: sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana, sin embargo, esto puede o no darse entre la opción de una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto (*ibid*).

Así, considerar nuevas formas de enseñar y aprender que posibiliten un cambio social en el entorno de quien ejerce estas acciones resulta imprescindible. La educación puede ser el factor que abra posibilidades de la libertad en los individuos, y a partir de ella puedan generarse transformaciones que beneficien a las comunidades y a los distintos grupos sociales. Analizar a partir de esta perspectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en la UNISUR permitirá dar cuenta en qué medida este proyecto educativo plantea una apuesta por la horizontalidad desde lo teórico, pero también sobre sus posibilidades para otorgar herramientas que permitan a los sujetos construirse como seres con la capacidad de cuestionar su realidad; humanos libres de las ataduras del pensamiento; que puedan pensar y repensar su entorno, y garantizar posibilidades que coloquen al conocimiento en beneficio del

bien común y pueda vislumbrarse un horizonte que camine de manera paulatina hacia su transformación.

De la comunicación y la interculturalidad

Al hablar de procesos educativos que llevan en sí una apuesta a la libertad y a la emancipación para lograr un cambio social, es necesario trasladarse a los escenarios desde donde son planteados y llevados a cabo. Para esto, es preciso señalar la conformación de estos espacios, los cuales se construyen desde la consideración de la diferencia de los sujetos para plantear una igualdad. Un sitio en donde convergen sujetos, interactúan, y se suman a un proyecto que parte de las diferencias individuales mediante el esfuerzo colectivo.

Como ya se apuntó, la comunicación entre los sujetos es ineludible; no sólo es el mecanismo para transmitir información sino es el proceso mediante el cual se permite la convención y la negociación para acuerdos comunes; es decir, se señala una acción recíproca entre dos o más agentes, proceso de interacción en donde el resultado es siempre la modificación de los estados de los participantes (Pech, C. *et al*, 2008:13). Así, hablar de comunicación es abordarla como un proceso complejo en donde los participantes se involucran desde su diferencia e individualidad, y en el intercambio de ideas ocurren modificaciones a partir de ceder y llegar a acuerdos en el ejercicio de la negociación para la “puesta en común”.

De modo que los espacios, donde se construye desde la diferencia para la generación de procesos horizontales que tiendan a la negociación y consenso de sus participantes para devenir en un estado de igualdad, pueden identificarse como lugares de encuentro y quizá, de interculturalidad. Esta puede ser definida como:

...proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Un intercambio que se

construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad. Una meta por alcanzar (Walsh, C. 2005: 10-11).

Es decir, no se trata simplemente de un lugar en donde convergen personas distintas, de contextos diferentes, y por lo tanto, de concepciones disímiles, sino de un escenario que da lugar a procesos en donde esas diferencias son visibilizadas y confrontadas para marcar rutas en el caminar hacia el apoyo y entendimiento mutuo. Un espacio en donde sea posible generar nuevas formas de convivencia, zonas incluyentes que miren en la diferencia una posibilidad de intercambio y aprendizaje, toda vez que se cambia la lógica mediante la cual se desconoce, reprueba e invisibiliza lo que se asume como distinto: el miedo ante lo nuevo y desconocido que genera incertidumbre y rechazo.

Desde luego, una ruptura en la lógica del pensamiento sobre la concepción del otro se vuelve necesaria; una revolución mental que permita ver a la diferencia no como amenaza ni rechazo por ser desconocida. Aceptar que cada individuo es distinto y único, pero que eso posibilita la construcción de mejores sociedades y más incluyentes, a partir de las aportaciones singulares que cada sujeto realiza, como piezas de un rompecabezas que en su conjunto crean paisajes de mundos posibles. Evidentemente, esto implica una descolonización de la mente, y por lo tanto, “una meta por alcanzar” (*ibid*).

En este sentido, la interculturalidad es un proceso que ocurre, necesariamente a partir de la comunicación, para ello es preciso que se generen las condiciones de interacción que permitan

momentos de intercambio, negociación y acuerdos. Es necesario construir escenarios en donde se lleve a cabo la reflexión, deconstrucción y construcción de los sujetos para el entendimiento y apoyo mutuo, y la posibilidad de otros mundos. Es decir, la idea de la interculturalidad no puede limitarse únicamente a un planteamiento teórico que sólo vislumbre lo que pareciera un sueño inmerso en la utopía, sino que necesita ser trascendida para cristalizarse en espacios materiales con acciones concretas.

De ahí que Walsh proponga lo que denominó “interculturalidad crítica”: “definida como práctica política y contra-respuesta a la geopolítica hegemónica, monocultural y monoracional del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera “otra” de pensar y actuar, por el hecho de que se construye dentro de un juego del pensar y de lo político, marcando un significado y proyecto alternativos radicalmente distintos, un proyecto de pensar y actuar que proviene desde “abajo” y no desde arriba” (Walsh, C. 2009: 204). Señala que la interculturalidad crítica radica en pensar y actuar para la conformación material de proyectos, en este caso educativos, que materialicen el sueño vislumbrado por unos y en donde puedan ocurrir cambios en la lógica del pensamiento de las generaciones siguientes.

De este modo, la UNISUR requiere ser abordada como un proyecto que se plantea desde la inclusión y la construcción a partir de la diferencia. Es preciso analizar las prácticas reales que ocurren dentro de sus aulas de estudio como proyecto material que busca consolidarse. Cómo se llevan a cabo las dinámicas a la hora de enseñar y aprender, qué papel asume el docente y cómo es visto por los estudiantes; qué papel asume el estudiante y cómo es visto por los demás estudiantes y los profesores; qué elementos y prácticas entran en juego a la hora de enseñar y aprender.

De manera análoga, es importante analizar a la UNISUR como un proyecto y logro del ejercicio de la libre determinación de las regiones en donde se encuentran sus sedes. UNISUR como el proyecto material que viene desde “abajo”, producto y fruto de las luchas y de la resistencia de los Pueblos de la

Montaña y la Costa del Estado de Guerrero en México: proyecto político que busca consolidarse como la opción educativa a nivel superior en medio de un contexto histórico de exclusión donde son ocultadas las diferencias y la educación se convierte en el privilegio de los pocos; proyecto educativo que lucha en contra de la idea de la educación como factor de exclusión y dominación utilizado por muchos sobre el grueso de la población.

Analizar y dar cuenta de los procesos y dinámicas de la UNISUR, trascendiendo la idea de la interculturalidad, es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, sino por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras educativas, disciplinares o de pensamiento existentes. Es investigar y construir alternativas a las propuestas educativas existentes que sólo se avocan a crear programas “especiales” para seguir perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes (Walsh, C. 2009: 204).

Repensando el poder y el saber. Una aproximación a la perspectiva decolonial

La generación de espacios pensados desde la inclusión y contruidos desde la diferencia, implica un proceso que inicia desde la deconstrucción del ser, a partir de repensar el poder y el saber.

Al considerar que la educación ha sido un factor de dominación, entonces puede señalarse que ha sido, también, un factor para el ejercicio del poder. Tal y como ya se ha señalado en este texto, los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y hegemónicos, basados en la educación “normal” y “universal” sólo perpetúan formas de dominio. Por un lado, quien se asume como ser dotado de conocimiento ejerce el poder, entendido como dominación, sobre quien carece de conocimientos, y por otro, el saber, entendido como el conocimiento universal justifica la dominación de quien ejerce el poder sobre el que no. Como ya se apuntó, esto ha sido la constante en México.

Con la finalidad de profundizar lo expuesto es importante retomar el planteamiento de la decolonialidad. Esta, puede ser definida, en su esencia y proyecto, como el ejercicio de "... quitar las cadenas y desesclavizar las mentes, a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad –estructuras hasta ahora permanentes-, que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico, en la categorización de algunos seres como subhumanos y en la subordinación o exclusión total de las otras lógicas, filosofías y sistemas de vida" (Walsh, C. 2009:205).

Lo dicho antes supone que es necesario plantear posibles rutas alternas ante la dominación y exclusión, y que resulta pertinente identificar las formas en las que la colonialidad aparece a partir de estructuras, que incluyen las epistémicas, y mantienen los patrones de poder. Es preciso señalar esos aspectos para proponer con claridad un proyecto alternativo que rompa la lógica de dominación y se presente como una opción viable. Para ello se debe identificar la colonialidad como discurso y práctica en los procesos escolares.

Así, esta investigación, abordada desde la perspectiva decolonial, permite realizar un análisis más profundo, mismo que se nutre del relato histórico que identifica no sólo las formas de dominio y su perpetuación, sino también sus orígenes. Desde este aspecto, visibiliza cómo la construcción del conocimiento ocurre de manera vertical desde la llegada de la Modernidad y su consolidación como sistema mundo; la forma en la que se establece un sistema económico capitalista que domina la faz de la tierra, y cómo la historia, las formas de concebir la realidad, la investigación y la construcción de conocimiento se imponen, en sus formas y modos, desde los centros de conocimiento que se consolidaron en Europa.

La forma como se asume la realidad en las periferias es la que se impone desde los centros de conocimiento. Desde luego, dichos espacios geográficos se constituyen como escenarios para la

imposición del conocimiento sobre los saberes existentes en las periferias, pero ello ocurre a partir de establecer la dominación en los pueblos, acción mediante la cual fueron colonizados: los centros de conocimiento se convirtieron en centros de poder, operando de manera sinérgica entre la dominación y la justificación de la misma a partir del conocimiento.

Ante esto, resulta necesario considerar la propuesta de Aníbal Quijano referente a lo que él ha denominado la colonialidad del poder y del saber.

Colonialidad del poder y del saber: aproximaciones conceptuales en la identificación de la dominación desde los espacios académicos

Con respecto a la colonialidad del poder es preciso mencionar que, tal y como lo apunta Quijano (2000), ésta fue y ha sido un factor que ha perpetuado y posibilitado la dominación de los países denominados y asumidos como centrales (europeos) sobre toda la periferia mundial. Es pues, la colonialidad del poder, en conjunto con el capitalismo y el eurocentrismo, un elemento central que afecta la vida cotidiana de la totalidad de la población mundial (Quijano, A. 2000: 214).

Desde luego, para entender cómo opera la colonialidad del saber es necesario señalar, al menos, tres grandes aspectos que fueron y son producto de la Modernidad, entendida como un proyecto civilizatorio, más que como una etapa histórica que se extendió por todo el mundo a partir de la colonización. Los tres grandes aspectos son los siguientes:

- una articulación peculiar entre un dualismo (pre-capital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea;
- la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y

- la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado (*ibid*, 2000: 221-222).

De este modo, y considerando los grandes elementos identificados por Quijano, se puede vislumbrar cómo y a partir de qué lógica y parámetros se extiende la dominación sobre lo que no encuadra en el modelo de mundo moderno, y por lo tanto, debe ser sometido e invisibilizado.

Es decir, la colonialidad del poder es entendida como una perspectiva que permite identificar el ejercicio de dominación sobre el otro, a partir de parámetros coloniales dualistas, racistas y evolucionistas; mismos que operan actualmente, se imponen de manera sutil, y se normalizan por quienes los ejercen y padecen.

Dicho de otro modo, la colonialidad del poder admite las posibilidades para entender cómo en América Latina la perspectiva eurocéntrica fue adoptada por los grupos dominantes como propia y los llevó a imponer el modelo europeo de formación del Estado-nación para estructuras de poder organizadas alrededor de relaciones coloniales, en donde se impone el dominio, a partir de prácticas sociales, del “hombre blanco” (simbólico): capitalista, civilizado y moderno; sobre la “mujer no blanca” (simbólica): el colonizado, indígena e involucionado (*op,cit*: 238). Claro está, que la dominación ha sido normalizada a partir de su ejercicio en prácticas sutiles.

En este sentido, las prácticas mediante las cuales se normaliza la dominación se hacen evidentes en los centros de estudio encargados de la enseñanza y será necesario identificarlas. Estas prácticas perpetúan estados de servilismo a partir de la forma en la que se enseña en las escuelas, incluyendo las universidades e instituciones de educación superior. De modo que es menester analizar el tipo de relación que se establece en el modo de enseñar y aprender dentro de los salones de clase de la UNISUR, con la finalidad de dar cuenta si en ese espacio se construye un estado de horizontalidad en donde no sólo convergen estudiantes y profesores de diferentes matrices culturales, sino indagar sobre

la medida en la que se logra el establecer un escenario de igualdad, obtenido a partir de la negociación para la “puesta en común”: objetivo primordial de la comunicación.

Desde luego, las actividades a considerar serán las formas en las que se relacionan todos los involucrados a partir de converger en el espacio de estudio: cómo se asume el profesor ante los demás profesores y frente el grupo de estudiantes, cómo se asume el estudiante en el grupo y frente a los profesores, así como frente a los demás estudiantes. Es decir, analizar si las relaciones de enseñanza-aprendizaje se construyen desde una apuesta por la igualdad de condiciones o desde lo identificado por Freire en la denominada educación bancaria: el profesor como ser iluminado y lleno de conocimiento que presenta la información sobre quienes se asumen en papel de alumnos, convirtiéndose en depósitos de información sin la capacidad de crítica.

Conviene subrayar que para profundizar en este análisis será necesario observar y escuchar la forma de relación que se establece entre docentes y estudiantes. Dicho de otro modo, la manera en que los profesores en grupo, en la intimidad del cuerpo académico, se asumen, se expresen de sí, y se expresan de los estudiantes, así como las actividades que se sugieren para lograr sus objetivos; ya sea para establecer separación y jerarquía o para plantear escenarios de igualdad. Esto mismo se observará en los estudiantes. Lo anterior, se llevará a cabo tanto en reuniones informales: horas de comida, momentos de descanso y recreación, en los espacios dedicados para los traslados de la Ciudad de México a las distintas sedes académicas de UNISUR; como en reuniones formales: asambleas estudiantiles, reuniones colegiadas de académicos y asambleas generales.

De manera análoga, se observarán las posiciones corporales en el momento de enseñar: si el profesor se asume como parte del grupo o se sitúa fuera del mismo, estableciendo una separación que podría establecer una jerarquía determinada por el nivel de capital cultural, que para este caso, quien cuenta con mayores insumos es el docente.

Otro aspecto fundamental es el referente a la colonialidad del saber. Hacer un análisis a partir de esta aproximación permite identificar, no sólo las prácticas que perpetúan estados de servilismo y dominación, sino la base ideológica que las legitiman. De igual suerte, es importante considerar que estas prácticas no sólo se legitiman sino que se normalizan y los sujetos pierden la capacidad de cuestionar, toda vez que actos violentos son normalizados de generación en generación y por lo tanto, imposibilitados de verse o señalarse.

Para ello, es de vital importancia considerar la propuesta de la colonialidad del saber, sobre todo, si es el mecanismo mediante el cual se legitiman y perpetúan los actos violentos. Lander (2000: 13-14) explica que existen dos dimensiones: la separación o particiones del mundo real que ocurre de manera histórica en la sociedad occidental y que es a partir de estas separaciones que se construye y solidifica el saber moderno: Centro y periferia, civilizado e incivilizado, antiguo y moderno seguido de un largo etcétera. Es decir, si el planteamiento se da en el sentido de que los saberes modernos se construyen a partir de estas grandes separaciones de la realidad, los conocimientos que devienen son en sí mismos excluyentes y centralizados.

También, Lander señala que existe una segunda dimensión: los mecanismos, mediante los cuales, los saberes modernos y occidentales, con una base inherente en la exclusión, se articulan con las formas de organización del poder. Explica que esta conjugación ocurre en un estado de dominación, donde la realidad es construida desde el centro (simbólico) hacia la periferia, el núcleo es lo civilizado y moderno, y espacialmente de piel blanca. Señala que una sociedad estratificada y dividida, pensada y construida epistémicamente desde el centro, permite comprender sólidamente la construcción discursiva y naturalizadora de las Ciencias Sociales; da un punto de análisis sobre saberes sociales modernos que no puede ser desde otra reflexión que desde la misma violencia, estratificación y exclusión del “otro”, el que no es ni centro, ni moderno, ni civilizado, ni hombre, ni blanco (Lander, E. 2000: 14).

Así, con base en las dos dimensiones de análisis señaladas, nace la historia del universo y las periferias mundiales, el conocimiento único y quienes pueden poseerlo: la conquista de América por parte de España como el sello de la Modernidad y la organización colonial del mundo, en conjunto con la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario (Lander, E. 2000: 16). Evidentemente, se deben agregar las formas en las que el conocimiento occidental crea y reconstruye la realidad a partir de principios o presupuestos fundantes y que se pueden localizar en el denominado conocimiento universal producido por las Ciencias Sociales. Lander propone cuatro dimensiones básicas de una cosmovisión construida que tiene como idea central la Modernidad:

- la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas);
- la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista;
- la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad;
- la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber (Lander, E. 2000: 22).

En consecuencia, esta investigación recupera la colonialidad del poder como una aproximación de análisis, ya que ésta permite identificar las formas en las que se han legitimado y perpetuado patrones de poder a partir de la dominación, claro está, a partir de la construcción epistémica que las ciencias sociales hacen de la realidad y que se configura como la estructura del mundo occidental. Desde luego, retomar la propuesta de Lander será fundamental, no sólo para entender de qué manera se ha perpetuado el dominio a partir de la colonialidad del saber, sino en qué medida los contenidos académicos ocupados en la UNISUR abordan las dimensiones dadas por Lander o en qué disposición procuran trabajar con textos que no las abordan.

La cotidianidad en el aula como prácticas culturales

Después de todo lo planteado, los salones y aulas de estudio de la UNISUR requieren de un análisis sobre lo que ocurre dentro de estos espacios. Es decir, un acercamiento a las prácticas que se suscriben al tipo de roles que cada personaje adopta a la hora de enseñar y aprender, y a la manera en la que a partir de determinadas prácticas se construye y muestra la identidad.

En primer lugar, la identidad se identifica como el lado subjetivo de la cultura, interiorizada por los sujetos en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores en relación con otros actores (Giménez, G. 2005:1-2). Es decir, la identidad como una incorporación de aspectos que ocurren en el plano social y que van configurando la esencia de cada sujeto. No sólo eso, sino que la identidad puede ser la sustancia de cada uno de los miembros que los hace identificarse con otros miembros hasta conformar la identidad de todo un grupo. También, a partir de la identidad, los sujetos se reconocen así mismos y se identifican con otros, y es el mecanismo mediante el cual se diferencian: esto ocurre a nivel personal y grupal.

Desde luego, estas prácticas identitarias, mismas que ocurren en el plano de la cultura como el escenario para la conformación de la identidad, son en esencia, expresiones contextuales en el tiempo y el espacio, de modo que permiten establecer las formas en las que un sujeto o un grupo concibe la realidad y cómo a partir de esa formas se manifiesta un imaginario social compartido. Así, la identidad puede ser definida como “...conjunto de prácticas sociales que: involucran simultáneamente a cierto número de individuos o –en un nivel más complejo- de grupos; exhiben características morfológicas similares en la contigüidad temporal y espacial; implican un campo de relaciones sociales, así como también, la capacidad de la gente involucrada para conferir un sentido a lo que está haciendo o va a hacer” (Giménez, G. 2005: 14-17).

Dicho de otro modo, la identidad es un reflejo, a partir de ciertas prácticas, del espacio y tiempo en donde se desarrollan tanto los grupos como los sujetos; al mismo tiempo, es el factor de identificación y diferenciación que trasciende las prácticas hasta incluir aspectos biológicos. En este sentido, habrá que poner la mirada sobre el tipo de población mayoritaria que compone la región en donde se desarrollará esta investigación, que para el caso, se trata de la sede de Cuajinicuilapa en el Estado de Guerrero; zona habitada por mayoría afrodescendiente que ha llevado a cabo una lucha por el reconocimiento de su derechos y por al acceso a la educación.

Por otro lado, será importante identificar las formas de negociación identitaria que implementa esta población en la búsqueda de su reafirmación en el espacio social. Si consideramos la definición que aporta Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) referente a esta población se puede vislumbrar e inferir sobre las formas en las que esta comunidad construye y refuerza su identidad: “Los pueblos, comunidades y personas afrodescendientes son las que descienden de mujeres y hombres africanos, víctimas del comercio de personas esclavizadas registrado sobre todo entre los siglos XVI y XIX, quienes lograron sobrevivir e integrarse en los lugares a los que fueron trasladados o a otros donde consiguieron escapar” (Bucio, R, 2011: 23)³. No obstante a su integración, estas comunidades han tenido que adaptarse en un contexto de discriminación racial y el nulo reconocimiento de su derecho a la identidad como pueblo dentro de una nación: ni mexicanos ni pertenecientes a un pueblo originario.

³“El término afrodescendiente fue propuesto inicialmente por la brasileña Sueli Carneiro en el Taller sobre Etnicidad e Identidad, dictado en el Instituto de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Río de Janeiro, llevado a cabo del 1 al 5 de septiembre de 1996, en el marco del 4º Congreso Luso-Afrobrasileño de Ciencias Sociales. Este término se define como las personas descendientes de las poblaciones africanas que fueron víctimas de la esclavización transatlántica.” Carlos Minott, El activismo afrodescendiente en el ámbito de los derechos humanos ii. Documentos especializados sobre racismo y activismo afrodescendiente, San José, Costa Rica, iidh, 2008, OEA/Ser.G. CAJP/GT/RDI/INF.9/08. La propuesta de adoptar el término afrodescendiente fue aceptada por la mayoría de las y los estudiosos del continente americano, legitimada desde Santiago y definitivamente incorporada a partir de la Conferencia de Durban en la terminología de la ONU (Bucio, R, 2011: 23).

De modo que identificar las prácticas que se llevan a cabo dentro de las dinámicas en el ejercicio de su autodeterminación como grupo social por parte de estudiantes afrodescendientes de la Cuajinicuilapa será fundamental. Por un lado, la forma en la que estas comunidades viven su cotidianidad, misma que se transforma en la construcción de su identidad tanto personal como grupal, así como la manera en la que se diferencian de los demás. Pero, también, cómo esto interviene en diversas maneras su modo de convivencia y apropiación de los espacios destinados a la enseñanza-aprendizaje en la UNISUR: las formas de relación con el otro (estudiante y profesor) y la apropiación de los contenidos académicos, a partir de su pertenencia a una comunidad afrodescendiente. Es decir, interesa estudiar la conjugación entre la apuesta educativa de la UNISUR como proyecto alternativo y las formas de construcción de identidad de la población afrodescendiente.

Desde luego, la reflexión en torno a la convergencia entre un proyecto educativo alternativo con modos de construcción de la identidad a partir de la resistencia permitirá identificar en qué manera y en qué medida la población que participa en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de la UNISUR se apropia y lleva a cabo en su cotidianidad lo enseñado y practicado en el salón de clase.

La UNISUR frente a la subalternidad

Desde luego, el tema de la subalternidad no puede ser pasado por alto en este análisis. Esta aproximación permite la identificación de diversos grupos históricamente invisibilizados por carecer de las suficientes herramientas para su análisis. Por un lado, permite trascender la concepción de la realidad y el mundo desde la lucha de clases, para dar lugar a la identificación de poblaciones que no son ni burgueses ni proletarios. Por otro, señalar la forma en la que estos grupos subalternos se construyen así mismos frente a la hegemonía.

Es decir, y para este caso, la manera en que la población afrodescendiente se constituye así misma frente a una supuesta superioridad blanca constituida como hegemónica: población nacionalista

mexicana que se debate entre la negación de su pasado indígena y su inferioridad ante la piel blanca, producto de su colonialidad actual.

Pensar la subalternidad, es reconocer cómo un grupo, a partir de su lucha, se asume en resistencia frente a la mayoría; al mismo tiempo permite situarlos históricamente “...como sujetos de la historia...como creadores de su propio destino...” (Chakrabarty, D. 2010: 25-52). Es reconocer su historia, lucha y derecho a formar parte de la realidad. Pero no sólo eso, sino el reconocimiento de su capacidad para intervenir y transformar su entorno.

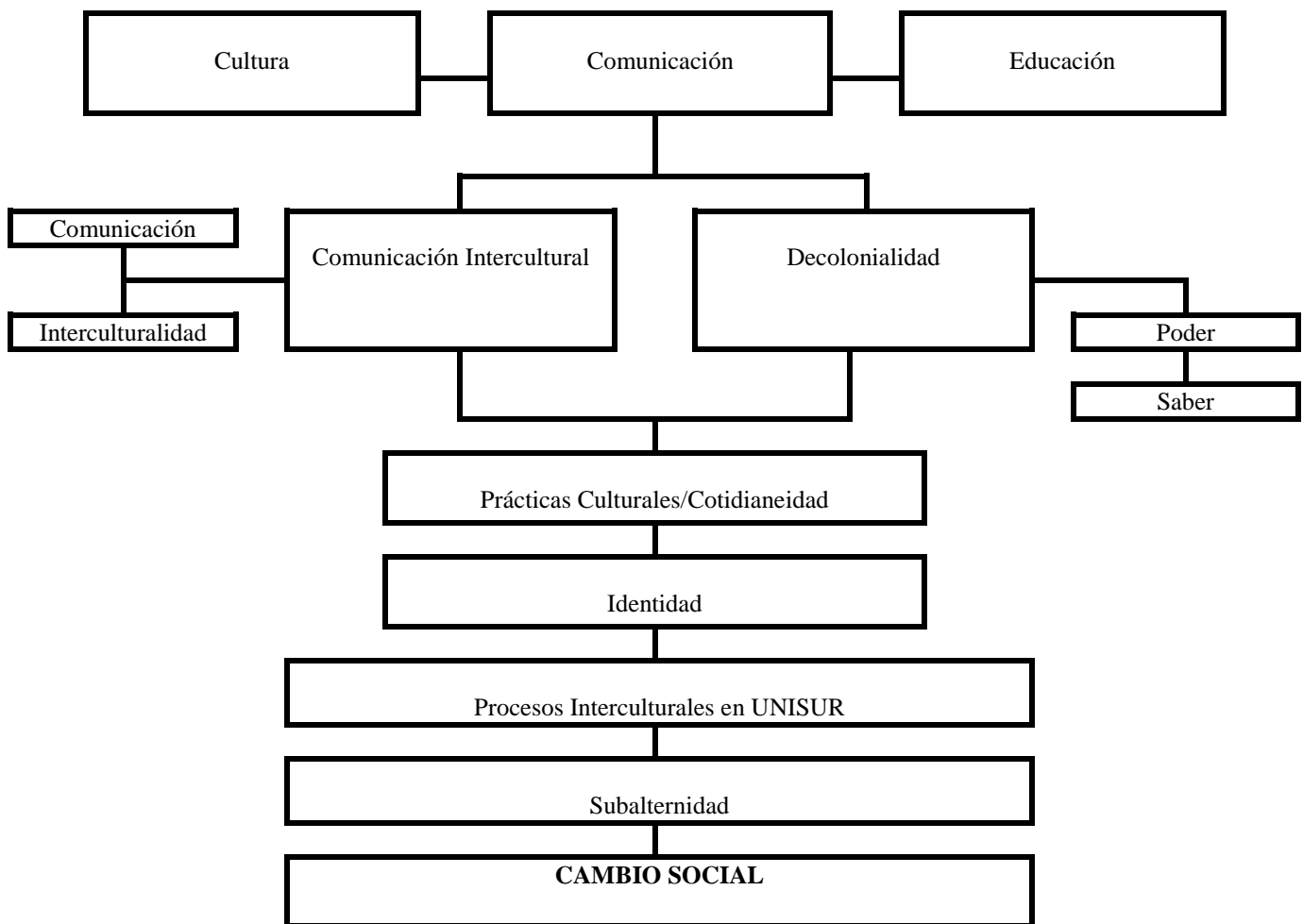
De modo que la subalternidad, como aproximación de análisis en esta investigación, permite reconocer a la población afrodescendiente en su proceso de autoreconocimiento y resistencia; al mismo tiempo, admite identificar la convergencia entre los integrantes de un pueblo con un proyecto educativo que les reconoce como protagonistas de su historia. Desde luego, no sólo se trata de identificar este punto de unión sino de profundizar sobre las posibilidades de generar nuevos horizontes: un grupo que se autoreconoce como creador de su propio destino; una perspectiva de análisis que permite situar sujetos históricos; un proyecto que otorga el reconocimiento como tal y apuesta por la generación de conocimientos, habilidades y aptitudes para el beneficio del bien común. Tres aspectos que en su conjunto pueden crear las condiciones necesarias para un cambio social.

Dicho de otro modo, la investigación pretende abordar al sujeto en su contexto como ser histórico que se reconoce así mismo como tal y que puede adquirir las herramientas para continuar con la transformación de su entorno. Claro está, que no se da por hecho que esto ocurra, sin embargo, se pretende dar cuenta de la medida en la que acontece. Esta es la gran apuesta que podría replicarse y de la que se pretende reportar; es decir, UNISUR: escenario que entiende a la interculturalidad como proceso relacional atravesado por el ejercicio del poder, en donde los sujetos subalternos se reconocen como producto de procesos históricos de colonialidad y explotación, para que desde allí partan al

encuentro de puntos de convergencia hacia la construcción de nuevos bloques históricos (Flores y Méndez, 2008: 214).

Es preciso señalar que se requiere de un cambio en la lógica de relacionarse para generar cambios en la lógica de actuar en el ahora y en las generaciones siguientes. Cambio que se puede generar desde las formas en las que se enseña y en las que se aprende. Reconocer al “otro” como “otro” a partir de investigación y perspectivas que lo permitan. Identificar proyectos educativos con esta configuración puede ser la opción y llama de esperanza cuando se cree que la educación puede transformar la realidad.

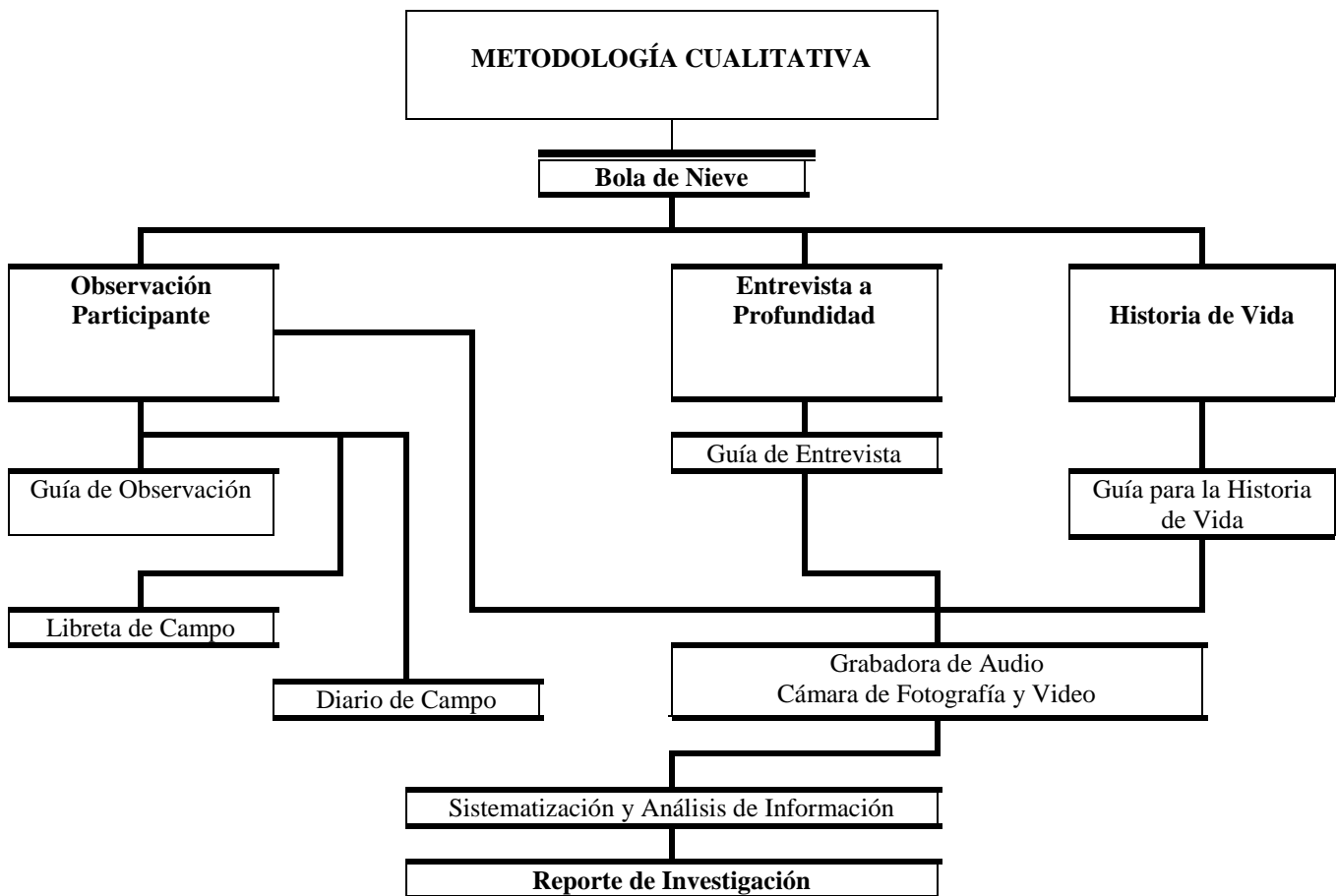
La representación de la aproximación conceptual abordada en esta investigación es la siguiente:



7.- DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Diseño de la Estrategia Metodológica

La estrategia metodológica a implementar en esta investigación abarca desde el diseño de la misma hasta la elaboración del Reporte de Investigación, previa sistematización de la información recolectada; cuenta con tres técnicas de investigación, una referente y destinada para conseguir informantes, otras más para recolectar la información: Observación participante, Entrevista a profundidad e Historia de vida; así como las diversas herramientas para la recolección de datos, mismos que serán utilizados durante el denominado trabajo de campo y que permiten la ejecución de las tres técnicas de investigación. Con sus principales elementos, puede representarse de la siguiente forma:



Justificación de la Estrategia Metodológica

La apuesta en la presente investigación, no sólo parte de la ruptura de la lógica disciplinar en donde se establece una relación entre el sujeto y el objeto de estudio, sino que intenta trascender el modo de hacer investigación clásica occidental. En este sentido, es preciso señalar que la justificación de la estrategia metodológica a partir de la cual se desarrollará esta investigación se aborda en dos dimensiones: las razones y la forma en la que se implementará una metodología de corte cualitativo; y las razones y la forma en la que ésta será atravesada por propuestas de metodologías descoloniales.

En este sentido, para esta investigación será necesario desarrollar y aplicar una estrategia metodológica cualitativa, la cual permite recolectar la información necesaria, no de tipo cuantificable, para cumplir con los objetivos planteados y dar cuenta sobre los elementos primordiales que componen el espacio en donde se llevan a cabo las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Es decir, resulta imprescindible una estrategia metodológica que contribuya a la recolección de datos de tipo sensible que forma parte del proceso de interacción humana que no necesita ser cuantificada, sino extraída en su esencia: observación de procesos en su entorno, opiniones de los actores formuladas a partir de la práctica en las aulas de estudio e información pertinente que surge a partir de la experiencia de vida.

De este modo, será necesario recurrir a diferentes técnicas de investigación planteadas por Taylor y Bogdan (1984). La primera es la denominada Bola de nieve: permite hacer contacto con actores estratégicos para la viabilidad de la investigación. Consiste en hacer un primer contacto con algún miembro del escenario sobre el cual se va a realizar la investigación y éste, a su vez, otorga información y realiza la función de enlace con otros posibles informantes; la dinámica se va realizando sucesivamente.

Para el caso de la presente investigación, se hizo contacto con profesores y estudiantes de diferentes sedes de la UNISUR, mismos que han aportado información que permite vislumbrar las posibles rutas

y dinámicas de trabajo: viajes de la Ciudad de México a sedes en el Estado de Guerrero, las instalaciones de la sede académica en la región de Cuajinicuilapa [Costa Chica de Guerrero] como el plano de ubicación para las actividades referentes a la recolección de información, así como la ubicación de actores potenciales como informantes para la investigación.

Por otro lado, el desarrollo de la investigación requiere del traslado a las instalaciones de la UNISUR con la finalidad de dar cuenta de los procesos que se experimentan en las aulas de estudio. Para ello se aplicará la técnica de investigación denominada Observación Participante, la cual permite la experimentación y análisis de la experiencia que ocurre en la interacción entre profesores y estudiantes. Para ello, es necesario llevar a cabo un ejercicio de reconocimiento de información, en esto, se utilizarán como instrumentos de recolección de datos una Guía de Observación, la Libreta y el Diario de Campo, donde serán registradas una parte importante de la labor de hacer etnografía: una especulación elaborada en términos de descripción densa, que supone un tipo de esfuerzo intelectual, acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de los Pueblos del Sur (Gertz, C. 1992).

Para esta técnica, y con la finalidad de cumplir con los objetivos de la investigación, se considerarán tres dimensiones en la observación: dinámicas implementadas por el docente a la hora de enseñar y las llevadas a cabo por los estudiantes en este proceso; la constitución y organización física de los espacios destinados para las clases; y los contenidos académicos utilizados en la cátedra.

Cabe señalar que para el registro de la Observación Participante se incluirán elementos como la grabadora de audio para hacer registros de voz sobre información pertinente, considerando que puede resultar más práctico y rápido que las anotaciones físicas en la Libreta de Campo. También, se llevará a cabo un registro fotográfico que acompañará de manera visual lo identificado en audio y de manera escrita.

De igual forma, y para continuar con la recolección de datos, se emplearán dos técnicas más de la metodología cualitativa: la Entrevista a Profundidad y la Historia de Vida. La primera permitirá un diálogo con profesores que actualmente imparten clases en la sede de Cuajinicuilapa, lo cual aportará información sobre la forma en la que ellos conciben la manera de enseñar, y cómo desarrollan y llevan a cabo las dinámicas de enseñanza. También, habrá posibilidades para conocer los contextos de origen de estos docentes, los cuales pudieron ser determinantes para que se decidieran a formar parte de estas dinámicas de enseñanza que se distinguen en la UNISUR.

Desde luego, para esta técnica se abordarán nuevamente las tres dimensiones ya señaladas y contempladas en la Observación Participante: dinámicas implementadas por el docente a la hora de enseñar y las llevadas a cabo por los estudiantes en este proceso, la constitución y organización física de los espacios destinados para las clases, y los contenidos académicos utilizados en la cátedra. Para la primera dimensión será importante ubicarse y plantear diferentes interrogantes. Es decir, y como lo propone Walsh, C (2007) preguntar:

- ¿Cuáles son las perspectivas, creencias, esperanzas y visiones de cada uno en torno a la sociedad, la educación y frente al cambio social-educativo?
- ¿Cuál es el significado práctico de estas perspectivas, creencias, esperanzas y visiones?
- ¿Existe una complicidad (aunque implícita) dentro de las prácticas pedagógicas en mantener las estructuras dominantes del conocimiento y del poder, o más bien una divergencia que intenta enfrentarlas y desconstruirlas?
- ¿De qué manera se asumen los profesores y estudiantes con seriedad, convicción, compromiso, y hasta con militancia: una postura y una actitud, una responsabilidad política, epistémica y ética que se dirige hacia la acción e intervención, entendida ésta no como acto individual sino colectivo?

También, en la segunda dimensión, se abordará la interpretación y reflexión personal referente a la constitución (circular) y organización (dinámicas) física de los espacios destinados para las clases. Por último, para la tercera dimensión referente a los Contenidos Académicos, se abordará la medida en la que se hacen o no presentes, las dimensiones básicas de una cosmovisión construida y centrada en la Modernidad, según lo propuesto por Lander (2000: 22):

- La visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas);
- La “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista;
- La naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad;
- La necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber.

Complementariamente, se aplicará la técnica de la Historia de Vida sobre algunos estudiantes de la UNISUR (Aceves, J. 1998: 211). La finalidad es solicitar a los informantes que narren lo vivido en sus contextos de origen hasta su llegada a la universidad y su experiencia como parte de este proyecto educativo. Información que resultará necesaria para conocer los contextos en donde se han desarrollado los estudiantes y cómo esto se conjuga con la concepción que tienen actualmente de la realidad y sobre el papel que asumen en el plano social. Por supuesto, durante la secuencia narrativa se abordarán los tópicos propuestos por Lander y Walsh que serán considerados en la Entrevista a Profundidad.

Igualmente, para la aplicación de estas técnicas de investigación se pondrá principal interés en los contextos de origen de los informantes y la forma en que se relaciona con las dinámicas de enseñanza-aprendizaje implementadas en la UNISUR, así como la forma en la que se asumen dentro del plano social.

Desde luego, para estas dos técnicas de investigación se utilizarán aditamentos tecnológicos como la grabación en video, con la finalidad de guardar un registro fiable y preciso, al que se pueda recurrir en todo momento para la sistematización y análisis de la información, así como para la elaboración del reporte de la investigación.

Así mismo, es necesario especificar los límites en el espacio sobre los cuales se desarrollará la investigación, para ello, se eligió como universo a la sede de Cuajinicuilapa, sus profesores y estudiantes. Esto, a partir de las posibilidades que brindan los informantes y que incide directamente en la viabilidad de la investigación. De igual modo, se eligió una muestra no representativa de cinco profesores a los cuales se les aplicará la Entrevista a Profundidad, y cinco estudiantes para realizar Historias de Vida.

Por último, y al finalizar las actividades de la “Observación participante”, la “Entrevista a Profundidad”, y la “Historia de Vida” se procederá a hacer un análisis de los datos obtenidos y se elaborará un reporte y una conclusión que permita dar cuenta del fenómeno analizado, con la finalidad de cumplir con los objetivos y preguntas de la investigación, mismos que fueron planteados en el “Sujeto de Estudio”.

Una apuesta por las metodologías descoloniales

La investigación académica, productora de conocimiento, necesita cumplir con determinados requisitos: rigor académico en su realización para lograr confiabilidad, certeza y verificabilidad. Sin embargo, no solo se exige de la investigación lo señalado, sino que ésta se establece a partir de la lógica clásica y occidental que se basa en la relación entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible. Es decir, la investigación con rigor académico es verificable, confiable y con certeza, una vez que se lleva a cabo a partir de la observación y experimentación que se establece en el método científico de construcción moderna de conocimiento.

Sin embargo, la construcción moderna de conocimiento es intrínsecamente violenta toda vez que sus métodos son producto del proceso de colonización. Ésta se extiende hasta el ámbito de la Academia, la cual repite los mismos procesos característicos de la modernidad y ahí se establece quiénes son autoridades académicas para determinar, verificar y validar al conocimiento mismo. No sólo eso, sino que en el contexto de la Academia misma se establece también una complicidad con el poder respecto de la violencia represiva y la explotación (Suárez-Krabbe, J. enero-junio, 2011).

En este sentido, habría que plantear interrogantes como ¿Quién determina, entonces, qué es experiencia y qué es conocimiento? ¿Cuáles son los criterios de distinción, desde dónde se emiten, y qué intereses obedecen? (Suárez-Krabbe, J. enero-junio, 2011). Si la Modernidad tiene rasgos intrínsecamente violentos, los métodos para la construcción de conocimiento poseerán las mismas características. Entonces, las respuestas podrían ser claras: lo que se pretende mediante la Academia es perpetuar la dominación y explotación mediante la colonización de los saberes.

Ante este panorama, quienes asumen la responsabilidad de construir conocimiento crítico tendrían que plantear la respuesta sobre ¿Cuáles son los criterios de cientificidad que se pueden usar, entonces, en términos de ciencias sociales y humanas descolonizadoras? (Suárez-Krabbe, J. enero-junio, 2011). Desde luego, estas valoraciones tendrían que hacerse fuera de los marcos establecidos por el mundo moderno colonial patriarcal. No podría ser un solo método o criterios inamovibles, mucho menos una sola metodología; tampoco buscar la colonialidad del saber convirtiéndose así en cómplice y legitimador filosófico e ideológico de la opresión.

Así, la necesidad de descolocarse y posicionarse desde la otra cara de la Modernidad surge y se hace imprescindible. Asumirse desde el espacio en donde se visibiliza la violencia y opresión vivida por los pueblos colonizados. Es trascendente pensar desde la decolonialidad y ahora en nuevos métodos para la construcción de conocimiento crítico; pensar en lo que Haber propone sobre lo que podría ser una alternativa a partir de la disrupción y la alteración:

La crítica y deconstrucción de la metodología operadas por una arqueología indisciplinada qua semio-praxis convierten así lo metodológico en política emancipatoria, alterando en la investigación las relaciones sociales a partir de relaciones de conocimiento en las que irrumpen en el discurso “social” “pacificado” y reducido a Semiología y disruptan en su diferencia enunciativa y existencial agentes de una discursividad cósmica ampliada, siempre heterogénea y culturalmente situada en los pliegues de sus creencias territoriales y espacio-tiempos propios. Producir conocimiento es, siempre, agenciar la transformación del mundo, ya sea en un sentido dominante-reproductivo ya sea en un sentido descolonizador-transformador (Haber, A. 2014).

Es necesario replantear nuevas formas de ver el mundo y de analizarlo; ello requiere trascender la unilateralidad y la violencia académica hacia una nueva configuración que incluya la pluralidad de voces y trastoque las formas de relación en la investigación. Implica un genuino compromiso y responsabilidad para transformar al mundo y a sus habitantes, en un escenario de violencia que se recrudece y en donde se vuelve imperante pensar y creer en otros mundos y posibilidades para crearlos.

Sin embargo, hasta ahora sólo se ha reflexionado sobre esta necesidad de hacer abordajes del mundo y la realidad en un sentido descolonizador-transformador pero no existen propuestas metodológicas claras que lo permitan. De hecho, sería trascendente reflexionar sobre ¿cómo ser metodológicamente decolonial cuando se es epistémicamente desobediente? ¿Tiene algún sentido pensar una metodología decolonial? ¿Cómo pre-escribir procedimientos de investigación que sean decoloniales? (Puentes, J. Agosto 7, 2015).

Desde luego, la reflexión debe darse a partir de las necesidades que exigen nuevas formas metodológicas y también sobre la pertinencia o no de establecer nuevamente líneas metodológicas decoloniales. Para el caso de esta investigación se implementará una estrategia metodológica cualitativa, como ya se ha descrito, pero abordada a partir de distintas propuestas decoloniales.

En este sentido, el camino propuesto a seguir es el siguiente: La ruptura de la lógica disciplinar en distintos ámbitos:

- disrupción en la relación sujeto-objeto
- visibilización de la voz colectiva y comunitaria
- construcción de diálogo colaborativo entre sujetos.

Lo concerniente a la **disrupción en la relación sujeto-objeto** ya se ha abordado en el apartado respecto de lo que se denominó “Sujeto de Estudio”, ahí se manifiesta la necesidad de trastocar la relación que se establece entre el sujeto y objeto de estudio para abrir la posibilidad de una relación social en otro orden.

Una vez reconfigurada la concepción del otro en el campo de la investigación habrá que repensar la forma de interacción entre ambos, entre todos. Para esto, será importante considerar lo propuesto por Krabbe, que a su vez retoma de Dussel cuando aborda el término de Proximidad metodológica. Refiere que hay dos maneras de acercarse o aproximarse; el primero es a partir de lo denominado proxemia: «aproximarse a algo, llegar junto a ella para tomarla, comprarla, venderla, usarla. Aproximarse a las cosas lo denominaremos la proxemia». La otra manera, misma que se opone al término de proxemia es el de proximidad: «aproximarnos en la fraternidad, acortar distancia hacia alguien que puede esperarnos o rechazarnos, darnos la mano o herirnos, besarnos o asesinarlos» (Suárez-Krabbe, J. enero-junio, 2011).

En proxemia y proximidad se identifican dos maneras de acercamiento sustancialmente distintas. La primera remite a una aproximación hacia las cosas para servirse de ellas; la segunda refiere a aproximarse a los sujetos o las colectividades, aunque no siempre el encuentro podría ser fortuito, la apuesta es a generar procesos, en este caso de investigación, atravesados por lazos comunitarios. La Proximidad permite ser parte de un cuerpo colectivo que habla y se mueve, permite ser parte más que el estar cerca.

En cuanto al segundo momento que refiere la propuesta de estrategia metodológica de esta investigación, habría que señalar algunas cosas. Primeramente, es necesario generar procesos de proximidad; sin embargo, no basta solo generar estos procesos sino que es necesario establecer las condiciones de posibilidad para escuchar todo lo que cada uno quiere, puede o dice desde la colectividad; en este sentido se sugiere lo que se ha denominado aquí como **lavisibilización de la voz colectiva y comunitaria**.

En este sentido, habrá que retomar la propuesta que presenta Puentes, misma que se construye de distintas voces que comparten la necesidad de nuevos planteamientos. Retoma el planteamiento de Rita Segato en cuanto un procedimiento de escucha etnográfica y de realización de una antropología por demanda, que reflexiona y conoce, como respuesta a las preguntas que le son colocadas por quienes en otro tipo de investigaciones serían “objetos” de estudio e indagación. Lo cual llevaría a intentar pensar las voces subalternas como instrumento de agenciamiento como lo señala Bidaseca (Puentes, J. Agosto 7, 2015).

Lo anterior conlleva a intentar romper la monoglosia y distinguir entre las voces altas y bajas (Guha), para así rescatar la polifonía de voces, en el marco de una etnografía dialógica que piense en términos de interculturalidad” (Puentes, J. Agosto 7, 2015); lo cual resulta fundamental pues será trascendente pensarse desde lo colectivo para distinguir el número de voces que se expresan en los términos que cada quien necesita o debe decir. En este ejercicio las voces no necesariamente son encontradas sino opuesta e incluso pueden manifestarse en ellas rasgos de transformación o resabios de colonialidad.

La visibilización de las voces colectivas y comunitarias permite clarificar lo que en su conjunto expresa una comunidad, lo que dice desde cada uno de sus individuos que no son más que portavoces de sus realidades vividas en colectivo, hasta lo que expresa un grupo a partir de sus acciones. Este esfuerzo resulta fundamental si existe una apuesta hacia la interculturalidad crítica. Es decir, cambia de manera sustancial la relación en la investigación pues, no sólo se requiere escuchar las diferentes voces para

llevar desde las instituciones, como las universidades y el Estado, procesos de interculturalidad a las comunidades, sino generar las condiciones de interculturalidad hacia las instituciones que son quienes las necesitan (Puentes, J. Agosto 7, 2015).

En este sentido, la investigación apostará por una etnografía de escucha y antropología por demanda, en donde y mediante el ejercicio de Observación participante se procederá a la Proximidad ya señalada y una vez, siendo parte de los procesos comunitarios, observar desde la comunidad misma para, a su vez, escuchar las voces y hacer resonancia de las mismas.

Para el tercer momento en el proceso de investigación se hará extensiva la propuesta de Etnografía de escucha y antropología por demanda aplicándose a la Entrevista a profundidad. Aquí, buscará la polifonía de voces que se emitan desde lo colectivo y lo personal, desde lo que cada integrante de una comunidad puede, quiere o deba decir. Voces que pueden ser contradictorias en el mismo sujeto o no correlacionadas con el discurso colectivo; o que en su momento sean congruentes consigo mismo o con el discurso comunitario.

La apuesta es generar un **diálogo colaborativo entre sujetos hablantes** en donde lo que se diga, sea considerado con el mismo nivel de importancia y se establezcan condiciones de posibilidad para la construcción del conocimiento crítico desde las tensiones y particularidades que dan la diferencia misma (Mora, M. 2011). También, la de construir y visibilizar las contradicciones expresadas por los sujetos colectivos, toda vez que para entender una situación específica, es necesario analizarla desde su naturaleza misma; en este caso las contradicciones surgen desde sus mismos resabios coloniales pues “la sola idea de pensar que un movimiento social que se encuentra en condiciones de subalternidad, resulta ajena a los dispositivos que ejercen –producen- (intra e inter) subalternidades, no sólo resulta de una gran banalidad, sino que es, al mismo tiempo, un suicidio político. Sería afirmar que por la razón de ser subalternos no llevan consigo desigualdades y violencias de género o racismos internos (Puentes, J. Agosto 7, 2015).

Instrumentos de Recolección de Datos

Guía de Observación

La universidad de los Pueblos del Sur: proyecto académico y político. Un análisis histórico en el marco de su proceso de reconocimiento oficial

Dinámicas

- **Actores (Docentes)**
 - Papel que asumen los docentes durante el presencial académico
 - Papel que asumen los estudiantes respecto de los docentes durante el presencial académico.
- **Actores (Estudiantes)**
 - Papel que asumen los estudiantes durante el presencial académico
 - Papel que asumen los docentes respecto de los estudiantes durante el presencial académico

Escenarios

- Constitución física de los espacios (aulas de clase).
- Organización física de los espacios (aulas de clase).

Contenidos Académicos

- Autores manejados en clase y para el trabajo a realizar fuera de clase.
- Temas abordados en clase y para trabajo a realizar fuera de clase.

Diario de Campo

La universidad de los Pueblos del Sur: proyecto académico y político. Un análisis histórico en el marco de su proceso de reconocimiento oficial

Jornada de observación no:

Fecha:

Dinámicas de los Actores

Escenarios

Contenidos Académicos

Guía de Entrevista

La universidad de los Pueblos del Sur: proyecto académico y político. Un análisis histórico en el marco de su proceso de reconocimiento oficial

Dinámicas de los actores

- **Datos personales**
- **Planteamientos a considerar (Walsh, C. 2007):**
 - Perspectivas, creencias, esperanzas y visiones de cada uno en torno a la sociedad, la educación y frente al cambio social-educativo
 - Significado práctico de estas perspectivas, creencias, esperanzas y visiones
 - Complicidad o no (aunque implícita) dentro de su práctica pedagógica en mantener las estructuras dominantes del conocimiento y del poder, o más bien una divergencia que intenta enfrentar y desconstruirlas
 - Manera de asumir con seriedad, convicción, compromiso, y hasta con militancia, una postura y una actitud, una responsabilidad política, epistémica y ética que se dirige hacia la acción e intervención, entendida ésta no como acto individual sino colectivo

Escenarios

- Reflexión e interpretación de la constitución física (circular) de los espacios destinados a las clases
- Reflexión e interpretación de la organización física (dinámicas) de los espacios destinados a las clases

Contenidos Académicos

- **Planteamientos a considerar (Lander, E. 2000: 22):**

- La visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas).
- La “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista.
- La naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad.
- La necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber.

Guía para la Historia de Vida

La universidad de los Pueblos del Sur: proyecto académico y político. Un análisis histórico en el marco de su proceso de reconocimiento oficial

Dinámicas de los actores

- **Datos personales**
- **Planteamientos a considerar (Walsh, C. 2007):**
 - Perspectivas, creencias, esperanzas y visiones de cada uno en torno a la sociedad, la educación y frente al cambio social-educativo
 - Significado práctico de estas perspectivas, creencias, esperanzas y visiones
 - Complicidad o no (aunque implícita) dentro de su práctica pedagógica en mantener las estructuras dominantes del conocimiento y del poder, o más bien una divergencia que intenta enfrentar y desconstruirlas
 - Manera de asumir con seriedad, convicción, compromiso, y hasta con militancia, una postura y una actitud, una responsabilidad política, epistémica y ética que se dirige hacia la acción e intervención, entendida ésta no como acto individual sino colectivo

Escenarios

- Reflexión e interpretación de la constitución física (circular) de los espacios destinados a las clases
- Reflexión e interpretación de la organización física (dinámicas) de los espacios destinados a las clases

Contenidos Académicos

- **Planteamientos a considerar (Lander, E. 2000: 22):**

- La visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas).
- La “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista.
- La naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad.
- La necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber.

8.- CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES (Propuesta inicial)

Actividad Año/Mes	Aplicación de la Técnica de Observación Participante	Aplicación de la Técnica de Entrevista a Profundidad	Sistematización y Presentación de la Información Recolectada	Correcciones y Presentación de la Información Sistematizada, Reporte Final y presentación de la Tesis		
2015-2016	Observaciones realizadas durante diferentes visitas a la Sede de Cuajinicuilapa, Costa Chica de Guerrero. México					
Febrero-2017		Se designarán a diferentes personajes: estudiantes y , académicos de la UNISUR, consejeros universitarios, estudiantes y académicos de la UACM, que de alguna forma han estado relacionados con los procesos de la UNISUR.				
Marzo-2017			La información es sistematizada y presentada al Director de Tesis al finalizar el mes			
15 de Abril-2017				Entrega de Correcciones por parte del Director		
15 de mayo-2017					Presentación de la sistematización corregida y Reporte Final	
15 de junio-2017						En esta actividad se contempla hacer la presentación final y el Examen de Titulación

9.-ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La universidad de los Pueblos del Sur: proyecto académico y político. Un análisis histórico en el marco de su proceso de reconocimiento oficial

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

PRESENTACIÓN

La presente investigación, de corte histórico-descriptiva tiene por objetivo analizar a la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) como proyecto educativo y político en donde podrían establecerse posibilidades para el cambio social, a partir de realizar dinámicas de enseñanza-aprendizaje que rompan la lógica de la forma clásica occidental. Parte de la idea de que es el espacio académico físico donde se llevan a cabo prácticas que reproducen formas de servilismo mismas que perpetúan la dominación.

Surge ante la problemática por la falta de proyectos educativos alternos. Analiza a la UNISUR donde existe la apuesta por llevar a cabo un modelo de enseñanza-aprendizaje planteado desde la ruptura en la lógica de enseñar y aprender, misma que podría representar una posibilidad para el cambio social, toda vez que existe un esfuerzo por posicionar al conocimiento en beneficio del bien común. Aborda a esta universidad como un proyecto académico y político; por un lado, requiere transformaciones micro-sociales visibles en sus estudiantes, en la apuesta por el cambio social; y por otro, se necesita de condiciones políticas favorables para su reconocimiento oficial como institución.

En este sentido, resultó importante plantear lo siguiente: ¿Es la UNISUR un proyecto educativo y político mediante el cual podrían establecerse posibilidades para el cambio social, a partir de sus dinámicas de enseñanza-aprendizaje que rompen la lógica de la forma clásica y que desactivarían prácticas que perpetúan la dominación? Desde luego, para dar una respuesta fue necesario identificar

los elementos que intervienen en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje consideradas en el modelo-proyecto educativo de la Universidad de los Pueblos del Sur (espacios físicos y contenidos académicos). También, articular las dinámicas de enseñanza-aprendizaje con el contexto de origen y situación actual de educadores y educandos (interacción social). Finalmente, describir los resultados respecto del análisis de todo el proceso de investigación.

La idea es que de responderse afirmativamente la pregunta planteada convendría recomendar el modelo-proyecto educativo de la UNISUR como un ejercicio a replicarse, que contribuya al cambio favorable desde las relaciones de poder entre los sujetos, que beneficie y permita condiciones de posibilidad para el cambio social.

Para responder la pregunta de investigación y lograr su objetivo se utilizó una aproximación de análisis, construida por distintos conceptos y aportes de distintos campos de estudio como lo es la comunicación, la cultura y la educación. También, a partir de distintas miradas que aportan campos de estudio como la interculturalidad, la perspectiva decolonial, la subalternidad, la identidad y el cambio social. Cabe indicar que se eligió la construcción de una aproximación conceptual de análisis a partir de considerar que un marco teórico resultaba muy acotado para analizar un proceso socio cultural con requerimientos específicos: mirar entre los intersticios y desde una visión no lineal que podría imponer una teoría.

También, se aplicó una metodología cualitativa, atravesada por propuestas de metodologías descoloniales, que en su conjunto consintieran el ejercicio de observación y análisis, así como el intercambio entre sujetos dialogantes: proximidad metodológica, etnografía de escucha y metodología colaborativa.

Es preciso recordar que el diseño de la investigación considera que ésta puede modificarse con la finalidad de lograr los objetivos planteados así como atender y adaptarse a las necesidades y exigencias

de la misma. En este sentido, se agregaron más fuentes documentales a la investigación y material de análisis. Las fuentes documentales incorporadas para ser revisadas y analizadas fueron las siguientes:

- Planes y Programas de Estudio sobre las dos licenciaturas que se imparten en la sede de Cuajinicuilapa
 - Licenciatura en Gobierno de Municipios y Territorios
 - Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos
- Estudio de Factibilidad de la Universidad de los Pueblos del Sur.
- Sobre la incorporación de los Planes y Programas de estudio de la UNISUR a la UACM

Así mismo se incorporó para su análisis dos proyectos estudiantiles en donde se contempla por ellos mismos (los estudiantes) la posibilidad de abordar su tema de investigación en sus comunidades de origen. Cabe señalar que el análisis que se realizó sobre las fuentes documentales fue a partir de las dimensiones establecidas y consideradas en la Guía de Observación

Por otro lado, se adecuó la planeación y aplicación de las técnicas de investigación consideradas: se modificó la fecha, el número y los lugares para la realización de la observación participante; se redujo el número y cambiaron los posibles entrevistados; también, por limitaciones de recursos y temporales, se suprimió la técnica de la historia de vida.

Respecto de la Observación participante considerada para la realización de esta investigación se acudió a diversa sedes académicas de la UNISUR. En esta fase se asistió a la Firma del Convenio para la incorporación a la UACM de los Planes de Estudio implementados en la Universidad de los Pueblos del Sur, celebrado en Santa Cruz el Rincón, Guerrero, el 9 de agosto de 2015. También fue necesario asistir en dos ocasiones a los presenciales académicos llevados a cabo en la sede de Cuajinicuilapa, Costa Chica de Guerrero, del 11-13 de septiembre y del 9-11 de octubre de 2015, respectivamente. Así mismo, se hizo presencia ante autoridades locales e integrantes de diversas asociaciones civiles de todo

el país en la Primera y Segunda Asamblea Nacional de Asociaciones Civiles y Autoridades Comunitarias para el reconocimiento de los derechos de los afroamericanos a nivel estatal y federal, celebradas el 23 de julio y el 14 de agosto de 2016 respectivamente, ambas, en la unidad académica de Cuajinicuilapa Guerrero.

La observación se llevó a cabo realizando descripción en el Diario de Campo diseñado, identificando la fecha y lugar e identificando la trascendencia de lo ocurrido a partir de las dimensiones consideradas en la Guía de Observación.

Sobre la Entrevista a profundidad, como ya se señaló en la Estrategia metodológica, se seleccionaron a diversos informantes que resultaron a partir de un ejercicio denominado Bola de nieve en donde un informante conduce a otro durante el proceso de investigación. También, y aunque se había determinado cierto número de entrevistados y solo se había considerado a estudiantes y profesores de UNISUR, esto se modificó con base en las exigencias de la investigación así como en las posibilidades en cuanto a tiempos y recursos materiales para la realización de la misma.

Los entrevistados seleccionados fueron los siguientes

1. **Yany Mixtli García Cárdenas** – Estudiante de la UACM y Secretaria Técnica de la Comisión Temporal encargada de la ejecución del Acuerdo del Cuarto Consejo Universitario sobre el cumplimiento de la Firma del Convenio para la incorporación a la UACM de los Planes y Programas de Estudio de la UNISUR
2. **Bulmaro García Zavaleta** – Profesor fundador de la UNISUR y coordinador de la sede académica de Cuajinicuilapa, Gro.
3. **José Joaquín Flores Félix** – Profesor fundador y Rector actual de la UNISUR.
4. **René David Benítez Rivera** – Profesor y Coordinador académico de UNISUR

5. **Gustavo Saavedra** – Estudiante egresado de UNISUR en la sede académica de Cuajinicuilapa, Gro y locutor de Radio UNISUR.
6. **Mery Martínez Sánchez** – Estudiante egresada de la UNISUR en la sede académica de Cuajinicuilapa, Gro.
7. **Arturo Gatica Ramírez** - Estudiante egresado de la UNISUR en la sede académica de Cuajinicuilapa, Gro.

Cada uno de los entrevistados está o ha estado relacionado con la UNISUR en diversos momentos y procesos. Durante el proceso de esta investigación no sólo se tuvo la oportunidad de conocer a estudiantes y profesores que imparten clase en las distintas sedes académicas, sino también a actores de la UACM que están interesados en apoyar este proyecto educativo, así como a quienes en otra temporalidad fueron parte de su fundación, también a quienes se suman en esta investigación con voz crítica sobre su planes y programas de estudio.

En este sentido, se hizo la selección ya señalada. Cabe mencionar que lo que se pretende es encontrar una pluralidad de voces que converjan en esta investigación; voces argumentativas distintas que permitan un análisis integral a partir de develar tensiones, contradicciones y contraposiciones.

Para la investigación se elaboró una Guía de entrevista semi-estructurada en donde tanto el entrevistador como el entrevistado tienen cierta libertad de cuestionar y responder con preguntas abiertas; no necesariamente hubo una preparación previa. Al momento de la realización fue ineludible la utilización de grabadora de voz, pues la memoria resulta insuficiente para lograr la recuperación de detalles y aspectos importantes en los dialogantes. Desde luego, crear un ambiente de comodidad y confianza para que el entrevistado se sintiera en seguridad y no amenazado por la grabadora de voz resultó de vital importancia: Una atmósfera de calma, no abrir juicios, permitir que la gente hable, prestar atención, ser sensible, incluso decirle con anterioridad que al momento de la entrevista puede recibir y estudiar los temas anticipadamente, y prepararse para ello (Soriano, J. 2011: 303-339).

Durante todo el proceso en el que se aplicaron las técnicas de investigación consideradas se tuvo en cuenta que, no sólo se trataba de poner en práctica los elementos de investigación propiamente cualitativos, sino que era necesario atravesarlos por la perspectiva metodológica descolonial, toda vez que hay una apuesta por intentar romper las lógicas disciplinares y de investigación para caminar en la ruta de nuevas aproximaciones para construcción del conocimiento.

Así, trastocando la lógica disciplinar de relación entre sujeto y objeto de estudio, se generaron procesos de Proximidad metodológica entre sujetos para dar pie a la Etnografía de escucha y antropología por demanda que permitiera, mediante la Observación participante, la escucha de polifonía de voces, construidas desde las tensiones, contradicciones y convergencias, tanto en los modos de actuar en colectivo, como en el proceder individual. Así mismo, y a partir de esa proximidad que permite a los sujetos sumarse y ser parte de una comunidad, se logró la generación de un ejercicio colaborativo para el intercambio de experiencias, visiones, inclinaciones filosóficas y desencuentros entre sujetos dialogantes.

Los intercambios colaborativos en ejercicios dialogantes entre sujetos ocurrieron en las entrevistas y también en los diálogos y charlas propios de los momentos de convivencia, tanto con estudiantes como profesores de UNISUR.

Finalmente se elaboró una Matriz de datos en donde se sistematizó la información contenida en el Diario de Campo y se transcribieron las entrevistas realizadas. Los tres archivos, tanto el Diario de Campo, la Matriz de Datos y las transcripciones de entrevistas están disponibles y anexadas para consulta y cotejo.

RESUMEN DE INVESTIGACIÓN

Aproximación histórica

Primeramente, es importante considerar que la instrucción, la cual permite la conservación del conocimiento, existe desde los procesos de la hominización misma. Fue necesario dejar plasmado en las cuevas las formas de concebir la realidad y posteriormente, fue elemental la tradición oral en las comunidades nómadas, todo, con la finalidad de preservar lo aprendido y garantizar su continuidad para las nuevas generaciones. Sin embargo, con el devenir del tiempo la situación cambia y la instrucción busca preservar el conocimiento así como establecer y garantizar la supremacía del grupo social y clase en el poder, en conjunto con la exclusión de casi todas las posibilidades de acceso a la instrucción y aprendizaje de las mujeres. De modo que durante la época colonial se pueden encontrar al menos, tres rasgos fundamentales en la enseñanza-aprendizaje: estratificación social, consolidación de la ideología y la separación de género.

Posteriormente, en México la instrucción no solamente tuvo los rasgos ya señalados sino que se convirtió en un factor de uniformidad; durante la época postrevolucionaria, la educación fue adquiriendo características de homogeneización entre los mexicanos referente a aprender los mismo contenidos para actuar de la misma forma.

Es en este momento en donde se conjugan diferentes características en la enseñanza-aprendizaje para convertirse y consolidarse en un proyecto con características específicas. Por un lado, la educación como “proyecto civilizatorio” que conjuga la división del trabajo, la consolidación de la ideología y la exclusión a partir del género, permeando las posibilidades que otorgan las posiciones determinadas por la estratificación social. Por otro lado, la educación se consolida como un elemento de cambio y motor del progreso; aquí, la enseñanza se convirtió en la gran apuesta de los gobiernos mexicanos a partir de Porfirio Díaz.

Más tarde, la gran apuesta por la educación deja de ser prioridad con la llegada de un nuevo giro en el orden mundial capitalista; con la entrada del neoliberalismo desde la década de los setenta el acceso a la educación se redirige paulatinamente hacia una formación técnica que abone en la funcionalidad del mercado garantizando la mano de obra necesaria. Desde luego, la educación siguió conservando su esencialidad como elemento y factor de cambio que responde primeramente a los gobiernos y después a las exigencias del Mercado.

Entonces, resulta necesario pensar a la educación en una lógica distinta; sí como el factor de cambio social pero también como la acción que permita que cada estudiante desarrolle, a partir de su contexto, los conocimientos, habilidades y aptitudes para prever las necesidades en su entorno y proponer posibles soluciones. Resulta imperante trascender a una realidad en donde los estudiantes y profesores concienticen y reflexionen sobre las necesidades en cada contexto y generen las posibilidades de cambio; desde luego la transformación ocurre de manera micro y paulatina, y resulta necesario que opere desde un contexto de aprendizaje sin exclusión, con un compromiso que tienda hacia la igualdad de condiciones y el reconocimiento del otro como igual en cuanto a posibilidades para actuar, pero diferente por sus aportaciones para la construcción de una sociedad más plural e incluyente, como alternativa en un mundo en crisis, misma que necesita ser enseñada a las nuevas generaciones, obviamente, a partir de mecanismos de enseñanza-aprendizaje distintos.

Sobre la UNISUR, los afrodescendientes y la lucha magisterial en la Costa-Montaña

La Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) nace como un sueño, así la denominaron quienes le vieron surgir (La Claqueta, 2009), como un deseo, como una aspiración de los pueblos originarios de Guerrero, ancestralmente marginados por los gobiernos del Estado en la búsqueda por el acceso a la educación superior. Nace en un ejercicio de diálogo entre los pueblos considerando la necesidad de tener acceso a la educación superior.

El 12 de octubre de 2009 es la fecha en la que este nuevo modelo académico empieza a cristalizarse, producto y resultado de los movimientos sociales protagonizados por miembros de los pueblos indígenas y afroamericano en el estado de Guerrero durante la década de los años noventa del siglo XX, y de la cada vez más necesaria solución a sus demandas por el derecho al reconocimiento y a un desarrollo propio (Flores J. y Méndez, A. 17 de noviembre, 2012).

Es importante considerar que la región que alberga las instalaciones de la UNISUR cuenta con características muy específicas. Sin duda, se trata de una región plural y con gran diversidad étnica y lingüística, toda vez que alberga a un gran número de pueblos como son los *-Naua* (Naoa), *Me'phaa* (tlapaneca), *Un Savi* (mixteca) y *Na'mncue No'mndaa* (amuzga)- en conjunto con comunidades afroamericanas ubicadas en la región denominada Costa Chica. Es aquí en donde no solo se expresa un mosaico y crisol cultural sino el escenario que ha albergado a muchos habitantes que llegan en búsqueda de mejores condiciones de vida (Flores y Méndez, 2008: 217).

Sin embargo, el estado de Guerrero en México se ha caracterizado por contar con elevados niveles de marginalidad y pobreza. La situación de abandono en las comunidades indígenas de La Montaña de Guerrero se expresa por las imposibilidades de siquiera concluir los estudios de educación básica. Concluir estudios de primaria era una situación apenas posible. Realizar estudios de secundaria significaba una odisea por demás audaz, pues implicaba el desplazamiento a comunidades más grandes, lo cual resultaba inviable en comunidades con situaciones delicadas producidas por la marginalidad y la pobreza (Alonso, L. *et al.* 2014).

Desde luego, para entender con mayor detalle el contexto actual de la Costa y Montaña del estado de Guerrero como el espacio en donde nace el proyecto educativo de la UNISUR, es necesario profundizar en el contexto histórico-político de la región que la coloca como el espacio de insurgencia, movilización y resistencia.

Para hablar sobre la movilización en la Costa Chica de Guerrero es preciso distinguir procesos sociales en dos vertientes: en primer lugar, el Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular que se fundó en 1991 y culminó sus actividades una década después, en conjunto con otras acciones concretas; y, en segundo lugar, el movimiento magisterial del Estado, en particular de los profesores del sector indígena, que desde el siglo pasado se ha movilizado en lucha por sus derechos como sector laboral (Flores, J. y Méndez, A. 2008: 208).

La población de la Costa Chica de (Oaxaca-Guerrero), en tanto sujeto colectivo, es parte constituyente de las “lagunas” vigentes en el amplio proceso de la interculturalidad del país. Durante casi dos siglos, el proceso de construcción de identidad nacional tuvo dos componentes básicos: criollos-mestizos e indios y la población negra considerada como residual. Al respecto se debe tener en cuenta que la población de América Latina y el Caribe en el año 2000 era de 513 millones. De estos, se desprende la población indígena, que oscila entre 40 y 60 millones divididos en aproximadamente 400 pueblos distintos. A estas cifras habría que agregar la referente a la raíz colonial de 150 millones de afrodescendientes, aproximadamente el 30 por ciento de la población total regional, de los cuales el 80 por ciento se encuentra en tres países: Brasil Colombia y Venezuela.

En México, aunque no hay manera de contar con información estadística, se estima que la población afrodescendiente oscila en 450 mil. Sin embargo, en 1981, en los inicios de la globalización neoliberal, como ejemplo de particularización y de errores en cuanto a la focalización exclusivista en la Declaración sobre etnocidio y Etnodesarrollo, nace una propuesta concebida desde una perspectiva humanista universal que recae en la fragmentación, al referirse solo a la población indígena, dejando de lado a la población negra de América latina, aun cuando representaba ser tres veces mayor que la población indígena (Rodríguez, N. 2014).

Es en este ambiente de fragmentación generalizada es que aparece el movimiento por el reconocimiento de la población negra de la Costa Chica de Guerrero. Parte de este esfuerzo se

manifestó en el Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia, el cual fue el último de los consejos que se fundaron en el marco de la Campaña Continental 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular, que en México coordinaba el Consejo Mexicano con el mismo nombre. La Campaña fue el resultado de la respuesta que dieron las organizaciones, comunidades y un grupo importante de aliados de los indígenas de América a la idea de conmemorar la llegada de Cristóbal Colón al continente como un Encuentro de Dos Mundos, olvidándose de la rapiña y la explotación a las que fueron sometidos los pueblos originarios (Flores, J. y Méndez, A. 2008: 208).

De igual modo, es preciso señalar la organización propiamente de las poblaciones negras, mismas que han construido alianzas con grupos y pueblos indígenas, desarrollando proyectos y técnicas para el buen aprovechamiento de la naturaleza; un ejemplo es las alianzas entre pueblos indios y negros que disolvieron los 500 años de resistencia Indígena, Negra y Popular para crear la Convención estatal Indígena Afromexicana (CEIA) que forma cuadros locales de investigación mediante la UNISUR en su sede de Cuajinicuilapa (Rodríguez, N. 2014).

Sin duda, al hablar de los procesos sociales en la Costa de Guerrero, así como de la educación y la lucha por su garantía a todos los sectores de la población, no puede dejar de señalarse a las escuelas normales rurales de México. No obstante, su historia y existencia se focaliza recientemente a partir del asesinato y desaparición forzada de más de cuarenta estudiantes pertenecientes a la escuela normal rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero. Desde luego, la historia de estos centros educativos no inicia recientemente, sus orígenes pueden rastrearse desde principios del siglo XX, cuando se intentó transformar la vida de las comunidades rurales a través de la escuela.

Hablar sobre el movimiento magisterial, en conjunto con la historia de las normales rurales, Lucio cabañas es un tema del cual no puede prescindirse. Eran las décadas de los 60's y de los 70's, México se vio sumido en la desesperante situación de la represión gubernamental y el abandono social; Guerrero se hallaba en la fase superlativa de la falta de salud, empleo, educación y oportunidades

básicas para vivir; la actividad común gubernamental fue reprimir, desaparecer y asesinar, muchas veces a mansalva e incluidos niños y jóvenes. Así cobraron la vida de los luchadores sociales de la época, que sembraron con valor y con coraje los cimientos de un mundo más justo, más libre, pero sobre todo, más humano.

Así, en este contexto nace la UNISUR. Desde luego, como se ha señalado, el trabajo y la lucha por el establecimiento de este modelo académico nuevo no ha sido corto, pues, se trata de un proceso de diez años de movilización, reflexión y consulta, contabilizando más de 250 asambleas comunitarias y municipales, y tres Congresos sobre Educación Intercultural en el Estado de Guerrero.

Desde luego, hablar del modelo-proyecto educativo de la UNISUR es considerar diferentes aspectos; primeramente, que se trata de un proyecto educativo que nace a partir de reflexionar las distintas necesidades de los pueblos indígenas de la región del Estado de Guerrero, pero también, que es el producto de una lucha social incansable por garantizar los derechos de los habitantes de la región y el acceso a la educación pública y gratuita. De ahí que la UNISUR se presente como un “proyecto alternativo que busca dentro de los marcos legales, nacionales e internacionales, nuevas alternativas de aprendizaje para la proyección y el desarrollo de los propios pueblos indígenas” (Alonso, L. *et al.* 2014). Es decir, se pretende que, por medio de la enseñanza-aprendizaje, los habitantes de esta región obtengan los conocimientos, habilidades y aptitudes que les permitan lograr un cambio en sus comunidades que les beneficie en su conjunto; obviamente, considerando y apostando que el acceso a la educación es el factor determinante para lograr estos cambios.

Por otro lado, hablar del modelo-proyecto de la UNISUR es considerar que como tal, necesita garantizar las condiciones para lograr un cambio social en las comunidades que tenga un beneficio comunitario. Para ello es necesaria la construcción de un espacio en pensado en una comunidad plural y diversa. Por eso la UNISUR:

“...se presenta bajo el marco mundial de reconocimiento sobre la diversidad cultural y la construcción de distintos mecanismos de participación ciudadana, es decir, más incluyentes y de mayor intervención democrática. Surge ante la creciente necesidad de prácticas educativas y de socialización propias del sistema de pueblos originarios y de las comunidades. (...) de no existir tales prácticas se restringe el acceso al conocimiento a las capas sociales menos favorecidas. Esta situación se torna más grave al señalar que al no considerar a estos pueblos dentro y fuera de la escuela se garantiza una distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de obtener un mejor aprovechamiento del mismo” (Alonso, L. *et al.* 2014).

Es decir, se trata de un proyecto que busca garantizar los derechos de los habitantes y poner el conocimiento en beneficio del bien común, y para hacerlo, es necesario establecer un escenario de inclusión en donde todos y cada uno de los habitantes tenga la posibilidad de ingreso a la educación, toda vez que esto marca la diferencia entre tener posibilidades reales para un cambio social, o no contar con ellas al ser excluido y no participar del derecho al acceso a una institución académica.

De esta forma, y buscando un impacto en las comunidades, la UNISUR contempla la aplicación de un modelo intercultural de educación no formal, el cual se orienta al desarrollo de capacidades de la población indígena, impulsando un enfoque teórico-pedagógico contemplado desde lo local, desvinculado del contexto neoliberal y privatizador de la educación (Alonso, L. *et al.* 2014) y fortaleciendo la diversidad y la multiculturalidad como elementos trascendentes en la adquisición de herramientas para la transformación de sus comunidades.

Aproximaciones de análisis conceptual

La investigación sobre proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde intervienen diversos factores socioculturales, requiere que se realice con herramientas específicas que permitan dar cuenta de todo un proceso complejo. El análisis debe ser abordado desde distintas dimensiones ya que en el espacio de su aplicación convergen distintas cuestiones: sujetos de diferentes matrices culturales que comparten un escenario formativo; el espacio geográfico que en este caso es rural; contenidos académicos que buscan

la promoción de enseñanza alterna para la emancipación social; dinámicas pedagógicas que parten y apuestan hacia un estado de igualdad de condiciones para el aprendizaje.

Es decir, investigar e informar sobre las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la UNISUR requiere de elementos precisos, identificados en conceptos y categorías de análisis, que no podrían acotarse a los contemplados en una teoría: es necesario hacer una construcción analítica que permita observar, describir, contrastar, deducir e interpretar el proceso que se manifiesta; mismo que observarlo desde una sola teoría resultaría muy acotado.

Hay que mencionar además que la presente investigación parte de una ruptura epistemológica en la que no se asume la investigación desde la relación sujeto/objeto sino desde el reconocimiento del otro en su estado contextual y específico, desde el cual no se pretende un rescate sino la consideración de saberes y prácticas sociales que permitan no sólo dar cuenta de un fenómeno o proceso social sino la generación de propuestas y alternativas para la contribución en un cambio social de beneficio común.

Para profundizar en ello conviene señalar algunas interrogantes ¿Puede una teoría dar cuenta de un fenómeno de manera integral? ¿Es la teoría una construcción de supuestos *a priori* que descarta aspectos en la observación y análisis cuando no se adecúan a lo considerado previamente? De ser así, entonces, ¿la teoría podría ser un instrumento muy endeble para analizar procesos en constante movilidad y contruidos de diferentes componentes que lo complejizan?

Aunque una investigación no puede ni podría abarcar de manera total cada uno de los elementos y factores que componen determinado proceso social observable, en este trabajo existe la apuesta de registrar todo aquello que resulte pertinente, considerando, incluso, que en el transcurso de la misma, puedan existir cambios; los cuales no modifiquen en esencia el trabajo proyectado pero que sí resulten significativos para los resultados y objetivos que se pretenden cumplir.

Por lo anterior, se considera que hacer investigación, a partir de postulados que proponen una sola teoría, es reducir el campo de análisis y encuadrarlo a lo que únicamente es contemplado por la visión y parámetros que componen el análisis teórico. Desde luego, es importante que toda investigación sea acotada por cuestiones de viabilidad y para garantizar que los resultados sean confiables; sin embargo, para el tipo de trabajo que pretende realizarse aquí es necesario abordar diferentes perspectivas mediante conceptos y categorías que no pueden inscribirse en una teoría y que, por el contrario, sí permiten hacer una construcción del proceso social en cuestión, partiendo desde el contexto mismo desde donde se desarrolla el trabajo de campo y no al revés.

Como ya se señaló, todas estas observaciones, y la importancia por lograr registrar lo ocurrido en determinado proceso social, se vuelven a considerar cuando se considera un fenómeno que, por su pluralidad, podría modificar a la investigación misma; esto llevaría a repensar algunas categorías de análisis y hacer las reconsideraciones necesarias en el ejercicio del trabajo de campo y a partir de la experiencia y vivencia de quien observa y del que muestra la información.

De manera que, en esta investigación, los sujetos son abordados desde una aproximación de análisis conceptual que parte de tres grandes campos de estudio como lo son la comunicación, la cultura y la educación, así como por las aportaciones de los postulados de la interculturalidad y la perspectiva decolonial. Analizados desde estas dimensiones se pretende observar y analizar las prácticas culturales que ocurren en la cotidianeidad y la manera en la que se construye, reconfigura y afirma la identidad. Esta examinación permitirá mostrar cómo los sujetos viven sus procesos interculturales en un espacio determinado y cómo, mediante su actuar, se manifiesta su subalternidad. Así mismo, exponer su interacción con el escenario educativo que comparten para develar una posibilidad como opción académica en los términos ya planteados.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

UNISUR frente a la comunicación como campo de estudio para el análisis de procesos socioculturales

El punto de partida para el análisis inicia considerando a la comunicación como campo de estudio. Desde luego, es trascendente pensar la comunicación, no sólo como un acto en el que se emiten mensajes, sino como todo un proceso mediante el cual los seres humanos comparten, construyen, significan y reorganizan la realidad. También, será necesario mirarla como una interacción social centrada en el concepto de afectación mutua: la comunicación como una matriz social que implica un proceso de relación, es decir, existe un proceso de interrelación y por lo tanto de afectación, así pues, consideran que todo proceso de relación es un proceso de comunicación.

En este sentido, y dados los planteamientos anteriores, en UNISUR se vive un proceso comunicativo de interrelación. Según puede identificarse en los diferentes eventos organizados y las actividades propias de cada presencial académico, existe un intercambio que trasciende la simple emisión de mensajes; se vive todo un proceso de organización que va desde la planeación hasta la finalización de cada uno de sus eventos.

Los integrantes de la sede académica en Cuajinicuilapa llevan a cabo un intercambio y proceso comunicativo fundamental. Pues requieren de diálogo para generar los consensos necesarios y la participación equitativa en cada suceso que se organiza. Apuestan por procesos de equidad pues consideran que el establecer dinámicas de enseñanza-aprendizaje desde la puesta en común y los lazos comunitarios se abre la posibilidad de cambios en beneficio del bien común.

Durante los tres días que dura el Presencial académico en la sede los docentes participan de forma igualitaria en aspectos de limpieza, preparación de alimentos y en la previsión de lo necesario para una estancia adecuada (...)

los estudiantes participan de manera colaborativa en todas las actividades logísticas: organización, limpieza, previsiones y preparativos de la estancia (JO2).

Es muy bonito y aparte se convive muy bien porque nos cooperamos, para todo nos cooperamos, por la misma falta de apoyo del Estado, nos cooperamos para todo y de ahí surge una hermandad. Nos cooperamos desde que se va a un pueblo, para la gasolina, para pagar el chofer, quizá, para la comida, para el refresco o apoyamos al compa que no puede ir porque no tiene dinero o recurso; decimos “no te quedas, vámonos”, nos cooperamos de a 5 o de 10 pesos y juntamos. Entonces, se ve muy bien la organización (E7).

De igual modo, es interesante notar que en sus dinámicas viven procesos de afectación mutua. Generan consensos para el trabajo en equipo y en su actuar existen modificaciones en la medida que socializan. Hay un esfuerzo por parte de los profesores para generar espacios de igualdad; los estudiantes responden en el mismo sentido, responsabilizándose de las actividades que les son conferidas a partir del consenso. En tanto más los profesores se involucran en las actividades cotidianas, los estudiantes se esfuerzan por hacerlo también.

Los estudiantes reconocen y ven con agrado la participación de los docentes en las actividades logísticas del presencial (...) En lo referente a las actividades académicas los estudiantes respetan los horarios y dinámicas establecidas por los docentes (...) Durante las actividades de organización el cuerpo docente trata de mantenerse al margen. Colabora y participa, pero hace lo posible porque los estudiantes lleven la dirección y control de las actividades (JO2).

Así mismo, en los momentos de las clases, los profesores hacen un esfuerzo por generar participación de los estudiantes. Aunque es una empresa difícil, hay un esfuerzo constante al que los estudiantes responden con actitud proactiva y se suman a este esfuerzo en la medida de sus posibilidades. Cabe señalar que esto es en correlación con los planteamientos académicos mismos que se imparten en clase y aquellos que se encuentran plasmados en su proyecto educativo

Durante las clases (los docentes) ocupan un papel importante pues son ellos los encargados de dirigir el desarrollo tanto de las clases como de toda la jornada. Ellos se encargan de establecer los horarios de clase y los destinados a

los recesos así como la distribución de grupos para la impartición de clases (...) Durante el tiempo de clase, el docente organiza el espacio de manera circular de modo que se genere un ambiente de equidad e igualdad entre todos los presentes. La clase se construye de manera colectiva y con base en la participación de todos los presentes. El docente permanece en el círculo y solo se separa cuando es necesario utilizar el pizarrón (JO2).

Hay un esfuerzo por recuperar la esencia de lo que se enseña en clase y lo que está definido en sus textos fundacionales como proyecto y, al mismo tiempo, se lleva a la práctica en cada una de sus actividades de organización cotidiana y hacia aquellas que son parte de las clases en cada presencial académico.

En este sentido, la comunicación se vive más allá de un proceso de intercambio de mensajes que son codificados y decodificados para generar un ejercicio de retroalimentación; ésta lleva en sí el esfuerzo por establecer la igualdad de condiciones entre los participantes, que permita y genere las posibilidades de un entendimiento mutuo y común, toda vez que ocurre en un espacio y tiempo determinado. Para el caso de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la UNISUR será importante considerar cómo desde su planteamiento como proyecto educativo y en sus prácticas mismas existe una apuesta por un estado de horizontalidad entre estudiantes y profesores, en donde no existen jerarquías y la actuación en los procesos educativos ocurre a partir de la responsabilidad de cada uno de los sujetos, que se convierten en copartícipes y constructores de su proceso formativo. No sólo esto, sino que se anuncia como un estado de inclusión, en donde se considera que la educación es un derecho y los procesos formativos no sólo se limitan a la producción de conocimiento, sino a la transformación del espacio inmediato.

UNISUR frente a la noción de cultura

De igual modo, fue necesario incluir en esta investigación un segundo campo de estudio: la cultura. Si bien, hablar de cultura es enfrentarse a un concepto polisémico que manifiesta en sí toda una serie de definiciones, mismas que son utilizadas para el análisis específico de determinada actividad en la realidad, resultó necesario abordar el tema desde varias nociones.

Para el análisis que se pretende mostrar en esta investigación, resulta importante considerar que la cultura es el espacio o medio social donde se desarrollan los sujetos; desde luego, este ocurre a partir del ejercicio de roles sociales y estrategias identitarias que complejizan el proceso, ya que es la cultura “el modo de organizar el movimiento constante de la vida concreta, mundana y cotidianamente; es el principio organizador de la experiencia; mediante ella ordenamos y estructuramos nuestro presente, a partir del sitio que ocupamos en las redes de las relaciones sociales. Es, en rigor, nuestro sentido práctico de la vida (González, 2011).

En este sentido, la cultura es un espacio en donde los que la habitan le dan sentido a la realidad pero también organizan la vida en su sentido práctico. Bajo este planteamiento la manera en la que se organizan las actividades en UNISUR son a partir de ejercicios de consenso en donde todos participan

La organización y logística del evento se definió desde un día previo a la fecha contemplada para la Asamblea. Tanto en la organización como durante la realización del mismo participaron de manera equitativa todos los integrantes de la sede académica de Cuajinicuilapa UNISUR así como autoridades de la misma universidad que colaboran en otras sedes (JO4).

Sin embargo, y aunque las actividades se consensan, cabe señalar que éstas se dan de manera muy diferenciadas. Los estudiantes se asumen en actividades muy específicas y los académicos también.

Respecto de las actividades de los profesores están las académicas, éstas son organizadas por el cuerpo docente previamente, lo cual correspondería al “sentido común” de la enseñanza clásica y occidental, pues son quienes cuentan con la preparación debida para ello. En cuanto las actividades no académicas, asumen la responsabilidad de cierta manera:

Igualmente, el docente asumió un papel de colaboración respecto de la logística del presencial, y un papel activo y de dirección en cuanto a las actividades académicas (JO3).

Respecto de los estudiantes el papel va en dos caminos:

El papel que asumen los estudiantes en general durante el presencial es en dos sentidos: en las actividades de organización y logística muestran un papel activo, de hecho en el tercer día del presencial se organiza una asamblea en la que se llegan a acuerdos respecto de las actividades y responsabilidades, y las comunican al cuerpo docente; en lo que refiere a actividades académicas el papel es pasivo (JO3).

Por un lado, todos realizan las actividades encomendadas en consenso y en tanto se hacen hay una motivación en conjunto. Pero por otro, los estudiantes tienden a asumir un papel pasivo en las actividades académicas propias del aula. Aún ante esto existe un esfuerzo por parte de los académicos para integrarlos. Círculos de estudio, inducción a la participación, asambleas para que los estudiantes tomen sus propias decisiones, respeto mutuo y esfuerzo por romper la lógica de separación entre estudiante y docente son actividades y modos de organizarse que pueden observarse en cada presencial.

...aquí en UNISUR una diferencia es que le decimos por su nombre al profesor y él nos llama por nuestro nombre; nuestros redondos, a diferencia de lo tradicional que son cuadrados y que hay líneas (...) se decide desde la universidad construirse redonda porque no pretendíamos copiar en práctica lo tradicional ni lo académico (...) lo redondo es para que a nadie se le dé la espalda; que todos estemos viéndonos a los ojos y empecemos a aprender, a hablar con firmeza, sin miedo, como se hablaban antes las cosas, con mucha sinceridad, que hay más confianza en vernos, en sentirnos (E7).

Siguiendo con el análisis, es necesario señalar lo siguiente: existe una apuesta por construir y garantizar un espacio de enseñanza - aprendizaje planteado desde la igualdad y la horizontalidad, en donde existe una apuesta hacia la construcción del conocimiento para el beneficio de las comunidades; pero también, en el ejercicio de esta apuesta los participantes se colocan en un espacio específico y llevan a cabo un papel que es preciso ubicar.

Es decir, y como lo plantea la noción de cultura anterior, es necesario abordar el sitio que cada individuo ocupa en las redes de las relaciones sociales; en la cultura los sujetos ejercen diversas actividades, muchas de ellas condicionadas por el espacio que ocupan en el plano social, sin embargo, también cuentan las posibilidades de moverse de un sitio a otro, de un estrato a otro, y es desde ese

lugar donde la realidad toma significado. En palabras de Bourdieu, “la cultura es pues, una visión que nos define el mundo, esa visión es al mismo tiempo, y por efecto de las desigualdades posiciones dentro de la estructura social una división práctica, efectiva y operante del mundo (Bourdieu, cit. En González, 2011).

Como ya se señaló, los estudiantes asumen un papel activo en la organización de los eventos y los presenciales y un papel pasivo durante los procesos académicos del aula. En este sentido, es importante documentar lo observado durante los procesos de relación vividos en la sede de Cuajinicuilapa. Lo que quedó de manifiesto es que los educandos traen consigo toda una estructura mental que los hace actuar de determinada manera.

De igual modo, hay una segunda tendencia sobre la manera en que se asumen los estudiantes respecto del papel del docente: “el profe” como el que enseña y dirige. Aunque no se recuperan actividades de la enseñanza tradicional hay un choque en los estudiantes al enfrentarse a un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje (JO2 - JO3).

Esta tendencia se manifestó en ambos presenciales académicos en los cuales se realizó la observación participante.

Dado lo anterior, es preciso asumir que la cultura no sólo es el espacio en el que se constituyen los individuos de manera determinada sino que es el sitio de interacción social que opera como el campo de fuerzas en donde los sujetos luchan por el ejercicio del poder. Es decir, cada participante y cada grupo que conforman el plano social le da sentido a la realidad a partir del espacio que ocupa, sin embargo, puede moverse de un sitio a otro desarrollando un ejercicio en la búsqueda de la imposición de poder, generando un estado de dominación; o puede actuar para garantizar mejores condiciones, repensando el poder como una fuerza creadora y potencia en sí mismo que permita vislumbrar nuevos mundos. Claro está, que la concepción de cultura y de poder no se reduce únicamente a lo anterior, toda

vez que se trata de conceptos polisémicos y vastos, sin embargo, para esta investigación se acotan en lo planteado anteriormente.

En este sentido, los estudiantes de UNISUR necesitan transitar hacia la reconfiguración que desde la teoría se plantea en sus programas de estudio. Aunque existe el esfuerzo por generar un panorama de horizontalidad y equidad, ellos no logran colocarse o asumirse en él. Su actuar en las distintas actividades académicas y de convivencia devela aspectos contradictorios sobre lo que se enseña en clase: roles de género aprendidos en el seno familiar y que se remarcan en las familias afrodescendientes, tensiones entre los autodenominados negros y los indios de la montaña, así como la normalización de la relación occidental entre el docente y el estudiante.

UNISUR frente a la educación como práctica de la libertad

De igual modo, esta investigación abordará un tercer campo de estudio: la educación. El concepto utilizado es el propuesto Freire, quien asume la educación como una práctica para la libertad. Para ello son necesarias formas de enseñar y aprender que posibiliten un cambio en quienes participan de ellas y su entorno.

De esta forma, quienes ahora son autoridades académicas de la UNISUR afirman que éste nace desde y para las comunidades “El proyecto (UNISUR) fue consultado con las comunidades y fue diseñado en conjunto con ellas (...) busca resolver las necesidades de las comunidades desde lo que las mismas comunidades han expresado” (E1). Esto se refleja en las ideas centrales que le dan razón de ser como proyecto y que organizan su vida sustantiva. Su exposición de motivos declara que:

La Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), por su parte, surge como un proyecto social de lucha por el reconocimiento de los derechos de los Pueblos Originarios y afroamericanos a la autonomía, a la autogestión, a la libre determinación de sus formas de organización, así como a una educación de calidad a nivel superior en aras de la formación de intelectuales indígenas y afroamericanos (Exposición de Motivos UNISUR).

Por un lado, busca ser una universidad de los pueblos y para los pueblos, por otro, contar con características específicas. Su estudio de factibilidad afirma lo siguiente:

La propuesta de crear una Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, parte precisamente de esas premisas y de la imperiosa necesidad de abrir nuevos espacios que respondan a una estructura del pensamiento diferente a la tradición occidental, donde el pensamiento y cultura indígena sea materia de trabajo, permitiendo con ello su recreación y su adecuación a los nuevos contextos sociales y la formación de sujetos capaces de responder a los desafíos que les plantea su contexto (Estudio de factibilidad UNISUR).

En UNISUR se comparte fuertemente la idea de que la educación puede ser el factor que abra posibilidades de libertad para los individuos, y a partir de ella puedan generarse transformaciones que beneficien a las comunidades y los grupos. En palabras de su rector fundador, “ahí es en donde incide UNISUR con sus jóvenes estudiantes”. Un modelo pedagógico diseñado que parte de la idea que es la práctica del sujeto lo que genera el conocimiento; el estudiante tiene que ir a la comunidad, tiene que representar y trabajar para y por la organización de la comunidad (E2).

Bajo este planteamiento, es necesario que UNISUR contribuya para generar un cambio en sus estudiantes a partir del conocimiento, mismo que les permita visualizar las necesidades de sus comunidades como propias; así mismo, que las asuman y dirijan sus conocimientos, habilidades y actitudes para intervenirlas.

En este tenor, fue interesante observar que los estudiantes de la sede de Cuajinicuilapa mostraron un compromiso en cuanto a las diferentes necesidades y problemáticas de sus regiones; esto podía reflejarse en sus reflexiones y también en los temas en los cuales estaban interesados a abordar. De modo que podría señalarse que las ideas centrales de UNISUR logran trascender los documentos fundantes y contribuyen a la generación de cambios en las comunidades a partir del interés de sus estudiantes.

Para esta investigación se observaron distintos trabajos y temas de titulación y es interesante señalar que todos van orientados a atender alguna necesidad específica de las comunidades de origen de los estudiantes. Por ejemplo, estos son algunos temas (consultar Anexos):

- “Violencia de género y factores sociales normalizados que la posibilitan. El caso de las mujeres de Cuajinicuilapa en la Costa Chica de Guerrero”
- “Por qué se ha ido perdiendo la lengua *ñuusavi* (mixteco) en la comunidad de Pinotepa de Don Luis”

Desde luego, pensar que la educación puede ser el factor que abra posibilidades de la libertad en los individuos y que a partir de ella puedan generarse transformaciones que beneficien a las comunidades y los grupos, es un gran avance; más aún, cuando los estudiantes se interesan por intervenir sus comunidades, a partir de problemáticas que logran visualizar. Lo anterior confirma que una forma alterna de enseñar y aprender puede construir seres críticos de su realidad; humanos libres de las ataduras del pensamiento occidental; que puedan pensar y repensar su entorno, y garantizar posibilidades que coloquen al conocimiento en beneficio del bien común y pueda vislumbrarse un horizonte que camine de manera paulatina hacia su transformación.

UNISUR y sus procesos frente a la comunicación y la interculturalidad

Si UNISUR se plantea como un proyecto desde la inclusión y la construcción a partir de la diferencia, fue importante analizar las prácticas que ocurren dentro de sus aulas de estudio como proyecto material que busca consolidarse. ¿Cómo se llevan a cabo las dinámicas a la hora de enseñar y aprender? ¿Qué papel asume el docente y cómo es visto por los estudiantes? ¿Qué papel asume el estudiante y cómo es visto por los demás estudiantes y los profesores? ¿Qué elementos y prácticas entran en juego a la hora

de enseñar y aprender? Lo anterior, desde una aproximación intercultural y de la interculturalidad crítica.

Para ello resultó ineludible abordar los roles de quienes participan en los procesos comunicativos para saber si se trata de un proyecto con una apuesta a la interculturalidad o si solo se logra establecer un escenario de convergencia cultural sin más.

Es importante señalar que UNISUR es un proyecto pensado como un espacio plural e intercultural (Santos, H. et al. 2006: 195) y es en sí mismo producto de la organización intercultural. Es el logro del ejercicio de la libre determinación de las regiones en donde se encuentran sus sedes. Proyecto material que viene desde “abajo”, producto y fruto de las luchas y de la resistencia de los Pueblos de la Montaña y la Costa del Estado de Guerrero en México: proyecto político que busca consolidarse como la opción educativa a nivel superior en medio de un contexto histórico de exclusión donde son ocultadas las diferencias y la educación se convierte en el privilegio de los pocos; proyecto educativo que lucha en contra de la idea de la educación como factor de exclusión y dominación del grueso de la población.

Acorde a su historia y en correlación con sus principios y motivos, UNISUR busca ser una universidad para los pueblos...romper la idea de que las universidades tienen que estar en las grandes ciudades, en los grandes centros urbanos. UNISUR es una universidad que desde un inicio se planteó ir a las comunidades. Ser una universidad abierta (E2). Un espacio educativo que plasmara en sí mismo uno de los objetivos del movimiento indígena y afrodescendiente de la Costa Montaña de Guerrero: acceso a la educación pública y gratuita de sus poblaciones.

La historia de este proyecto educativo es algo no puede obviarse. Existe y apuesta por la educación en beneficio de las comunidades; sin embargo, eso lo transforma en un proyecto político. De ahí que la lucha por su reconocimiento oficial se ha extendido y ha tenido que enfrentar muchos embates que a la fecha no le permiten consolidarse.

Siguiendo en la línea de la interculturalidad será importante trascender el análisis hasta la argumentación no sólo de la relación entre sujetos y grupos, prácticas o pensamientos culturales, sino hasta la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras educativas, disciplinares o de pensamiento existentes.

Nos interesa plantear una interculturalidad crítica entendida como la actuación política para el establecimiento de condiciones de posibilidad para la modificación y cambio social en donde todos tengan un espacio. Si bien ya se ha señalado que existe un planteamiento y una apuesta por la inclusión y la equidad, hubo que analizar aspectos concretos que dieran cuenta de esta apuesta.

Por un lado, sus autoridades académicas señalan que uno de los objetivos de UNISUR es el siguiente:

Dotar a los estudiantes de los elementos para hacer una especie de desmontaje de su realidad y poder analizar; sobre todo para que ellos puedan tener elementos para poderse mover y poder operar políticamente. Partimos de la idea que el gobierno en realidad es dirección más que una práctica vinculada con el municipio, más que una práctica vinculada con los partidos políticos, el gobierno es toda aquella acción que tiene que ver con la direccionalidad de la vida social de una comunidad. El gobierno es desde el que ocupa un cargo público en una municipalidad hasta el que ocupa un cargo honorario dentro de la comunidad (E1).

Es decir, que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes para reflexionar y asumir la realidad desde otra perspectiva, pero también para participar e incidir de manera directa y con acciones concretas en los procesos políticos y sociales de sus comunidades.

Durante las vistas a la sede Académica de Cuajinicuilapa, así como a la sede de la Rectoría en Santa Cruz del Rincón se pudieron observar algunas acciones concretas que dan cuenta de un esfuerzo por generar condiciones de posibilidad para el cambio social. Prueba de ello son las actividades y eventos extra académicos que se llevan a cabo en su seno.

La sede académica de Cuajinicuilapa en la Costa Chica de Guerrero alberga físicamente un proyecto dentro de uno de sus peculiares salones redondos: Radio UNISUR (JO2). Esta radio nació el 12 de octubre de 2010 a raíz de la necesidad de brindar información no manipulada como la que suele dar Televisa o las empresas grandes; se buscaba una información que viniera directamente de los pueblos (E4). La entrevistada, quien actualmente sigue siendo locutora de la radio, señaló que sí existe un cambio en la comunidad a partir de iniciadas las emisiones: “porque se saben organizar, saben a dónde acudir cuando tienen un problema. Hay ciertas personas como las mujeres que a veces no se saben defender con las leyes, acuden a nosotros y nosotros les damos información: a qué lugares acudir, lugares institucionales, si es posible también las acompañamos y de esa manera se aprenden a defender prácticamente” (E4).

Radio UNISUR da información en español así como en diferentes lenguas originarias de la montaña tal como el amuzgo y el tlapaneco. Se trata de un proyecto autogestivo que carece de recursos institucionales, el cual es subsidiado por los mismos participantes locutores provenientes de distintas regiones y por integrantes de la comunidad que apoyan hasta con alimentos para los estudiantes que hacen sus prácticas ahí. (E4).

Gustavo Saavedra, egresado de UNISUR y locutor de la misma radio, señala que Radio UNISUR pertenece a una red de radios comunitarias en la Costa – Montaña de Guerrero y Oaxaca y su objetivo es transmitir las problemáticas de los diferentes lugares. La red de radios ha tenido varios talleres, mesas de trabajo para debatir diferentes puntos de vista en lugares como San Luis Acatlán y Cherán; fue en esta última en donde se creó un noticiero que se llama Noticias de mi Pueblo (E5).

UNISUR se une al esfuerzo en red y de manera colaborativa para atender las diferentes problemáticas de las comunidades. Este es un ejemplo de lo que realizan sus estudiantes en la sede de Cuajinicuilapa

y que impacta a su comunidad cercana así como a otras comunidades, toda vez que se tejen lazos comunitarios y de apoyo con otras radios para lograr un mayor impacto.

Por otro lado, UNISUR, específicamente la sede académica de Cuajinicuilapa, llevó a cabo un papel sobresaliente en la lucha y esfuerzo por el reconocimiento de los pueblos afrodescendientes. Su participación fue por demás significativa en el marco del Decenio Internacional proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas que dio inicio el 1 de enero de 2015-2024. Ha sido tanta su trascendencia que fue ahí, en la sede académica de Cuaji (como le llaman los integrantes de UNISUR) en donde se convocó y posteriormente se llevó a cabo la Asamblea Nacional por el reconocimiento de la Tercera Raíz.

El evento se llevó a cabo el 23 de julio de 2016 fue el escenario de convergencia de distintos actores políticos comprometidos por la inclusión, la equidad, la justicia social y el respeto por los derechos humanos de los pueblos afrodescendientes en México.

En el evento estuvieron presentes el alcalde de Cuajinicuilapa, Constantino García Cisneros; el presidente municipal de Ometepec; el primer secretario y representante de la embajada de Sudáfrica en México, Adriaan Salomon Van Enwegen du Pisanie; el secretario técnico de la Comisión de Asuntos Legislativos del Cuarto Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Carlos Israel Rodríguez Flores; los integrantes del cuerpo docente y representantes de la UACM, los académicos Gabriel Medina Carrasco y Mónica Oliva Ríos; el rector de la UNISUR, José Joaquín Flores Félix; el coordinador de la sede académica de Cuajinicuilapa UNISUR y ex subsecretario de la Saica del Estado, Bulmaro García Zavaleta; así como representantes e integrantes de distintas asociaciones civiles y colectivos en México, que trabajan diversos temas y se unen en el esfuerzo por el reconocimiento y defensa de los derechos de los pueblos afrodescendientes en México (JO4).

Durante todo el evento se manifestó una profunda preocupación por la situación actual que padecen las comunidades afrodescendientes en México y toda América Latina. Se expresaron ideas y

posicionamientos respecto del trabajo realizado en las comunidades afrodescendientes de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca a favor de sus derechos. También, se habló acerca de las necesidades y peripecias que padecen estos pueblos al no contar con el reconocimiento por parte de los gobiernos, no solo municipales, sino estatales y federales. Un ejemplo de ello fue el no poder participar de programas de asistencia social como los promovidos y otorgados por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), tal y como sí pueden hacerlo las comunidades indígenas cercanas. Las reflexiones y demandas giraron en torno a la generación de políticas públicas que puedan ser abordadas por los gobiernos y la situación pueda cambiar de manera paulatina, generándose así, mejores condiciones para las comunidades afrodescendientes en México en donde ya no opere la exclusión, la invisibilización y el trato desigual (JO4).

Finalmente, la Asamblea Nacional determinó llegar a los siguientes Acuerdos:

- Discusión de una agenda social, política e institucional que permita coordinar el trabajo y los esfuerzos que se vienen realizando para lograr el reconocimiento del Pueblo Afromexicano, en los tres niveles de gobierno.
- Elaborar una declaratoria de la Comunidad Afromexicana organizada en torno a la ausencia de avances en los objetivos del “Decenio Internacional para los Afrodescendientes.” Que obliga al Estado Mexicano a impulsar iniciativas en tres ejes fundamentales para la vida de la comunidad Afromexicana, RECONOCIMIENTO, JUSTICIA Y DESARROLLO.
- Convocar a una nueva asamblea en las instalaciones de la sede académica de Cuajinicuilapa UNISUR (JO4).

Como señala el tercer acuerdo de la Primer Asamblea Nacional, se llevó a cabo la Segunda Asamblea Nacional por el Reconocimiento de la Tercera Raíz el 14 de agosto de 2016. De igual forma, fue la

sede académica de Cuajinicuilapa quien convocó y la invitación se dirigió hacia el pueblo afroamericano con sus comunidades, organizaciones civiles, instituciones educativas, académicos, comisariados ejidales, autoridades comunales, autoridades municipales y funcionarios del estado y federales, y hacia compañeros de lucha del pueblo afroamericano.

No hubo acto protocolario ni estuvieron presentes las autoridades locales ni estatales, sólo los representantes de los distintos colectivos y organizaciones civiles que ya había participado en la pasada asamblea. Como parte de las actividades se llevó a cabo la conformación de dos comisiones y se dio paso a los trabajos en estos dos grupos. Se eligió a un representante por cada una y los integrantes de las mismas diseñaron su propia ruta de trabajo y acciones (JO5).

Aunque se dieron nuevamente los planteamientos de la Asamblea pasada se sugirió trascender el nivel de la reflexión y análisis para pasar a acciones concretas que marcaran el rumbo en este trabajo y esfuerzo. Las acciones se concretarían en las dos comisiones creadas. Respecto de la Comisión redactora se enfatizó en el estudio y análisis de diferentes constituciones en América Latina que contemplan temas de inclusión en cuanto a los pueblos afrodescendientes; también, de la necesidad de contar con personas que puedan manejar técnica legislativa la cual resulta de gran utilidad al momento de redactar la propuesta. La importancia de la propuesta recaería en su fundamentación y exposición de motivos, sustentados legal y jurídicamente; también, en sus principios, valores y motivaciones, los cuales le aportarían fuerza e impulso, así como la garantizaría de su aceptación. Se analizó y consideró que era necesario el trabajo académico para la redacción y presentación de diversos temas que acompañaran la propuesta legislativa (JO5).

Por su parte, la Comisión encargada de construir la agenda para la presentación de la propuesta legislativa analizó diversas posibilidades y caminos viables. Era necesario organizar reuniones con distintos actores sociales que pudieran enterarse de los trabajos que se estaban llevando a cabo y que

serían personajes importantes de interlocución a la hora de presentar la propuesta final. Cabe señalar que estos diversos actores, aquéllos que serían personajes claves, tendrían que buscarse en los diferentes niveles de gobierno. La razón es que la propuesta legislativa tendría que darse a conocer y presentarse en distintos espacios puesto que es necesario que la misma sea aceptada por la mayor parte de los Congresos locales, debido a que es el requisito para que pueda ser discutida y acordada en las más altas tribunas del país y se concrete la acción de elevar a rango constitucional el reconocimiento de los pueblos afrodescendientes en México (JO5).

UNISUR en Cuajinicuilapa, al estar en una zona de afrodescendientes en México, ha asumido el compromiso de ser parte integral en el esfuerzo por el reconocimiento de la denominada tercera raíz en México. En estos eventos registrados la participación académica y estudiantil fue fundamental para albergar a integrantes de distintas organizaciones civiles en México, autoridades locales y municipales, integrantes de universidades, investigadores e interesados en construir nuevos horizontes. Es necesario plantear rutas alternas, nuevos espacios de convergencia y nuevas formas de mirarse entre los sujetos. Así, UNISUR se unió al esfuerzo por investigar y construir alternativas, contrastando con lo existente que sólo se evoca por la creación de programas “especiales” que permiten que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes (Walsh, C. 2009: 204).

UNISUR frente a la decolonialidad del poder y el saber

En este trabajo también se analizaron las prácticas y contenidos académicos utilizados en UNISUR, pero ahora desde la decolonialidad del poder y del saber. En este sentido, es preciso abordar sus procesos comunicativos de organización respecto de los presenciales académicos y eventos que se realizan, también, profundizar en sus prácticas cotidianas, aquellas que se dan de manera espontánea y natural. Lo anterior, considerando que todo proyecto que nace en el seno de la Modernidad y el

capitalismo tiene en sí mismo rasgos de colonialidad, los cuales se manifiestan en tensiones y contradicciones que necesitan ser visibilizadas.

En este sentido, será necesario identificar las prácticas mediante la cual se normaliza la dominación y que se hacen evidentes en los centros de estudio encargados de la enseñanza. Ya anteriormente se ha señalado que estas prácticas perpetúan estados de servilismo a partir de la forma en la que se enseña en las escuelas, incluyendo las universidades e instituciones de educación superior. De modo fue menester analizar el tipo de relación que se establece en el modo de enseñar y aprender dentro de los salones de clase de la UNISUR, con la finalidad de dar cuenta si en ese espacio se construye un estado de horizontalidad en donde no sólo convergen estudiantes y profesores de diferentes matrices culturales, sino indagar sobre la medida en la que se logra establecer un escenario de igualdad, obtenido a partir de la negociación para la “puesta en común”: objetivo primordial de la comunicación y en donde sin duda entran en juego la colonialidad del poder y del saber.

Sobre la colonialidad del poder

Como ya se apuntó, en UNISUR, específicamente en la sede académica de Cuajinicuilapa, la constitución física y organización de los espacios es circular. Durante las clases, los estudiantes en conjunto con el profesor se sientan formando una especie de herradura en donde se da un intercambio cara a cara y se posibilita la construcción colectiva y equitativa de las clases.

El diseño de estos sitios impacta también en el aspecto pedagógico pues su circularidad permite la organización del espacio en el mismo sentido a la hora de las clases. Todos sentados en un aparente estado de igualdad que permite la interacción entre los presentes y la mirada de todo el grupo sobre quien participa; evidencia a quienes no lo hacen y posibilita la construcción de la clase a partir de los aportes de todos los presentes (JO2).

Sin embargo, y con base en lo observado durante los presenciales, la construcción de la clase de manera colectiva no siempre se logra y por lo tanto, es complicado valorar si ocurren procesos de

enseñanza–aprendizaje significativos. Son distintos los factores que intervienen en esto; uno de ellos, por ejemplo, es la responsabilidad de asumir un papel de estudiante para lograr procesos formativos adecuados. Durante ambos presenciales académicos pudo observarse lo siguiente:

Durante las actividades académicas los estudiantes comúnmente se reducen a estar sentados en la organización circular, tiene intervenciones muy escuetas y escriben muy poco. Las causas de esto podrían ser muchas: quedó de manifiesto que son pocos los estudiantes que realizan las actividades encomendadas para hacer en casa (JO2 - JO3).

En este sentido, puede señalarse que una gran mayoría de estudiantes integrantes de los grupos observados se sitúa en un estado de desventaja en la clase, toda vez que no asumen la responsabilidad que conlleva ser estudiante y que en este caso se trata de la realización de ejercicios encomendados para hacer en sus casas. Cabe señalar que son tareas indispensables pues se deben realizar durante los dos semanas intervalos entre cada presencial y son vitales para cumplir con los objetivos planteados en cada módulo académico.

De igual forma, aparece otro factor que los estudiantes no logran superar: la proximidad física; ésta forma parte de todo proceso comunicativo grupal que ocurre al desarrollarse la clase; sin embargo, acá adquiere cierta particularidad: la organización circular del espacio obliga a participar y construir la clase pero también a ver al otro frente a frente.

Cabe señalar que la organización de los espacios de manera circular en torno a las clases resulta incómoda para algunos educandos, pues se posibilita la mirada a los ojos, la interacción directa, esto inhibe la participación e intercambio para la construcción de las clases por parte de los estudiantes. Es necesario señalar que todos provienen de modelos clásicos de enseñanza que impera en la escuela pública: el profesor enseña desde adelante; el estudiante aprende desde atrás, en filas, dándose la espalda los unos con otros (JO2 - JO3).

Ante esta situación, el cuerpo docente de UNISUR se ve obligado a replantear las actividades, los temas a abordar, así como idear estrategias que inviten u orillen a los estudiantes a la participación y

construcción colectiva de la clase; hacen un esfuerzo para apoyar a que los estudiantes den su punto de vista; incluso, se ven en la necesidad de realizar las actividades que eran para hacerse en casa, durante la clase, como el caso de abrir un espacio para leer. Sin embargo, no siempre hay éxito en esta acción:

En las actividades académicas el cuerpo docente trata de impulsar la participación en clase y la construcción de cada sesión de manera colectiva. Sin embargo, no siempre lo logran y esto hace que en ocasiones asuman el papel de “profe que solo enseña”; en otros momentos se ven obligados a presionar aún más a los estudiantes para estimular su participación (JO2 - JO3).

En este sentido, UNISUR como proyecto educativo alternativo que se plantea desde la inclusión y equidad manifiesta en sí mismo rasgos de colonialidad. Aunque en menor medida, se siguen manifestando aquellos aspectos de la escuela colonial moderna que enseña a sus alumnos a sólo obedecer. A situarse en un espacio de comodidad y confort en donde es más fácil solo recibir instrucciones que asumir la responsabilidad de su formación académica.

Por otra parte, existe un tercer factor que se erige como impedimento en los procesos de enseñanza-aprendizaje así como en la construcción de espacios de inclusión y equidad: el choque cultural.

Sin duda, la sede de Cuajinicuilapa es un espacio de convergencia étnica y cultural, tal y como ya se planteó en el Protocolo de esta investigación. Ahí, comparten físicamente experiencias de enseñanza-aprendizaje personas de provenientes de distintos espacios. Sin embargo, y con base en las observaciones realizadas, no ocurren procesos de interculturalidad en los términos de las aproximaciones conceptuales de esta investigación.

Primeramente, es preciso señalar que existe un choque cultural en dos dimensiones: entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores. UNISUR se ha convertido en el espacio educativo que abre sus puertas a integrantes de distintas regiones en cada una de sus sedes académicas. Esto es debido a que cada

estudiante asiste a la sede que le resulta más adecuada para ir a clase, ya sea por distancia o comodidad.

El caso de la sede en Cuajinicuilapa no es la excepción. De ella se pudo observar lo siguiente:

En la sede de Cuajinicuilapa convergen estudiantes indígenas y afroamericanos; los primeros tienden a ser introvertidos y más callados respecto de los autodenominados “negros”, que no solamente son más extrovertidos, sino que el español sí es su lengua materna y estudian en su región de origen: la sede de Cuajinicuilapa no sólo están en la Costa Chica del Estado de Guerrero sino que es llamada la Perla Negra del Pacífico, un sitio afrodescendiente por excelencia. Es decir, el sujeto puede socializar con mayor libertad cuando se encuentra en su espacio de origen; caso contrario a los estudiantes provenientes de regiones indígenas que viajan a la sede en Cuajinicuilapa (JO2).

Lo anterior, fue una actitud que se manifestó durante los dos presenciales en los cuales se realizó la observación participante. La convergencia de jóvenes provenientes de distintas regiones da lugar a un choque cultural, mismo que incide de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje durante las clases, ya que no permite que el conjunto de los participantes se desenvuelva. Esto causa que los docentes tengan dificultad en cuanto a la valoración respecto de que si todo el grupo, en su conjunto y en sus particularidades, está llevando a cabo un aprendizaje significativo.

La segunda dimensión en la cual existe un choque cultural es respecto de la relación que se construye entre estudiantes y profesores, tanto en los momentos de la organización logística de eventos y de los presenciales académicos así como en las clases en el aula. Lo que se observó y que contrasta con lo que los integrantes expresan respecto de la igualdad y equidad, y lo que se manifiesta en los escritos fundantes de UNISUR como proyecto educativo es lo siguiente:

...existe una tendencia de ver al profesor como el visitante. Dicho de otro modo, al docente no se le asocia con el indígena que llega a Cuajinicuilapa, sino como el que proviene y viaja desde la Ciudad de México, el que recibió una preparación académica en las universidades de la capital del país o sus alrededores, o como el docente extranjero y rubio, que vivió y se educó en Francia o en Holanda (JO2 - JO3).

Lo anterior, pudo verse reflejado durante las clases pero también en los distintos espacios y momentos de organización y convivencia de los eventos y presenciales académicos. Igualmente, fue una conducta que pudo observarse en ambos presenciales en los cuales se realizó la observación participante y en los tres eventos seleccionados para lo mismo.

Es decir, en términos de la colonialidad del poder, no logra trascenderse la frontera marcada por los procesos de racialización colonial. Se da un espacio de multiculturalidad que se convierte en un impedimento para la interacción en términos de equidad y horizontalidad. Claro está, en los momentos específicos de la clase. Sin embargo, esta separación ocurre de igual forma para la organización, tanto de eventos como de los presenciales. Reuniones sólo de académicos, asambleas en donde únicamente participan y tienen acceso estudiantes, actividades diferenciadas entre docentes y educandos dan cuenta del choque cultural, de la introyección respecto de la relación clásica occidental alumno-profesor, así como de procesos de racialización imperante, producto de la colonización.

Sobre la colonialidad del saber

Continuando con el análisis, fue necesario abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la colonialidad del saber. Hacer un análisis a partir de esta aproximación permite identificar las prácticas que perpetúan estados de servilismo y dominación, así como la base ideológica que las legitiman. De igual suerte, es importante considerar que estas prácticas no sólo se legitiman sino que se normalizan y los sujetos pierden la capacidad de cuestionar, toda vez que actos violentos son normalizados de generación en generación y por lo tanto, invisibilizados. Evidentemente, se debe agregar las formas en las que el conocimiento occidental crea y reconstruye la realidad a partir de principios o presupuestos fundantes y que se pueden localizar en el denominado conocimiento universal producido por las Ciencias Sociales.

En este sentido, para esta investigación fue necesario analizar los diferentes textos que, por un lado dan sentido y organizan las ideas de UNISUR como proyecto académico y político y por otro, aquellos que son utilizados como contenidos académicos en los presenciales, así mismo, la recuperación de testimonios de quienes viven y participan en este proyecto.

Los Planes y Programas de Estudio de UNISUR, específicamente de las licenciaturas que se imparten en la sede académica de Cuajinicuilapa, identifican lo que podría denominarse la razón de ser de este proyecto educativo. Por demanda, se propone revisar y generar las condiciones para avanzar en la resolución de los siguientes ejes problemáticos:

- Construcción de un pensamiento con base en los pensamientos y saberes locales, para trascender la subordinación del pensamiento indígena, que favorece los procesos de colonialismo interno.
- Reconocimiento de la validez e importancia de las distintas versiones de la realidad, que reconocen la existencia de otras tradiciones de pensamiento que han sido excluidas por la lógica instrumental.
- Construcción de una racionalidad y una propuesta pedagógica indígena y afromexicana, entendidos como sujetos sociales (Plan de estudios. Licenciatura en Gobierno de Municipios y Territorio. 2011:5).

Así mismo, se plasma en ellos la misión, visión y modelo pedagógico que UNISUR se propone. A la letra, se expresan de la siguiente manera:

Misión:

Formar a los profesionales e intelectuales indígenas, afromexicanos y mestizos, con un profundo compromiso comunitario, que partiendo desde la óptica de su propia cultura y cosmovisión del mundo, contribuyan a un desarrollo integral y sustentable de sus comunidades.

Visión:

Ser una Institución de Educación Superior de calidad, pertinente, moderna y con profundas raíces en el pensamiento y cultura de los pueblos originarios. Con sólidos fundamentos filosóficos y académicos, sustentados en el respeto a la diversidad cultural y pensamiento. Cuyo quehacer cotidiano sea la recreación, problematización y enriquecimiento de la cultura, pensamiento, tecnología y conocimiento tanto de los pueblos Originarios como universales.

El modelo educativo

Entre los fundamentos epistémico–pedagógicos en que se basa el Modelo Educativo, se deben detallar los siguientes tres:

1. La perspectiva constructivista del conocimiento
2. El modelo dialógico de enseñanza aprendizaje (en su versión modular)
3. La epistemología intercultural”

(Plan de estudios. Licenciatura en Gobierno de Municipios y Territorio. 2011: 6-7).

La perspectiva constructivista abordada parte de considerar que la construcción de conocimiento no se hace a partir de un objeto ya construido previamente, sino a partir de un nuevo recorte de la realidad realizado por un sujeto concreto. La realidad es compleja y cambiante y cada problema concreto requerirá de una metodología específica.

En cuanto al modelo dialógico (que emana del constructivismo) se refiere a que el conocimiento no es un objeto afuera del sujeto sino el proceso de relación entre el sujeto cognoscente y su recorte de realidad. El problema de investigación de cada estudiante, y no los contenidos modulares, es lo que articula su proceso de aprendizaje. En la UNISUR no se estudian asignaturas sino que se investigan problemas. Mediante el diálogo, la solución de problemas y la toma de decisiones el estudiante va

adquiriendo las capacidades para generar su propia relación de conocimiento. Para entender cada nuevo recorte de realidad o problema planteado, se emplean las categorías de Sujeto, Contexto y Proyecto.

Referente a la interculturalidad, el modelo-proyecto de UNISUR señala que es la capacidad de generar conocimiento a partir de una relación horizontal y equilibrada entre matrices de conocimiento de dos o más culturas diferentes. Se parte del hecho que las formas de conocimiento de los pueblos originarios han sido desechadas como forma de conocimiento válido o científico por muchos años, y únicamente se reconoce como conocimiento científico el emanado de la tradición cultural occidental. Por ello en esta versión de interculturalidad, es necesario trabajar la relación de poder que se da entre diferentes conocimientos, desde la perspectiva de la colonialidad del saber, porque sólo desde una visión crítica como ésta será posible el rescate y la sistematización del pensamiento de los pueblos originarios.

En la UNISUR, la educación intercultural se concibe desde una noción distinta del conocimiento, entonces una consecuencia será la formación de comunidades epistémicas distintas a la lógica disciplinaria actual, capaces de construir un discurso propio, que permita nombrar a la realidad con categorías propias, para pensarla desde la propia problematización y contexto. Se trabaja con categorías como Sujeto, Contexto, Proyecto, Descolonización, Hegemonía, Alteridad, Territorio, Identidad, Cultura. (Plan de estudios. Licenciatura en Gobierno de Municipios y Territorio. 2011: 6-7).

De igual forma, el **Plan de Estudios de la Licenciatura en Gobierno de Municipios y Territorios** señala que su propósito es formar los intelectuales y profesionistas de los pueblos originarios con capacidad de comprender y analizar la realidad política, y al mismo tiempo generar propuestas que coadyuven a la transformación del ejercicio de gobierno para la construcción de una sociedad fundada en el Buen Vivir.

El Gobierno es asumido como el mando vinculado con el aparato de gobierno o el Estado -entendido éste en un sentido reducido, es decir, como algo que se encuentra por encima de la sociedad-, también,

como la dirección que puede darse desde la misma sociedad. En ese sentido, gobernar implica direccionar, orientar, dirigir la vida en conjunto de una comunidad desde la misma comunidad. Direccionarla de una manera distinta de la que hasta ahora se ha hecho; hacia un punto en que cada uno de sus integrantes pueda desplegar conscientemente su vida para realizarse y alcanzar aquello que se llama felicidad y de lo que tanto la ciencia política como la filosofía y los gobiernos se han olvidado. Por ello no se renuncia al poder ni se reniega de él, sino que le concibe como “posibilidad de” conseguir esa orientación que se requiere. Sin embargo, el poder se piensa de manera diferente a la tradicional, no como ejercicio de la fuerza física, ni como dominación, sino como consenso (Plan de estudios. Licenciatura en Gobierno de Municipios y Territorio. 2011: 19-20).

El egresado de este programa tendrá una sólida formación en aspectos teóricos, metodológicos, organizativos y axiológicos, que le permitirán convertirse en sujeto transformador de su propia realidad, así como promotor de iniciativas para el Buen Vivir comunitario y regional. Desde un enfoque crítico y propositivo, será capaz de realizar diagnósticos de los procesos políticos y de gobierno para detectar las problemáticas y las potencialidades para satisfacer las necesidades fundamentales de la población. Con base en eso, y partiendo de una visión integral, será capaz de plantear iniciativas de desarrollo social y políticas públicas construidas de forma participativa desde la propia comunidad, incorporando y respetando plenamente la cultura propia y la potencialidad de las formas organizativas de los pueblos originarios.

A través del trabajo comunitario, podrá organizar, sistematizar y evaluar el conocimiento político comunitario relacionado con el manejo de estos recursos gnoseológicos y prácticos, así como la forma en que éstos satisfacen las necesidades humanas fundamentales. Asimismo, contribuirá a reforzar las instituciones y mecanismos locales de organización y toma de decisiones, contribuyendo a construir una visión de autonomía y autogestión sobre el territorio comunitario y desde su propia matriz cultural (Plan de estudios. Licenciatura en Gobierno de Municipios y Territorio. 2011: 19 - 20).

En esta tesitura, el **Plan de Estudios de la Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos** está identificado como parte del conjunto de licenciaturas creadas por UNISUR, de acuerdo al Estudio de Factibilidad, con la finalidad de atender distintas necesidades de las comunidades de la Costa Montaña del Estado de Guerrero. Este plan de estudios nace en un contexto histórico en el que los programas de salud y Justicia se volvían cada vez más necesarios; tanto así que las solicitudes de los pueblos originarios sobre estos problemas se convirtieron en demandas. Lo anterior no sólo en la agenda nacional sino también para la UNISUR, que tenía el registro y memoria de la impunidad en que viven las comunidades de Guerrero por el Estado y la apatía de sus funcionarios públicos (Plan de Estudios. Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos. 2011: 19 - 20).

Bajo este escenario, es como surge el diseño de la licenciatura en Justicia y Derechos Humanos, priorizando la justicia como una condición humana que genera la cohesión de las comunidades. Su objetivo general es el siguiente:

Formar profesionistas que desde la diversidad cultural conozca el sentido y contenido de las distintas formas de concebir la justicia, su objetivación e instrumentalización para que, desde la subjetividad de lo que es la Justicia y los Derechos de los pueblos originarios contribuya a posibles soluciones de las distintas problemáticas que viven los pueblos originarios en materia de Justicia y Derechos Humanos (Plan de Estudios. Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos. 2011: 20).

Así mismo, el perfil de egreso de la licenciatura está organizado por tres ideas fundamentales: Saberes, habilidades y valores. En este sentido, se espera y requiere que los estudiantes sean capaces de:

- Conocer el sentido y contenido de las distintas formas de concebir la justicia y los derechos de los pueblos originarios más que su saber aplicado.
- Saber y Promover el buen vivir desde la práctica comunitaria, así como conocer los derechos nacionales e internacionales a través del respeto a los derechos humanos, individuales y colectivos.
- Habilitar su capacidad en la utilización y aplicación de las distintas leyes.
- Que tenga conocimiento y maneje las normas y formas de operar del derecho consuetudinario.

- Maneje herramientas metodológicas para sistematizar los distintos marcos normativos.
- Diseñar e implementar desde la investigación nuevos dispositivos de Justicia y derecho que surjan de la realidad y necesidad de los pueblos originarios.
- Conocer las bases del derecho positivo (lógica, fundamentos, estructura e instituciones relacionadas con la aplicación de la ley).
- Representar a las comunidades y sus miembros en procesos de defensa legal y Derechos Humanos.
- Maneje por lo menos una lengua indígena.
- Contribuya al fortalecimiento de la estructura e instituciones comunitarias.
- Habilitar su pertinencia cultural e imparcialidad.
- Promover la formación y/o capacitación de autoridades y gestores comunitarios.

(Plan de Estudios. Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos. 2011: 20-21).

El **Estudio de Factibilidad de UNISUR**, elaborado a petición de las mismas autoridades de las regiones en donde se encuentran las distintas sedes académicas y que permite un análisis sobre las necesidades sus comunidades, señala que uno de los objetivos del diseño de la UNISUR es producir profesionistas que se aboquen a la solución de problemas locales relacionados con el desarrollo integral de las comunidades, profesionistas que se arraiguen en las regiones indígenas sobre la base de empleos generados en su localidades (Santos, H. et al. 2006: 175). Es decir, se enfoca principalmente en atender las necesidades de las regiones de la Costa-Montaña.

También, indica la esencialidad de la UNISUR como un espacio de los pueblos y para los pueblos, una institución de Educación Superior-, que sea necesariamente el espacio de recreación de la cultura de los pueblos indígenas (Santos, H. et al. 2006: 194). Un escenario en donde se atiendan necesidades específicas de cada localidad y sea el sitio para el encuentro y convergencia de distintos actores de diferentes matrices culturales para dar lugar a un mosaico de pluralidad en donde se identifiquen, auto-identifiquen y reconozcan los sujetos como parte de una colectividad, a partir del reforzamiento de la identidad.

En este mismo orden de ideas, el **Estudio de Factibilidad** aborda una interrogante de suma importancia: ¿Será la UNISUR una opción alternativa para los miles de jóvenes indígenas que han sido excluidos de los espacios de Educación Superior? Desde luego no sólo se trata de una interrogante que necesite de respuesta sino que se convirtió en una de las premisas a partir de las cuales nace el proyecto UNISUR:

Esta instancia se piensa como un espacio plural e intercultural, que reactive la memoria cultural, que respete la diversidad de culturas y trayectorias históricas de los grupos sociales que conforman la nación, que promueva procesos identitarios y coadyuve a su propia definición como pueblos que coexisten dentro de una nación, pero no de una manera subordinada, sino mediante procesos de desarrollo local y regional desde una perspectiva autogestionaria propia. Porque si el objeto del desarrollo es el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos que forman parte de los procesos productivos de la sociedad y si la educación requiere actuar integradamente con las estrategias de desarrollo, entonces las posibilidades de trascender la exclusión pasa también por la redefinición de los proyectos educativos (Santos, H. *et al.* 2006: 195).

De lo anterior se puede inferir que UNISUR busca, por un lado, atender el rezago y exclusión de miles de jóvenes y adultos que no cuentan con acceso a la educación universitaria pública y gratuita; situación histórica en todo el país que se acentúa en las regiones indígenas de las cuales forma parte la Costa- Montaña del Estado de Guerrero; y por otro, UNISUR busca ser un proyecto político que aparte de brindar educación, busca hacerlo desde la perspectiva occidental, como bien se apunta. Es necesario replantear la educación con la finalidad de modificar o establecer otros tipos de estructuras y esquemas mentales para garantizar cambios sociales en las comunidades. Es necesario una universidad distinta y una educación diferente. En este sentido, una de las instituciones que necesariamente ha de transformarse para dar cabida al principio de diversidad, para desde su sustento de universalidad aportar nuevas visiones del mundo y soluciones a los problemas sociales, que coadyuve al bienestar de la población y a la creación de un pensamiento crítico, es la educación (Santos, H. *et al.* 2006: 196) y la universidad misma.

Cabe indicar que el Estudio de Factibilidad sólo menciona a una de las dos licenciaturas que se imparten en la sede académica de Cuajinicuilapa: Licenciatura en Gobierno y Administración de Municipios y Territorios. El mismo estudio señala que el objetivo plasmado en el Plan de Estudio es el de formar profesionales capacitados para afrontar la tarea de administrar estos espacios de gobierno, para lograr gobiernos eficientes que además sean sensibles a la problemática social, económica y cultural por la que atraviesan las poblaciones y comunidades indígenas; que además de realizar su tarea con una visión republicana, también lo hagan desde el soporte pluricultural que da sentido a la existencia de la población indígena y así lograr la vinculación entre los gobiernos locales y la federación de manera expedita, a partir de la puesta en marcha de los instrumentos que desde la administración pública se han elaborado para hacer eficiente la tarea de gobernar (Santos, H. et al. 2006: 202-203).

Con la finalidad de hacer un ejercicio comparativo tanto de las diversas formas de entender y ejercer el gobierno, así como de nuevas o distintas prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se considera la denominada “cátedra itinerante”. Es decir, en el proceso de fundación de una nueva relación pedagógica, una figura central será la cátedra itinerante, la cual se propone para promover el intercambio académico permanente de profesores y estudiantes, tanto de sus experiencias de investigación como de las formas en que cada quien va organizando el razonamiento en sus respectivos campos de formación, toda vez que la UNISUR propone, en esencia, una nueva organización del conocimiento tanto en el contexto académico, como al interior de la sociedad en su conjunto (Santos, H. et al. 2006: 220-221).

Es necesario apuntar que el Estudio de Factibilidad no hace referencia a las poblaciones afrodescendientes en México, sólo señala a los pueblos indígenas de la región, sin embargo, la UNISUR, específicamente la comunidad de Cuajinicuilapa, como ya se señaló, se ha unido a la lucha por el reconocimiento de los pueblos afromexicanos y ha incorporado como parte de sus reflexiones en

clase este tema, y por lo tanto, hace extensiva su práctica pedagógica sobre la consideración no solo de las poblaciones indígenas sino también de los ahora denominados afromexicanos.

De igual modo, la presente investigación requirió que se analizaran **los contenidos académicos** que se imparten en UNISUR. Para ello, se fue necesario contemplar aquéllos que fueron utilizados durante los diferentes grupos en los dos presenciales académicos en los cuales se ejecutó la técnica de la observación participante. La información siguiente se puede consultar en el Diario de Campo, específicamente en la Jornada de observación 2 y en la Jornada de Observación 3.

La observación realizada durante este primer presencial académico fue sobre dos grupos. El primero se trató de estudiantes del denominado Tronco Común en primer semestre, es decir, se trató del Nuevo Ingreso 2015. En este nivel los estudiantes aún no han elegido la licenciatura que cursarán, pero inician el camino de la aproximación hacia su entorno cercano para la identificación de problemáticas en sus comunidades: alguna de ellas debe ser abordada en su tema de tesis

El tema por abordar durante todo el presencial era respecto de la **Cartografía** y su importancia. Aunque la facilitadora había preparado algunas fuentes bibliográficas para el tema, no fue posible abordarlas puesto que consideró más viable reflexionar desde la experiencia misma de los estudiantes. ¿Qué es un mapa? ¿Qué hay en un mapa? ¿Para qué sirve un mapa? ¿Qué es mapear? ¿Para qué se mapea?

Se abordó el significado de la palabra cartografía y se profundizó en la importancia de identificar lo que hay y lo que existe en cada comunidad o colonia donde habitan los estudiantes. A partir de la experiencia de la docente se abordaron aspectos y su importancia respecto de la localización de diversos factores en las localidades; esto llevaría a identificar lo que hay en cada comunidad, quienes habitan, qué lugar ocupan y qué papel desempeñan los que allí viven; qué prácticas hay y con cuáles se identifican; qué costumbres se están perdiendo y las razones de ello, así como las que aún permanecen

y las causas a partir de las cuales se ha logrado su existencia. La idea es que comprendan la importancia de lo que existe en su Comunidad, adquieran herramientas para identificarlo y vayan generando conciencia sobre las problemáticas que pudiera haber en su entorno y en las cuales pudieran intervenir.

El segundo grupo observado durante el presencial fue de la licenciatura en Gobierno de Municipios y Territorios; se encontraban ya en el Módulo Cinco. Se trataba de un colectivo conformado por 12 estudiantes presentes.

Durante los tres días se abordaron tres lecturas. La primera fue **Liberalismo y Democracia de Norberto Bobbio**. Se trató de todo un ejercicio de repaso histórico sobre las formas de gobierno y el ejercicio del poder en distintos espacios y momentos; así como establecer las condiciones para contextualizar la realidad actual en México, tanto en las ciudades como en las zonas rurales.

Los temas abordados y sobre los que se hizo énfasis durante el primer día fueron a libertad de los antiguos y de los modernos, los derechos del hombre, los límites del poder del estado, la democracia de los antiguos y de los modernos, democracia e igualdad, el encuentro entre el liberalismo y la democracia.

La segunda fuente abordada fue **Reinventar la democracia, reinventar el Estado de Boaventura de Sousa Santos**. El análisis y reflexión sobre fracciones de este texto giró en torno a lo que el mismo autor propone: Los dos paradigmas que ha conocido la modernidad respecto de la transformación social como son la renovación y el reformismo. Siendo este último el que terminó por imponerse: “la sociedad es la entidad problemática, el objeto de la reforma, y el Estado, la solución del problema, el sujeto de la reforma. Pero ¿qué ocurre cuando el Estado se torna problemático?”.

Abordando distintos temas como el Contrato Social, la emergencia del fascismo, sociabilidades alternativas, el redescubrimiento del trabajo democrático y la reforma del Estado y el Tercer Sector, se

reflexionó y profundizó sobre cómo la idea moderna de racionalidad global de la vida social y personal acabó por desintegrarse en una mirada de lo que el autor mismo denominó mini racionalidades al servicio de una irracionalidad global, inabarcable e incontrolable; dando pie a la identificación de distintas problemáticas actuales para generar procesos y acciones concretas de resistencia.

La tercera fuente bibliográfica abordada en el presencial para este grupo fue **¿Qué es la democracia? De Giovanni Sartori**. El análisis partió desde la definición de la palabra “democracia” y su relación al plano social a partir de distintos autores como Aristóteles, Locke, Rousseau y Marx. Fue importante reflexionar sobre temas como el liberalismo y la libertad, y la manera en cómo ha evolucionado a lo largo de los tiempos, y su problematización, es decir, la manera de concebir estos temas y conceptos en espacios y tiempos determinados y en la manera que se asumen actualmente. Fue necesario poner ejemplos actuales y apegados a las distintas realidades de las comunidades sobre temas que el autor aborda en el texto: Democracia política, social, económica; Soberanía popular; El principio de la mayoría; El individuo-persona; La democracia liberal.

De igual forma, el grupo observado durante el segundo presencial académico, se encontraba en el Módulo Diez y cursaba la licenciatura en Justicia y Derechos Humanos. El programa de estudio abordado fue **Soberanía Nacional y Estado Plural**. El propósito de este módulo es ofrecer a los estudiantes un panorama de lo que significa y define como Soberanía Nacional, el papel que ocupan los pueblos originarios en la historia de la Nación Mexicana, así como la revisión mínima de los debates centrales en el campo de la ciudadanía y de los derechos diferenciados con base en el reconocimiento de la diversidad cultural. Los temas que se abordaron fueron:

Se abordó **La historia de Nabón**. La reflexión se dio a partir de las condiciones del Cantón Nabón; localizado en el extremo sur-este de la Provincia del Azuay, en la sub cuenca del río León, que

pertenece a la cuenca hidrográfica del río Jubones. Se encuentra a 69 kilómetros de la ciudad de Cuenca, conectado por la vía Panamericana que va desde Cuenca a Loja, en Ecuador.

Zona geográfica con características importantes: el 26% de la población es indígena y vive un proceso de segregación y explotación basado en la piel (racismo); tiene un deterioro de los recursos naturales que condiciona a las familias a una sobre vivencia precaria; y padece la migración temporal del 80%, lo cual se traduce en la sobrecarga del trabajo femenino, el 60% de ingresos familiares dependen de la migración; enfrenta un índice de feminidad del 118%; una débil cohesión social y colectiva, y en donde los municipios “no eran para la gente”, las relaciones establecidas por los municipios con la población describen municipios clientelares, verticales y corruptos.

Sin embargo, en esta región se han logrado cambios significativos a partir de procesos participativos:

- Hay una estructura social organizada
- Se ha reducido las relaciones clientelares y la corrupción
- han logrado mejorar los ingresos de las con jefatura de hogar femenina en un 270% y han reposicionado los ingresos agrícolas al interior de la composición de ingresos familiares
- En 2005 los ingresos agropecuarios pasan de 36% al 70%, La participación de los ingresos por migración bajan del 60% al 23%
- Han logrado pasar del 50% al 23,8% y actualmente al 7,3% de analfabetismo
- El 95% de las comunidades tienen agua y carreteras
- Hay un sub-centro de salud por parroquia con atención ambulatoria
- Ha triplicado sus ingresos y multiplicado por 20 sus recaudaciones. Hoy ha pasado de 1'500.000 ha casi 3'000.000 y han pasado de 5000 a 100.000 dólares en la recaudación de impuestos
- Una distribución equitativa

Lo anterior fue producto de la planificación estratégica y participativa de largo y corto plazo; basada en la elaboración de planes de desarrollo local, comunal, parroquial y cantonal. La democratización de las decisiones a través del el Presupuesto Participativo. Y la cooperación y planificación interinstitucional donde participan (según los temas específicos) el municipio con sus departamentos y programas específicos, las instituciones privadas que trabajan en los temas, las organizaciones de la sociedad civil y las estructuras de representación social.

El segundo tema fue la historia de Cherán. El texto abordado fue **“Cherán: La historia como aprendizaje, la historia como arma” de la Agencia Subversiones.**

Cherán es cabecera municipal y tiene entre 20 y 25 mil habitantes, sin embargo hablar de esta región es tener en cuenta que se trata de un ejemplo de organización comunitaria autónoma gracias a la silenciosa acumulación de experiencias colectivas, las cuales se convirtieron en una realidad posible, dada la fuerte cohesión existente entre sus pobladores, por su origen (según testimonios recogidos directamente en el lugar, el 98% de la población es de ahí y permanece viviendo en este municipio o bien, si se van, regresan constantemente) y por el amplio conocimiento que se tiene de las condiciones sociales, económicas y políticas de la región.

Otro texto abordado fue **El municipio libre en México. Origen, evolución y fortalecimiento de Mariano Palacios Alcocer** – Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. En esta fuente, en su conjunto con las dos historias anteriores se profundizó en categorías que ya habían venido trabajando: el estado moderno y su proyecto de ciudadanía homogénea, y el estado plural como proyecto de ciudadanías plurales, étnicas y diversas. Fue importante resaltar la diferencia entre un proyecto plural y un proyecto puramente étnico.

También se pudo reflexionar sobre la importancia de los municipios y la política pública en la construcción de esos estados plurales y multiétnicos. Se recordó una vista recientemente realizada a

Pinotepa en donde se llevó a cabo una entrevista larga sobre las cosas que hace el municipio, y se abordó la posibilidad de realizar próximamente una visita a las instalaciones del Municipio de Cuajinicuilapa. La idea central fue pensar los límites de los municipios como Pinotepa o Cuajinicuilapa frente a la autonomía y capacidad de los pueblos con base en los ejemplos de Nabón y Cherán y la capacidad de estos para impulsar procesos de abajo (expresión de una ciudadanía y gobierno plural).

Como trabajo para realizar durante los días previos al presencial se les pidió que visitaran su municipio e hicieran una matriz comparativa entre las distintas experiencias, observando: la estructura de gobierno; las acciones programas o proyectos que realizan; los actores y alianzas que realizan; y se preguntaran por los límites o avances para un proyecto plural. La intención de esto fue trabajar con ellos y observar que en sus municipios existe una estructura del gobierno institucional y otra de los pueblos.

En este sentido, resultó fundamental analizar y ver cuál es el proyecto de cada estructura, cuáles son los conflictos, quiénes son los actores, qué es lo que hacen, qué se puede hacer, cómo levantar una ciudadanía plural, entre otros planteamientos. A partir de estas interrogantes, fue primordial, identificar que es posible construir alternativas de gestión política y posteriormente reflexionar lo que sería un proyecto plural de los pueblos.

Sin duda, la mayor parte de los contenidos académicos así como las ideas centrales que organizan los Planes y Programas de Estudio de UNISUR y sus documentos principales manifiestan un compromiso por poner la a educación en beneficio de las comunidades que albergan a cada una de sus sedes y las que son aledañas. Asumen que para ello es necesario que haya cambios en las estructuras mentales de los estudiantes, lo cual no puede ocurrir si no se modifican las formas de enseñar y aprender, y si no se

utilizan contenidos académicos adecuados. Es decir, con la educación se pretende reorientar la voluntad para un cambio social significativo.

Es interesante observar que este compromiso logra, de manera paulatina, germinar en las mentes de sus estudiantes, es decir, un cambio micro-social que inicia en la manera de pensar y ver la realidad. También, cada uno de ellos, en la medida de sus posibilidades, asume el compromiso de las problemáticas de sus comunidades y la responsabilidad de intervenirlas. Esto se observó en los trabajos posibles para su titulación así como en sus palabras mismas:

Bueno, yo considero que la educación debe ser justa y debe llegar a todos y debe ser gratuita como lo mencionan en el artículo tercero; pienso que la sociedad no debe estar enfocada en hacer dinero, que los gobernantes no tendrían que ser tan ambiciosos al dinero, los media clase, los ricos no tendrían que ser tan ambiciosos, los pobres tampoco, todo el mundo no tendría que ser tan ambicioso; porque en este medio donde se fomenta por parte de los gobernantes, a mi consideración, que fomentan el casi no estudiar, pues es muy triste porque ellos mismos mandan mensajes no haciendo nada... el gobierno no tiene intención de que estudiemos, de que nos superemos, porque para ellos entre más ignorantes estemos y más puestos para hacer lo que sea por dinero, pues nos tienen a sus pies porque todo lo que ahorita está dañando el pedo en la nación, ellos tienen el control: el gobierno, los gobernantes, partidos políticos, empresas, porque ellos prefieren tener a la gente ignorante, con falta de dinero, de identidad, para moverlos (E7).

Los estudiantes, cuando adquieren herramientas para analizar de manera crítica su realidad, pueden entonces abrirse a las posibilidades de intervenir sus espacios; se sitúan como sujetos históricos y logran problematizar y reflexionar respecto del sitio que ocupan socialmente y de las necesidades de sus comunidades.

Reconocerse como integrantes de una comunidad, con la capacidad de actuar y el asumir como propias las necesidades de sus regiones y entornos cercanos es un paso fundamental para un cambio significativo. Es decir, se establecen condiciones de posibilidad para que ellos mismo intervengan su

realidad cercana a partir de la participación e intervención de espacios estratégicos: “En realidad la licenciatura de gobierno está encargada de formar profesionalmente a la gente que se hará cargo o que ya se está haciendo cargo de estos espacios de gobierno pero además también de los liderazgos de algunas organizaciones pero además de algunos grupos organizados como asociaciones civiles que operan en la región” (E1).

Desde luego, para lograr cambios señalados, aquéllos en donde se garantice la inclusión, y el respeto por los derechos de todos, se necesita descolocarse de los supuestos del lugar histórico. Visibilizar lo escondido, desnaturalizar lo socialmente naturalizado y hacer un desmontaje del relato clásico, occidental y universal; todo a partir de modificar las formas y los discursos.

Respecto del des colocarse y de observar la realidad desde otro espacio, se expresó lo siguiente:

Pues desde esa pregunta, y que bueno que me la haces desde esa visión de mi universidad en Cuaji y que yo he estado descubriendo, es de que mi forma de ver al mundo y a todas las naciones, es que hay una historia verdadera oculta, la cual pretenden que no sea conocida ni reconocida y es la que hace daño a muchas personas, a las que tendrían que ser beneficiarias de esos procesos; te digo porque como afromexicano es muy doloroso, como ciudadano mexicano, en los libros de texto gratuitos no mencionen, en los libros de historia, no mencionen la participación histórica y valiente que tuvieron los negros, ya afromexicanos, que estuvieron en la transformación de nuestro país (E7).

Reflexionado lo anterior, a partir de la decolonialidad del saber, UNISUR vive un proceso académico con una apuesta por visibilizar y trascender las distintas dimensiones señaladas por Lander:

- la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas);
- la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista;

- la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad;
- la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ('ciencia') sobre todo otro saber. (2000: 22).

Sin duda, se encuentra en el inicio del camino que representa un largo trayecto por recorrer, pero se logra identificar una base académica sólida en este respecto y las primeras flores de un germinar hacia la construcción de nuevas realidades.

La UNISUR a partir de sus prácticas culturales y cotidianas

Prácticas culturales y cotidianidad fue el siguiente tema necesario en la investigación. Ello permitió considerar la idea acerca de que la identidad es un reflejo, a partir de ciertas prácticas, del espacio y tiempo en donde se desarrollan tanto los grupos como los sujetos. Al mismo tiempo, permitió tener en cuenta el factor de identificación y diferenciación que trasciende las prácticas hasta incluir aspectos biológicos.

En este sentido, la mirada se colocó sobre el tipo de población mayoritaria que compone la región en donde se desarrolló esta investigación, que para el caso, se trata de la sede de Cuajinicuilapa en el Estado de Guerrero. Zona habitada por mayoría afrodescendiente que ha llevado a cabo una lucha por el reconocimiento de su derechos y por al acceso a la educación.

Es necesario señalar dos aspectos: la población en Cuajinicuilapa se comporta de una manera extrovertida; grita, ríe a carcajadas, se autodenominan "negros" y gozan plenamente de lo que llaman "putería": fiesta y regocijo en comunitario; estos les permiten identificación entre ellos y al mismo tiempo, una diferenciación respecto de los demás grupos, específicamente indígenas. Lo segundo es que, socialmente, es una población con migraciones internas y externas; sus integrantes viajan hacia

ciudades como Chilpancingo o la Ciudad de México, así como hacia Estados Unidos; en ambos casos es en busca de mejores oportunidades para una mejor calidad de vida.

Ambos aspectos, tanto culturales como sociales, impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje en UNISUR. De acuerdo a lo observado y como ya se ha señalado, existe un choque cultural entre quienes comparten el espacio del aula y las áreas comunes durante los eventos y presenciales académicos. Pero estos aspectos, también, dotan de identificación y cohesión entre quienes los comparten.

En UNISUR encontré mucha aceptación, el tener una vida migrante, una vida en donde te tenías que cuidar muy bien y que casi no sentías nada tuyo; no sentías instituciones, no sentías el sentimiento de tener una identificación, una licencia, un apoyo en el doctor, seguro social como el que aquí tenemos, jodido pero lo tenemos, y esa parte de no apropiarme de donde yo vivía, de no sentirme comunidad, de sentirme ajeno pero a la vez muy rico de lo que yo era, de lo que me inculcó mi país, mis padres y lo que yo aprendí en la vida, pues, me sentía confundido, pero cuando llego a UNISUR me encuentro con compas que eran de mi misma línea, migrantes que estuvieron en Estados Unidos, sí, desde luego, pero también de que estaban dejando su pueblo, Guerrero y se venía al D.F. o se venían a Chilpancingo, a ciudades grandes, y sentían lo que yo sentía, ningún tipo de pertenencia, ninguna, a nada y eso en una persona es fundamental...Entonces, en UNISUR fue lo primerito que me gustó, quizá en Estados Unidos yo tenía todo, todo, te hablé de material, trabajo, carro, ropa, todo lo que uno aquí quiere y se lo niegan sus propios gobernantes pero una vez teniendo eso era así de que “no mames, esto no me llena”. Yo ocupo otras cosas, pertenecer a la universidad (E7).

Es decir, UNISUR se convierte en un espacio de convergencia de personas que comparten similitudes morfológicas respecto de una región afrodescendiente, pero también de aspectos sociales relacionados a la movilidad y la migración. De igual modo, de quienes buscan tener una oportunidad de ingreso a la educación superior. Todos estos aspectos, al combinarse, generan un escenario en donde sus integrantes se sienten parte de una comunidad, que comparten especificidades y necesidades, y al mismo tiempo se diferencia de los demás grupos.

De igual modo, UNISUR se asume como un espacio que cohesiona y como un sitio de coacción. El reunir a sujetos como características específicas y al generarse una identificación, se genera también un sentimiento de pertenencia y de acción. No se trata de sólo identificarse con una comunidad sino querer ser parte de ella y actuar en consecuencia: tejer redes y lazos comunitarios que garanticen un espacio y las necesidades del mismo.

Y cuando veo que en UNISUR es gratis, cuando veo que en UNISUR es todos, para todos, y que es un proyecto que meramente es dedicado para hacer proyectos reales en las comunidades, ya ahí fue donde me encantó; dije “aquí quiero probar” y fue como llegué y me aceptaron muy bien todos los compas que han vivido lo que te estoy expresando, que han vivido esa soledad, esa falta de identidad, esta ilusión de tener un grupo, ya sea social, un grupo académico, un grupo de algo, que estén juntos y de ahí que surjan cosas; no te digo que con todos me he llevado bien porque te mentiría pero he logrado hacer mis amistades, mis núcleos también, que no pretendo dejar porque es lo más rico que hasta ahorita me ha podido dar la universidad, aparte del conocimiento y reafirmación de la identidad que yo ahora tengo, me ha dado la oportunidad de tener amistades con las cuales me llevo muy bien, discutimos, nos conciliamos y tenemos proyectos o tenemos pactos de amistad por mucho tiempo y eso es lo que en realidad la universidad, los que me han brindado la oportunidad de estar ahí, me llevo eso y siempre lo voy a tener presente (E7).

Es así como los grupos y comunidades existen. Se generan lazos de identidad y al mismo tiempo se establecen los mecanismos de cohesión, coacción y protección. Claro está, desde sus convergencias y similitudes pero también desde sus tensiones y contradicciones que les permite ser un mosaico de expresiones y contrastes de una comunidad plural.

En este sentido, UNISUR se posiciona como un espacio de convergencia y convivencia, y al mismo tiempo como un sitio en donde se genera identidad, identificación y diferenciación entre quienes lo habitan. Pero también, reúne en si misma las características para ser un espacio de enseñanza-aprendizaje que ayude a establecer las condiciones de posibilidad para el cambio social. Es decir,

identificarse y asumirse parte de un grupo permite el pensarse desde la comunidad y, por lo tanto, analizar la realidad y el lugar socio cultural que ocupa esa colectividad.

...la historia la escribe quien la gana, quienes se mantienen, la trabajan y la siguen reproduciendo (...) viene el proceso de conquista, de cómo surgimos de una nación con ayuda de otra, de que vinieron y se empezaron a mezclar (...) aparece una hegemónica identidad (en la historia oficial), de valores patrios, de identidad cultural (...) conociendo a mi familia, mi raíz cultural, mi núcleo familiar y cómo he vivido, reflexiono y no, nunca me sentí ahí. Hablaban de otras festividades, mariachis, fiesta patrias, cuentos que no los escuchaba en mi comunidad (...) pero haciendo reseña nunca mencionaban a la africana nomás era la indígena y la española (E7)

Así, se puede dar cuenta que en UNISUR se conjugan los elementos que posibilitarían un cambio social en beneficio de las comunidades, y en este caso, de los pueblos afrodescendientes de la Costa Chica de Guerrero. Lo anterior a partir de construirse un espacio de enseñanza-aprendizaje en donde de cierta manera se logra asumir lo que se enseña. Generar y asumir un profundo compromiso por mejorar y atender las problemáticas de las comunidades, llevar a cabo ejercicios de interculturalidad, luchar por la inclusión y acceso a la educación de los no favorecidos en este aspecto, pero antes, descolocarse y colocarse como sujetos históricos con las herramientas para actuar: una visión desde lo comunitario, desde el ser y pensar en colectividad para lograr visibilizar lo que la historia oficial ha negado.

La UNISUR frente a la subalternidad

Siguiendo en el análisis desde la propuesta de aproximaciones conceptuales de esta investigación, puede observarse e identificarse que UNISUR se muestra como un proyecto construido desde la base comunitaria y que dentro de sí mismo se gestan otros proyectos que son construido y promovidos por sujetos que asumen un papel histórico.

Es decir, UNISUR se presenta como un espacio construido por sujetos en su contexto como seres históricos, que se reconocen a sí mismos como tales y que pueden adquirir las herramientas para

continuar con la transformación de su entorno. Como un proyecto subalterno nacido desde las comunidades y sus necesidades, y que busca, por un lado la inclusión de los excluidos de la educación, pero también la intervención de las comunidades a partir de la transformación de los sujetos mediante contenidos académicos alternos y críticos, así como por el tras-tocamiento de las relaciones sociales.

...me ha gustado mucho la provincia, los pueblos; me ha gustado mucho pretender ser un gestor o me estoy encaminando a ser un gestor comunitario, ayudar a las personas directamente, sin mucho rollo, sin muchas promesas sino hacerlo; y veo que en UNISUR así se trabaja; los profesores, organizaciones sociales, autoridades de pueblos no dudan en ayudar a la universidad, no dudan en ayudar a los que pretendemos superar muchas realidades que nos condenan los gobiernos: falta de escuela, falta de trabajo (E7).

UNISUR es un espacio que se asume teóricamente contrario a la hegemonía y busca que sus estudiantes identifiquen estos factores: la realidad política y socio económica mexicana y latinoamericana, el estado y las causas de la desigualdad, la violencia, el subdesarrollo, así como las necesidades y problemáticas generadas por la exclusión de grupos y pueblos. Y no sólo eso, sino que es el sitio académico en donde los estudiantes adquieren lo necesario para asumirse como actores de cambio y las herramientas para lograrlo:

...hay culpables y he aprendido en la escuela UNISUR que tienen nombre y apellido, y se llaman gobierno, se llaman Estado, se llaman instituciones, se llaman gobernantes, partidos políticos que últimamente están en crisis, nadie creemos en ellos, y pues lo único que veo y reconozco hasta ahora que me ha hecho cambiar de pensar, es que todo dinero e individualismo (sic). Pues es precisamente la academia, que conociendo la historia, conociendo tu pasado y conociendo la realidad actual se pueden hacer muchas cosas, no en este momento, los cambios son lentos y deben ser constantes y así yo voy encaminado, así quiero seguir caminando y la escuela ha sido y siempre va a ser un actor fundamental para mantenerse en esa línea (E7).

Desde luego, UNISUR se manifiesta como proyecto subalterno en sus postulados y en la reflexión de sus integrantes. Aún está en proceso de consolidación y le resta un largo caminar pero hay un esfuerzo y apuesta por dar paso hacia lo que académicamente se expresa y se reflexiona.

UNISUR es reconocida como proyecto académico pero también como el espacio subalterno en donde se puede establecer condiciones de posibilidad para el cambio social en beneficio de las comunidades y grupos excluidos en México. De esto, ya se abordó acerca de los eventos que se organizaron en sus instalaciones: Cuajinicuilapa como convocante y sede de los trabajos para el reconocimiento de los pueblos afrodescendientes en México. Seno de las Asambleas Nacionales en donde se expresaron ideas y posicionamientos respecto del trabajo realizado en las comunidades afrodescendientes de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca a favor de los derechos de estas comunidades. Se reflexionó acerca de las necesidades y peripecias que padecen estos pueblos al no contar con el reconocimiento por parte de los gobiernos, no solo municipales, sino estatales y federales; un ejemplo de ello fue el no poder participar de programas de asistencia social como los promovidos y otorgados por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), tal y como sí pueden hacerlo las comunidades indígenas cercanas. En donde se abordó la importancia de establecer una ruta para el reconocimiento de la tercera raíz; la reflexión se pudo profundizar más a fondo y se señalaron aspectos de pericia y maestría de carácter legislativo, así como de las dificultades técnicas (también en materia legislativa) para lograr la generación de una propuesta de modificación al artículo 2do Constitucional. Sólo una propuesta de esta magnitud sería un acto concreto que marcaría el inicio para la elevación a rango constitucional el reconocimiento de los pueblos afrodescendientes de México (JO4).

Dicho de otro modo, UNISUR apuesta por ser el escenario que entiende a la interculturalidad como proceso relacional atravesado por el ejercicio del poder en donde los sujetos subalternos se deben reconocer como producto de procesos históricos de colonialidad y explotación, para que desde allí partan al encuentro de puntos de convergencia hacia la construcción de nuevos bloques históricos

(Flores y Méndez, 2008: 214). Lo anterior, considerando que se requiere de un cambio en la lógica de relacionarse para generar cambios en la lógica de actuar en el ahora y en las generaciones siguientes. Cambio que se puede generar desde las formas en las que se enseña y en las que se aprende. Reconocer al “otro” como “otro” a partir de investigación y perspectivas que lo permita, así como identificar proyectos educativos con esta configuración puede ser la opción y llama de esperanza cuando se cree que la educación puede transformar la realidad.

UNISUR frente al reto político de su reconocimiento oficial

Aun cuando se presenta a sí misma como un proyecto educativo alternativo y constituye la opción educativa para los jóvenes de distintas comunidades de la Costa – Montaña del Estado de Guerrero UNISUR no ha logrado su consolidación ni su reconocimiento oficial por parte del gobierno estatal y federal. Desde 2007, cuando surge como mandato de los pueblos durante el Tercer Congreso de Educación Intercultural del Estado de Guerrero y hasta 2016 a un año del incumplimiento del Convenio de Incorporación y Reconocimiento de Validez de Estudios con la UACM, ha transitado por un largo proceso en el que se enfrenta toda una serie de vicisitudes que se transforman en impedimentos por parte de distintas instituciones gubernamentales y hasta educativas.

Sin duda, al representar una opción educativa alternativa, que pone los conocimientos en beneficio de las comunidades, que cuestiona las relaciones de poder y rompe con paradigmas epistémicos de la colonialidad del saber, siempre será visualizada como una amenaza en un mundo neoliberal en donde la educación está y es puesta al servicio del mercado.

Pero como ya se señaló, UNISUR no sólo ha enfrentado el rechazo de las instancias gubernamentales a nivel estatal y federal, sino que, y en la parte más reciente de su historia, se enfrentó a la imposibilidad de trabajar de manera colaborativa y coadyuvante con una institución históricamente derivada de la

lucha por la inclusión de los excluidos de la educación: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

En un primer momento, la UNISUR y la UACM trabajaron de manera conjunta a partir de la firma de un Convenio General de Colaboración, mismo que fue firmado en 2008 y modificado en 2013 mediante el Convenio Modificatorio al Convenio General de Colaboración. Durante estos años, de 2008 a 2015, ambas instituciones trabajaron bajo la venia y apoyo de sus autoridades; en el caso de la UACM con el soporte de sus rectores: Ing. Manuel Pérez Rocha y el Dr. Enrique Dussel Ambrosini.

Posteriormente, fue necesario redoblar los esfuerzos ante un panorama político adverso para todas las instituciones educativas en México, en el marco de la reforma educativa implementada por el Gobierno Federal de acuerdo a las reformas estructurales impuestas por el mundo neoliberal.

En este escenario, la UACM y UNISUR firman el Convenio de Incorporación y Reconocimiento de Validez de Estudios. Dicho evento fue celebrado el 9 de agosto de 2015 en las instalaciones de la rectoría de UNISUR, ubicadas en la región de Santa Cruz El rincón, municipio de Malinaltepec, Estado de Guerrero; firmando ahora como representante legal de la UACM el rector Hugo Aboites Aguilar:

La llegada al lugar fue por la tarde del 7 de agosto. Quienes provenían de la Ciudad de México llegaron en un autobús subsidiado por la UACM. En él viajaban integrantes de la comunidad universitaria de la UACM: consejeros universitarios de la Cuarta Legislatura, consejeros del plantel Centro Histórico, ex consejeros universitarios, trabajadores y estudiantes. Así mismo, viajaron profesores de UNISUR que radican en la Ciudad de México. Al arribo, los visitantes fueron recibidos por integrantes de las diferentes comunidades y pueblos originarios: *me'phaa* (tlapanecos), *NuSavi* (mixtecos), *naoa* (nahua), *Na'mncueN'mndaa* (amuzgos) y afroamericanos, así como por distintas autoridades académicas de la UNISUR. Desde el momento de llegada el ambiente asumió un carácter festivo. El recibimiento fue muy cálido y todo el tiempo había muestras de solidaridad y apoyo de parte de los visitantes. Los anfitriones mostraban gestos de sorpresa y actos de agradecimiento: saludos con reverencia, palabras de cortesía, invitación a sentirse bienvenido y con comodidad. El evento fue planeado por

parte de la Comunidad unisurenseña desde días antes. Posterior al arribo de los visitantes se realizó una reunión entre puros estudiantes de UNISUR para continuar con los pasos siguientes de ese día. Desde el inicio toda la organización estuvo a cargo de la comunidad estudiantil de la UNISUR. La limpieza, la elaboración de los alimentos, el alojamiento de los visitantes fue realizado por toda la comunidad en donde participaron integrantes de la UACM, pero la dirección fue por parte de los estudiantes de UNISUR (JO1).

Cabe señalar que la firma del Convenio ocurrió en el marco del día internacional de los pueblos indígenas. De acuerdo a lo observado, en el evento se expresaron como Foro de voces las representaciones de las diversas comunidades presentes. Manifestaron su agradecimiento los representantes de autoridades comunitarias, estudiantes, profesores y el rector José Joaquín Flores Félix; también participó una representación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), conformada por integrantes del Tercer y Cuarto Consejo Universitario, estudiantes y el rector Hugo Aboites. Por parte de la UNISUR dieron la bienvenida los estudiantes: Érika Vargas, representante del pueblo afroamericano; Heide Martínez, representante del pueblo *n'mndaa*; Maurilio Hernández Olivera, representante del pueblo *nusavi*; Julián Jerónimo Reyes, representante del pueblo *me'phaa*; y Juan Mateo García, representante del pueblo *naoa* (JO1).

Dada la magnitud del evento, en la ceremonia estuvieron presentes también los representantes de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior del Estado de Guerrero; de la delegación estatal de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; la Secretaría de Asuntos Indígenas; Sofío Ramírez, senador por Guerrero y miembro de la Comisión de Educación del Senado; y Carlos de Jesús Alejandro, diputado federal, integrante de la Comisión de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados; estaba también el párroco de la comunidad de Santa Cruz, El Rincón. Cada participación estuvo enmarcada por la necesidad del reconocimiento “del otro”, por el respeto a la educación de cada mexicano como un derecho inalienable; de la necesidad de aprender y trabajar desde lo comunitario; de la esperanza de construir nuevos horizontes y del orgullo de pertenecer a instituciones universitarias

como UACM y UNISUR, que son proyectos emanados y hermanados por la lucha de la educación con acceso irrestricto y el reto que representa, en panoramas sociales de exclusión (JO1).

La firma del convenio garantizaba que los estudiantes egresados de UNISUR pudieran contar con un título universitario. De acuerdo a los asistentes al evento, existía una claridad respecto de las necesidades y problemáticas a las que se enfrentaban los jóvenes en general y los estudiantes de aquellas regiones en donde UNISUR se encontraba y las razones por las cuales la operación del Convenio era fundamental:

Una es el trabajo comunitario que tienen los estudiantes allá en las comunidades de Guerrero, pero por otro lado son necesidades básicas el tener que trabajar y para eso necesitan un título reconocido; entonces, para el campo laboral, para subsistir pues es evidente que el título es necesario. Digo, los conocimientos los tendrán y eso nadie se los puede negar pero el reconocimiento oficial sí se necesita para trabajar. A lo mejor habrá estudiantes que quieran estudiar una maestría o seguir con sus estudios o simplemente trabajar (E6).

Sin embargo, la firma del convenio solo quedó como un evento protocolario en donde ambas instituciones se comprometieron pero no hubo posibilidades de operación. Lo anterior, aun cuando quienes asistieron al evento compartían las necesidades de los estudiantes de aquellas regiones y más todavía que el Máximo Órgano de Gobierno de la UACM, de manera colegiada había decidió apoyar la causa y poner lo necesario para su aplicación. De hecho, a un año del la firma, el Consejo Universitario decide tomar actuar toda vez que la operación del convenio no se lleva a cabo por la Administración de la UACM, encabezada por el rector Hugo Aboites y quien estuviera al frente de la Coordinación Académica y que fuera la responsable del seguimiento, evaluación y cumplimiento del Convenio: la Dra. Micaela Rosalinda Cruz Monje.

La consejera universitaria y quien fungió como Secretaria Técnica de la Comisión Temporal para la Operación del Convenio de Incorporación UACM UNISUR (grupo de trabajo colegiado creado en respuesta a la inoperatividad de la Administración de la UACM) señala lo siguiente:

Porque en un año, cuando se firma el Convenio, cuando nosotros (Cuarto Consejo Universitario) lo votamos de manera unánime en agosto, en la Sesión Ordinaria en Del Valle de 2015, se hace un proceso: que la Coordinación Académica a través de la Coordinación de Certificación y Registro iban a registrar los Planes y programas de estudio de UNISUR para que con ello tuvieran validez oficial y posteriormente la UACM pudiera hacer los Comités de expertos académicos para emitir los títulos pero en un año no se hizo ningún trámite, solo hay un oficio que Rectoría envió a la DGP (Dirección General de Profesiones), pero no hay ni respuesta ni seguimiento del oficio; entonces, en realidad no hay nada, no se hace en un año; y fue gracias a que UNISUR viene a la sesión del Cuarto Consejo Universitario que nos damos cuenta de esta situación. Y durante el trabajo del proceso de la Comisión para encontrar una ruta de solución muchas voces expertas nos dijeron eso: “es lo que primero que se tiene que hacer es intentar hacer el registro, sí se puede, y si no, qué se tiene que hacer para que se haga”. Yo pienso que no hay esa voluntad política para hacer ese trámite, pareciera que no hay voluntad política de solucionarle, porque sólo es ver el registro, si se puede o no (E6).

Es decir, con base en lo manifestado por la Secretaria Técnica de la Comisión señalada lo que hubo fue una falta de voluntad política.

En esta tesitura, fue importante considerar quienes fueron los responsables y a qué respondió la falta de voluntad política que impidió la operación administrativa del Convenio de Incorporación y Reconocimiento de Validez de Estudios. La misma secretaria técnica declara que el problema se politizó demasiado: “parecía que era una lucha de poder inexistente (...) no hay voluntad política y las personas (responsables) tienen nombre y apellido: es la coordinadora académica y es el rector el que no ha querido hacer ese trámite” (E6).

También señaló que el tema quiso ser convertido en una pelea de grupos en pugna por el poder dentro de la UACM: “...había personalidades dentro de la universidad que decían que el proyecto UNISUR

era del grupo de Gabriel Medina y que por eso no; que sólo querían dinero, que querían plazas, erogación de presupuesto, cosa que no tiene sentido, porque ni en el Convenio venía, ni cuando se votó el punto ni cuándo fue la firma” (E6). En otras palabras, quienes defendieron y apoyaron la operatividad del convenio, desde el Consejo Universitario y como integrantes de la comunidad, fueron acusados de aspectos que ni siquiera estaban contemplados en el Convenio mismo; es decir, era imposible que sucedieran.

Por otro lado, el tema de la calidad y exigencia académica fue otro factor que resultó en impedimento para la operatividad del convenio citado.

En el contexto coyuntural respecto de la incorporación de los Planes y Programas de Estudio a la UACM, proceso mismo que se inserta en el marco del reconocimiento oficial de la UNISUR ante la Secretaría de Educación Pública, se identificó que dentro de quien fungiría como institución incorporadora y en la comunidad académica de la mismas no había plena certeza sobre la viabilidad para lograr la incorporación así como la exigencia sobre los distintos contenidos académicos que se imparten en la institución que se incorporaría, es decir, en UNISUR. Lo anterior, a partir de una carta presentada ante el Pleno del Cuarto Consejo Universitario por la académica Tania Rodríguez Mora y suscrita por más de cien profesores, en donde se manifestaba su desacuerdo por la incorporación, así como su preocupación por el prestigio académico de la UACM como institución.

Posteriormente, y con una nueva carta, leída ante el Pleno del Cuarto Consejo Universitario y dirigida a una consejera académica en funciones, se abordó lo que se denominó como “legítima preocupación por el registro de planes y programas de estudio a nombre de la misma no elaborados por la UACM” (Rodríguez, T. 2006:2). Se exigió que dichos planes y programas de estudio sean evaluados al menos en los mismos términos con los que han sido y son evaluados los planes de estudio internos. Se manifestó falta de claridad sobre los criterios académicos para evaluar estos planes de estudio con el fin

de definir si existe afinidad con el modelo educativo de la UACM: no existían indicadores ni referencias académicas claras y no se acreditaba la participación de los cuerpos académicos colegiados de la UACM.

En este sentido, se solicitó que se atendiera con seriedad a los dos criterios básicos que dan sentido a la autonomía académica de la UACM y que están normados en la Ley de la UACM.

- a) Que “el otorgamiento de certificados, diplomas, títulos, grados y reconocimientos tendrán como condición ineludible y única la demostración de los conocimientos y competencias que dichos instrumentos amparen” (Artículo 14 de la Ley UACM).
- b) La exigencia que se debe tener para “asegurar un alto nivel” en nuestras actividades académicas y particularmente de las garantías que se dan a sociedad de la “plena confiabilidad en los certificados, títulos y grados otorgados” (Numeral octavo de la Exposición de Motivos de la UACM) (Rodríguez, T. 2006:2).

Cabe señalar que la crítica realizada no versó sobre los Planes y Programas de Estudio sobre la UNISUR sino más bien sobre el procedimiento para su incorporación a la UACM. Sin embargo, se hace referencia no de forma explícita pero sí inferencial sobre la necesidad de hacer una valoración profunda sobre las exigencias académicas sobre los Planes y Programas.

A este respecto, la secretaria técnica de la comisión temporal para la operación del convenio UACM – UNISUR señaló que, por un lado, muchos de los profesores que suscribían la carta presentada por Tania Rodríguez desconocían el tema, es decir, firmaron sin saber y dieron su apoyo por tratarse de la persona que se los solicitó. También, que lo que se denominó “prestigio académico” era en realidad un planteamiento elitista; así mismo, se manifestó un desconocimiento de los Planes y Programas de Estudio así como de los trabajos realizados por la Comisión para darle operatividad al Convenio:

...era esa preocupación de Tania Rodríguez con firmas de más de cien profesores y al final yo estuve investigando y platicué con esos profesores y me dijeron “Ah, es que no sabíamos que era eso”. Desde ahí me entró un poco de ruido su carta. Y la verdad, los criterios que maneja ella se me hacen muy elitistas. Pareciera que no conoce ni el proyecto de UACM ni el proyecto de UNISUR. Yo me acerqué a ella y le dije “Mira, si tu preocupación era tanta, las sesiones (de la Comisión temporal) fueron abiertas para tocar justo esos temas; yo te voy a dar una contestación escrita por parte de la Comisión”; hablé con la Comisión y redactamos una respuesta fundamentándonos en el Convenio, la Ley de la UACM, el Estatuto General Orgánico y también el Reglamento de Incorporación para que su preocupación y sus dudas fueran disipadas, de que no íbamos a expedir títulos así nada más; se la leí al rector porque a mí me llegó con copia para ella; en realidad no hubo mucho diálogo porque siento que no nos escuchaba y entonces ahí dije “Bueno, de manera escrita te va a llegar” Porque realmente si queremos solucionar esto, tenemos que escuchar todas las voces; fue por eso que yo me acerqué a ella. Posteriormente ya no se acercaba, fue a las sesiones del Consejo Universitario y pues ya no decía nada (E6).

Finalmente, y aunque la Comisión temporal presentó ante el Pleno de la Cuarta Legislatura del Consejo Universitario de la UACM, ésta ya no pudo operarse. Las razones fueron múltiples: el órgano de gobierno se encontraba en una situación crítica políticamente para poder aprobar puntos de acuerdo, los tiempos legislativos ya estaban por concluir de la actual legislatura y existían otros temas de mayor pertinencia coyuntural respecto de la renovación del Consejo Universitario.

Cabe señalar que UNISUR continúa trabajando con otras instituciones a partir de Convenios de colaboración como es el caso de la Universidad de Chapingo, así como con quienes de manera voluntaria y personal deciden sumarse a sus filas para impulsar este proyecto. No obstante, y en palabras de la secretaria técnica, la UACM no pudo asumir su responsabilidad ni cumplir s compromiso firmado ante las comunidades de la Costa – Montaña de Guerrero: “...no podemos cerrarle la puerta a los que estuvieron como nosotros (...) me queda reconocer el esfuerzo que hacen todos y todas por el Proyecto UNISUR, (...) sí, siento mucha tristeza, frustración y coraje de que no hayamos podido, como Cuarto CU, entablar esos lazos y realmente cumplir con lo que votamos, con lo que firmamos y con lo que dijimos. Me recordó una frase de Emma Goldman que dice que “es más fácil, o es menos trabajo

intelectual el condenar que el pensar” y creo que eso nos pasó, fue más fácil condenar el Convenio y el Proyecto UNISUR que pensar en una ruta viable de solución” (E6).

10.- CONCLUSIONES

Dados todos los planteamientos anteriores, que van desde el recuento histórico de la educación y el cambio social en México, la historia de la lucha por el derecho a la formación universitaria en la Costa Montaña del Estado de Guerrero y las ideas centrales que organizaron esta investigación hasta su aplicación, resulta necesario retornar la pregunta central problematizadora: ¿Es la UNISUR un proyecto académico y político que pudiera establecer condiciones de posibilidad para el cambio social en México? Sin duda, la respuesta sería aventurada si se tratara de contestarse con un simple y llano “SI” o un “NO”; hacerlo de esta manera sería pasar por alto toda una serie de procesos que involucran no solo a la UNISUR sino a todo México y al planeta entero. Sería ignorar contextos históricos que definieron, y lo siguen haciendo, a los sujetos y lo devenido de ellos por siglos.

En este sentido, para contestar la pregunta organizadora de esta investigación es necesario hacerlo desde los hallazgos, mismos que ya se han abordado en la sección del Análisis e interpretación de este texto.

Primero, es preciso destacar que UNISUR experimenta un impedimento político que no permite su consolidación. Se enfrenta a la oposición constante de los gobiernos por el derecho a la educación en México, en donde de manera histórica se les han negado el acceso a la formación académica, tanto a las comunidades de la Costa Montaña de Guerrero, así como a la mayor parte del país. Lo anterior, queda constatado en los documentos y fuentes abordadas en este estudio y que dan cuenta de la situación de oposición enfrentada de manera municipal, estatal y federal, y que responde a la lógica de mantener un modelo de educación bancaria, negando las posibilidades de una educación crítica al servicio del bien común.

Este impedimento político se extiende hacia otros espacios: el caso de las relaciones entre UNISUR y UACM mediante los convenios firmados. Como se abordó en este estudio, no sólo se niega la

posibilidad de revalidar los Planes y Programas de Estudio de la UNISUR por parte de la UACM como acto de coadyuvancia para su reconocimiento oficial, sino que se cierran las puertas para permitir la validez de los estudios realizados por parte de decenas de jóvenes en la Costa Montaña de Guerrero.

Cabe señalar que las ideas que organizaron este impedimento no son inherentes al Proyecto Educativo que es la UACM; sino que más bien devienen y responden a la lógica de intereses de los responsables de la Administración como la Rectoría y la Coordinación Académica durante 2015 y 2016.

Ideas que se entremezclaron con “poderes” fácticos que enarbolaron el discurso del “prestigio académico” por no decir racismo y desprecio académico; planteamientos que hicieron eco en voces absurdas (peones inocentes) y mezquinas de ciertos integrantes del Cuarto Consejo Universitario, que no sólo eran incongruentes con los planteamientos de la UACM como proyecto educativo, sino que respondían a intereses políticos de quienes estaban al frente de la Administración y protegían el camino político de quienes ya planeaban ocupar cargos posteriormente. Esto se comprobó con la llegada de los integrantes del Quinto Consejo Universitario y las aspiraciones de algunos personajes a la Rectoría y a la Dirección Ejecutiva del Sindicato Único de Trabajadores de la UACM (SUTUACM).

Sin embargo, UNISUR alberga en sí misma un proyecto de interculturalidad crítica y extendida, aun aún con todas las vicisitudes a las que se enfrenta. Nuevamente, se hace necesaria la mirada decolonial y su abordaje de la realidad para dejar de manifiestos los esfuerzos por construir escenarios plurales y espacios de actuación política e intervención social para atender las necesidades de las regiones (no solo materiales), por el derecho a la educación de las comunidades de la Costa Montaña, así como el reconocimiento de los pueblos afromexicanos.

Así, UNISUR requiere ser vista desde una investigación decolonial, pues en ella se tiende a establecer una interculturalidad extendida. Develada desde esta mirada, se aprecia cómo este proyecto se mueve, no desde el Estado hacia los pueblos originarios/indígenas y afrodescendientes, sino que se direcciona

desde aquéllos hacia el Estado y la sociedad civil; pues desde aquí se puede asumir que si algún grupo o actor necesita de interculturalidad, no son los pueblos indígenas/originarios, sino los Estados y la sociedad en general, siendo que los integrantes de los pueblos indígenas/originarios y afrodescendientes tuvieron que interculturalizarse forzosamente como medio de subsistencia (luego de haber sido violentamente sometidos). UNISUR, como proyecto de interculturalidad busca deconstruir los discursos hegemónicos monoculturales acerca de la identidad y la cultura y apunta a considerar las intersecciones entre etnicidad, género, orientación sexual, edad, religión y nacionalidad que se cohesionan en el Estado y la sociedad (Puentes, J. Agosto 7, 2015).

UNISUR es un proyecto que vive en sus tensiones y contradicciones. Desde lo develado como oportunidad que otorga la proximidad metodológica, hasta lo señalado en la sección de Análisis de este estudio, se puede observar que se trata de un proyecto, resultado de una lucha por el derecho a la educación en un escenario de exclusión, pero que al mismo tiempo lleva consigo mismo los resabios de la colonialidad que impone la lógica de exclusión. Vive y reproduce en sus entrañas procesos de racialización, discriminación y juegos de poder que se manifiestan, algunas veces de formas abiertas y otras de manera implícita. Lo anterior se revela en las charlas cotidianas y convivencia cotidiana, así como en los documentos e informes recabados durante la presente investigación.

Sin embargo, la mirada realizada desde perspectivas críticas se vuelve necesaria si se pretende analizar proyectos como UNISUR y la realidad misma. Este abordaje permite establecer que la colonialidad sigue siendo parte de lo que se construye en cada proyecto, sea educativo o político; que es preciso develar esos elementos coloniales antes que ocultarlos en el auto engaño de proyectos plurales ficticios; que no existen proyectos que puedan auto asumirse como totalmente descoloniales sin caer en la polarización o el binarismo moderno; que es trascendente evidenciar las relaciones de poder intrínsecamente heredadas para establecer condiciones de posibilidad de cambio real.

En este sentido, UNISUR, mirada desde la perspectiva decolonial, se puede entender como un proyecto que se construye, organiza y camina desde sus diferencias y contradicciones internas, para auto-entenderse y entender al mundo sin sentir la necesidad de imponer una lógica ni forma reguladora, sino aquella de colocar el conocimiento en beneficio del bien común, de los grupos y sus entidades, lacerados por los procesos coloniales históricos.

Señalado lo anterior, el abordaje de la investigación desde la perspectiva decolonial se vuelve imperante, sobre todo en un escenario en donde la sociedad global contemporánea es define como una sociedad en crisis (Suárez-Krabbe, J. enero-junio, 2011). Una mirada que trascienda “la violencia practicada a través del «trabajo de campo» y las discusiones en torno a la «evidencia»” (Suárez-Krabbe, J. enero-junio, 2011) para logra develar proyectos educativos como UNISUR, que existen en muchas partes de la *Abya Yala*. Profundizar en la denominada antropología por demanda y en la búsqueda de metodologías decoloniales (Haber, 2011; Gigena, 2012); “en donde los abordajes cualitativos de investigación, ocupen un lugar preponderante en nuestras reflexiones, priorizando las investigaciones interculturales de autoría colectiva que permitan profundizar y afinar nuestro acervo metodológico, desnaturalizando las tendencias que apuntan hacia el trabajo solitario que promociona la idea del/a experto y que tratan de eliminar los disensos para generar consensos” (Puentes, J. Agosto 7, 2015).

Descolonizar la mirada, descolonizar la investigación y las metodologías para logra ver lo que crece y en los intersticios de los absolutos, entre los claroscuros de los distintos binarismo; para mirar a aquellos que existen y hablan desde su polifonía de voces, y para develan sus contradicciones; para trascender la idea del aniquilamiento de la diferencia.

En esta tesitura se puede afirmar que UNISUR puede asumirse como un proyecto con posibilidades para el cambio social en un escenario en crisis.

UNISUR, no es sólo una opción educativa viable para las comunidades de la Costa Montaña de Guerrero con necesidades específicas, sino también, un elemento conformador de la cristalización de la lucha histórica por el derecho y acceso a la educación en México. En este sentido, UNISUR es un proyecto a referir y recomendar, así como un modelo a replicar en todos los espacios en donde se considere que otros mundos y realidades son posibles.

La UNISUR puede entenderse como aquella parte de la realidad que se organiza desde una lógica distinta a la colonialidad, pero que contribuye a rehacer el entorno desde las diferencias, tensiones y contradicciones mismas.

La UNISUR puede asumirse como el reflejo de la necesidad de reorganizar los proyectos educativos actuales; como un modelo a seguir para establecer condiciones de posibilidad hacia un cambio social. Como un proyecto educativo que permite la reflexión en torno a la necesidad de construir mundos que, no sólo ocupen el espacio, sino que coexistan y caminen en un ejercicio colectivo para la superación de la crisis. Como el ejemplo para repensar las subjetividades y abrir la oportunidad de transformar la realidad pero desde las tensiones, las disrupciones, las contradicciones, lo diferente, lo discordante, lo otro: para ser uno.

11.- FUENTES CITADAS

- Aceves, J. (1998). “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación”. En Galindo, J. (1998). [Coordinador]. *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México: Addison Wesley Langman.
- Alonso, L. *et al.* (2014). “La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. SCielo*. vol.19 no.60. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. [En línea]. Consultado el 28 de julio de 2015, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000100006&script=sci_arttext
- Arévalo, G. [2015]. Ciencia Nativa, Metodología de Investigación Indígena y Paradigma Indígena de Investigación. *La Guadaña. Revista de Análisis Latinoamericanista*. [En línea]. Consultado el 6 de octubre de 2015, en: <http://laguadana.org/2015/08/ciencia-nativa-metodologia-de-investigacion-indigena-y-paradigma-indigena-de-investigacion/>
- Bonfil, G. (1987). “La redención del indio por la vía de su desaparición”. México profundo: una civilización negada. México. De bolsillo.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. España: Taurus.
- Bucio, R. (2011). *Guía para la acción pública contra la discriminación y para la promoción de igualdad e inclusión de la población afrodescendiente en México*. México: CONAPRED - Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural de México. [En línea]. Consultado el 9 de noviembre de 2015, en: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/GAP_Afrodasc_ACCSS_OK.pdf

Cáceres, M. (2003). *Introducción a la Comunicación interpersonal*. Madrid: Síntesis.

Cathalifaud, M. y Osorio, F. (abril, 1998). *Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas*. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. [En línea]. Consultado el 18 de noviembre de 2015, en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frprinci.htm>

Chakrabarty, D. (2010) “Una pequeña historia de los Estudios subalternos” en, *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. En Pablo Sandoval (compilador) *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Perú: Instituto de Estudios Peruanos. Consultado el 5 de noviembre de 2015, en: http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_162.pdf

Civera, A. (1 marzo, 2015) “Normales rurales. Historia mínima del olvido”. *Nexos*. [En Línea]. Consultado el 13 de julio de 2016, en: <http://www.nexos.com.mx/?p=24304>

Cruz, O. (2015). *Génesis y Apuesta de un Proyecto Universitario Intercultural: UNISUR (2007 - 2011)*. México: UAM-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Dussel, E. (Año desconocido). “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. En, Edgardo Lander (Compilador) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. México: UAM-I. [Versión electrónica]. Extraído el 10 de junio, 2013 de: <http://www.enriquedussel.com/txt/1993-236a.pdf>

El Economista. (20 de julio, 2015). “Mancera anuncia programa para estudiantes rechazados”. *El Economista*. México. [En línea]. Consultado el 18 de noviembre de 2015, en: <http://eleconomista.com.mx/distrito-federal/2015/07/20/mancera-anuncia-programa-estudiantes-rechazados>

- El Economista.(30 de marzo, 2015). “Sólo el 8.9% de aspirantes logró quedarse en la UNAM”. *El Economista*. México. [En línea]. Consultado el 18 de noviembre de 2015, en: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2015/03/30/solo-89-estudiantes-logro-quedarse-unam>
- Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos. (2010). “Institución”. *Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos*. México: Guerrero. Gobierno del Estado. [En Línea]. Consultado el 13 de julio de 2016, en: <http://www.ayotzinapa.260mb.com/index.html>
- Flores J. y Méndez, A. (17 de noviembre, 2012). “UNISUR: Una universidad de los pueblos para los pueblos”. *La Jornada del Campo*. Numero 62. México. [En línea]. Consultado el 28 de julio de 2015 en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/cam-unisur.html>
- Flores, J. y Méndez A. (2008). "Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)", en *OSAL. Observatorio Social de América Latina* (Buenos Aires: CLACSO), año VIII, núm. 23, abril. [En línea] Consultado el 28 de julio de 2015, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal23/19S3FlorMende.pdf>
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Brasil: [En línea]. Consultado el 3 de noviembre de 2015, en: <http://laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/2014/01/Educ-pract-libertad.pdf>
- Freire, P. (1973). *La pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI. [En línea]. Consultado el 3 de noviembre de 2015, en: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>
- Gertz C. (1992). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa. [En Línea]. Consultado el 28 de julio de 2015 en: <http://es.scribd.com/doc/186964/Descripcion-Densa-Hacia-una-Teoria-Interpretativa-de-la-Cultura-Clifford-Geertz>

- Gilly, A. (2005). “Los vectores del orden neoliberal: flexibilización, desregulación, despojo y atomización”. Presentado originalmente en el *Seminario Regional América Latina hoy: La nueva reconfiguración social y la crisis del Estado neoliberal*, del 28-30 de junio de 2005. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Giménez, G. (2003). “El debate sobre las perspectivas de las Ciencias Sociales”. *Revista mexicana de sociología*. Año 65, número 2. México: UNAM.
- Giménez, G. (2005). “Cultura e identidad: una pareja indisociable”. *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. [En línea]. Consultado el 5 de noviembre de 2015, en: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Gonzalbo, P. (1985). *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México: Secretaría de Educación Pública y El Caballito.
- González, (2011). “Los frentes culturales. Las arenas del sentido”. Más (+) cultura(s) ensayos sobre realidades plurales. *Razón y Palabra*. [En línea]. Consultado el 11 de mayo, 2014, en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/28_Pavia_M75.pdf
- González, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- Guevara, G. (1985). *La educación socialista en México*. México: Biblioteca Pedagógica.
- Haber, A. (2014). *Metodologías decoloniales: anatomía disciplinaria, nometodología y arqueología indisciplinada*. Programa de Posgrado en Antropología, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidad Federal de Minas Gerais. Argentina: Escuela de Arqueología, Universidad Nacional de Catamarca y CONICET. [En Línea]. Consultado el 11 de mayo de 2017, en: http://www.sabnet.com.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=939

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

Harvey, D. (2014). “La relación con la naturaleza: primer momento del cambio social”. *Los siete momentos del cambio social: David Harvey*. Intervención en el Congreso “Marxism 2009”, organizado por el SWP (Partido Socialista de los Trabajadores) británico en Londres, del 2 al 6 de julio. *Marxismo Crítico*. [En línea]. Consultado el 25 de noviembre de 2016, en: <https://marxismocritico.com/2014/01/22/los-siete-momentos-del-cambio-social/>

INEGI (2015). México en cifras. Información nacional por entidad federativa y municipios. “Guerrero”, “Cuajinicuilapa”. [En línea]. Consultado el 9 de noviembre de 2015, en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=12>

Iturriaga, J. (1981). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. México: Solana.

La Claqueta (2011). *UNISUR, La Universidad Intercultural de los Pueblos del SUR*. México. [En línea]. Consultado el 28 de julio de 2015 en: <https://vimeo.com/19739286>

Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. En Edgardo Lander (Compilador) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO. [En línea]. Consultado el 29 de octubre de 2015, en: <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>

Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la educación México*. México: Porrúa.

Marc, E; Picard, D. (1992) *La interacción social*. Cultura instituciones y comunicación. Barcelona: Paidós.

Martínez, J. (2008). “El arte de aprender... y de enseñar”. Bolivia: La Hoguera.

- Medina, G. (2015 [Texto inédito]). *Geopolítica de las Violencias Escolares: Sociología Crítica y Decolonialidad*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Mora, M. (2011). “Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político”. En: Baronte, B. *et al.* *Luchas “muy otras” Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Colección Teoría y Análisis. México: UAM-X, UACH, CIESAS. [En Línea]. Consultado el 17 de mayo de 2017, en: <https://zapatismoyautonomia.files.wordpress.com/2013/12/luchas-muy-otras-2011.pdf>
- Morín, E. (1983). *El paradigma Perdido*. España: Cairos.
- Morín, E. (2000). *La Mente Bien Ordenada*. España: Seix Barral.
- Navarro, I. Pedroza, P. Torres, U. (2016). *Trabajo de Campo Realizado del 16 de Julio al 30 de Noviembre de 2016. Movimiento afromexicano: reconocerse para ser reconocidos*. Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. México. [En línea]. Consultado el 7 de febrero de 2017, en: http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Trabajo-de-campo_art%C3%ADculo.pdf
- Pech, C. *et al.* (2008). “Conceptos y categorías básicas para pensar la comunicación intercultural”. *Manual de Comunicación Intercultural*. México: UACM.
- Peña, M. (2014). *Jóvenes estudiantes de la Universidad Indígena de Venezuela*. Argentina: CLACSO. [En línea]. Consultado el 30 de septiembre de 2015, en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140616114046/Trabajofinalclacso.pdf>
- Pérez, M. *et al.* (2014). *Interculturalidad (es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Puentes, J. (Agosto 7, 2015). “La investigación decolonial y sus límites”. *Analéctica*. Año 0, núm. 3. México: Red de Esfuerzos para el Desarrollo Social Local, A.C. [En línea]. Consultado el 11 de mayo de 2017, en: <http://www.analectica.org/articulos/puentes-investigacion/>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En Edgardo Lander (Compilador) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: Clacso. [En línea]. Consultado el 29 de octubre de 2015, en: <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Raventós, F. [1998]. Cambio social y educación en el umbral del siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*. España. [En línea]. Consultado el de septiembre de 2015, en: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec04/reec0402.pdf>
- Rizo, M. (2004) “Apuntes Teóricos para un diagnóstico y algunas propuestas”. *La dimensión de la interacción en la comunicología*. Texto publicado en la Revista comunicologi@: indicios y conjeturas, Publicación Electrónica del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Primera Época, Número 2, Otoño 2004. [En línea] Consultado el 18 de noviembre de 2015 en: <http://revistacomunicologia.org/index.php>
- Rizo, M. (2009). “Intersubjetividad y comunicación intercultural. Reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología”. *Perspectivas de la Comunicación*. México: Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de la Frontera. [En línea]. Consultado el 18 de noviembre de 2015, en: <http://publicacionescienciasociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/74>
- Robles, M. (1988). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.

Rodríguez, N. (2014). “De afromeztizos a pueblos negros: hacia la construcción de un sujeto sociopolítico en la Costa Chica. *De afromexicanos a pueblo negro*. México: Diversidad cultural e interculturalidad. Programa universitario – UNAM. [En Línea]. Consultado el 14 de julio de 2016, en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/afromexicanos/introduccion.html>

Román, R. (11 de agosto, 2015). “La humildad hecha guerrilla”. Memorias de la Costa Grande: Lucio Cabañas Barrientos. *Síntesis de Guerrero*. México: Síntesis de Guerrero S.A. de C.V. [En Línea]. Consultado el 13 de julio de 2016, en: <http://sintesisdeguerrero.com.mx/2015/08/11/memorias-de-la-costa-grande-lucio-cabanas-barrientos/>

Sandoval, A. (2010). Nuevos espacios educativos para el ejercicio de la autonomía: UNISUR. *Valores y Prácticas Ético-Políticos en la Policía Comunitaria. Y Nuevos Horizontes de Autonomía Regional*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Soriano, J. (2011). “Capítulo 3. La entrevista de investigación”. Enfoques metodológicos y técnicas de investigación en educación. México: Universidad Autónoma de Chapingo – Departamento de Sociología Rural.

Suárez-Krabbe, J. (enero-junio, 2011). “En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales”. *Tabula Rasa*. Núm. 14. Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. [En línea]. Consultado el 11 de mayo de 2017, en: <http://www.redalyc.org/pdf/396/39622094008.pdf>

Taylor y Bogdan (1984) La entrevista en profundidad. En Steve. J. Taylor y Robert Bogdan, Introducción a los métodos cualitativos de investigación Argentina: Paidós (pp. 100-131).

Taylor, S. y Bogdan, R. (2009). La observación participante. Preparación del trabajo de campo. En Steve. J. Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós (31-49).

TheCarlosYorke. (5 de marzo de 2013). *La guerrilla y la esperanza: Lucio Cabañas*. YouTube. [En Línea]. Consultado el 13 de julio de 2016, en: https://www.youtube.com/watch?v=u_cJudvX2DQ

Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica*. Argentina: Espasa-Calpe. [En línea]. Consultado el 3 de noviembre de 2015, en: <http://www.turemanso.com.ar/larevista/bajadas/larazacosmica.pdf>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación – Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural / UNICEF. [En línea]. Consultado el 27 de septiembre de 2015, en: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf

Walsh, C. (2007) Interculturalidad, colonialidad y educación. *Primer Seminario Internacional “(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad”*, Bogotá, 1.o a 4 de noviembre de 2005. Colombia. [En línea]. Consultado el 28 de septiembre de 2015, en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/6652>

Walsh, C. (2009) *Interculturalidad, Estado, Sociedad Luchas (De) Coloniales de Nuestra Época*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. [En línea]. Consultado el 28 de septiembre de 2015, en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>

Walsh, C. (2012) “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir”, en *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, Patricia Melgarejo (comp). México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, editorial Plaza y Valdés. [En línea]. Consultado el 28 de septiembre de 2015, en: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=m5EBGSCtgszEbWfxklBTOJjWOvauWxxj3cVJ6zen2N3dKjc6FO0uzjsnQDTNcR8GF5qMEFaGsdUew8kdxkJwFcVvQPktitaxzBLdhVUKaQ0I0kVxGGvmTrTKhefAIpzi2kvjhr5rj5bjq8h8ONuIfotxEJ9naJGc4dwmFDO0I1ja9CixqOGGebfTUph59ZiecQBStqSdrenBPHAgwhxLsdFoExuNWN39EE396Vmz9KaZsLf03dMvrrV7pqUmeZwT>

Walsh, C. (enero-julio, 2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*. 48, volumen XXIV. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. [En línea]. Consultado el 27 de septiembre de 2015, en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>

Zafra, R. (marzo, 2011). La Diversidad en las Aulas Como Factor de Cambio Social. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* Vol. 3, N° 25. España: Universidad de Málaga. [En línea]. Consultado el 22 de septiembre de 2015, en: <http://www.eumed.net/rev/ced/25/rmzv.htm>

Zemelman H. Quintar, E. (Enero - junio 2005). “Pedagogía de la dignidad de estar siendo Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar”. En Jorge Rivas Díaz. RIEDA Año 27 / No. 1. CREFAL. Nueva Época. [En línea]. Consultado el 11 de noviembre de 2015, en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento6.pdf>

Diario de Campo – Jornadas de Observación

- J1. Rodríguez, I. (8 – 10 de agosto de 2015). *Firma del convenio de incorporación y reconocimiento de validez de estudios UNISUR- UACM*. Sede académica Santa Cruz del Rincón, Guerrero: México.
- J2. Rodríguez, I. (11 – 13 de septiembre de 2015). *Presencial Académico*. Sede académica Cuajinicuilapa, Guerrero: México.
- J3. Rodríguez, I. (9 – 11 de octubre de 2015). *Presencial Académico*. Sede académica Cuajinicuilapa, Guerrero: México.
- J4. Rodríguez, I. (22 – 23 de julio de 2016). *Asamblea Nacional por el reconocimiento de la tercera raíz*. Sede académica Cuajinicuilapa, Guerrero: México.
- J5. Rodríguez, I. (13 – 14 de agosto de 2016). *Asamblea Nacional por el reconocimiento de la tercera raíz*. Sede académica Cuajinicuilapa, Guerrero: México.

Entrevistas

- E1. Benítez, D. (7 de noviembre, 2013). “Universidad de los Pueblos del Sur” (UNISUR). UACM: La mirada y la palabra. México: Rompeviento TV. [En línea]. Consultado el 7 de marzo de 2017, en: <https://www.youtube.com/watch?v=vF4eEt7hQXE&t=1574s>
- E2. Flores, F. (7 de noviembre, 2013). “Universidad de los Pueblos del Sur” (UNISUR). UACM: La mirada y la palabra. México: Rompeviento TV. [En línea]. Consultado el 7 de marzo de 2017, en: <https://www.youtube.com/watch?v=vF4eEt7hQXE&t=1574s>
- E3. García, B. (2012). “Entrevista a Radio UNISUR”. PKT, Nomads, PIRATA. México: Red de Radios Libres de Guerrero. [En línea]. Consultado el 13 de marzo de 2017 en: <https://archive.org/details/EntrevistaARadioUnisur/UnisurRadio.mp3>

- E4. Martínez, M. (2012). “Entrevista a Radio UNISUR”. PKT, Nomads, PIRATA. México: Red de Radios Libres de Guerrero. [En línea]. Consultado el 13 de marzo de 2017 en: <https://archive.org/details/EntrevistaARadioUnisur/UnisurRadio.mp3>
- E5. Saavedra, G. (2012). “Entrevista a Radio UNISUR”. PKT, Nomads, PIRATA. México: Red de Radios Libres de Guerrero. [En línea]. Consultado el 13 de marzo de 2017 en: <https://archive.org/details/EntrevistaARadioUnisur/UnisurRadio.mp3>
- E6. García, Y. (2017). Entrevista a Yany Mixtli García Cárdenas. México. Realizada el 2 de marzo de 2017, en las instalaciones de la sede administrativa de la calle García Diego, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- E7. Gatica, A. (2016). Entrevista a Arturo Gatica. México. Realizada el 28 de junio de 2016 en la Ciudad de México.

Bibliografía Anexa

- Plan de estudios de la licenciatura en Gobiernos de municipios y territorios.* (2011). UNISUR: México.
- Plan de estudios de la licenciatura en Justicia y derechos humanos.* (2011). UNISUR: México.
- Rodríguez, T. (2006). Texto leído en el Foro del Consejo Universitario en la Vigésima Sesión Extraordinaria de 2016 del Cuarto Consejo Universitario de la UACM, con fecha del 2 de diciembre de 2016.
- Santos, H. *et al.* (2006). *Estudio de factibilidad.* UNISUR: México.
- UACM – UNISUR. (2008). *Convenio general de colaboración.* Universidad Autónoma de la Ciudad de México/Universidad de los Pueblos del Sur: México.

UACM – UNISUR. (2013). *Convenio modificadorio al Convenio general de colaboración*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México/Universidad de los Pueblos del Sur: México.

UACM – UNISUR. (2015). *Convenio de incorporación y reconocimiento de validez de estudio*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México/Universidad de los Pueblos del Sur: México.

UNISUR (S/A). *Propuesta de Ley Orgánica*. Universidad de los Pueblos del Sur: México.

12.- ANEXOS

1. Carta de Tania Rodríguez Mora sobre la incorporación a la UACM de los Planes y Programas de Estudio de UNISUR, presentada ante El Pleno del Cuarto Consejo Universitario de la UACM
2. Convenio de incorporación y reconocimiento de validez de estudio
3. Convenio general de colaboración
4. Convenio modificadorio al Convenio general de colaboración
5. Diario de Campo
6. Estudio de Factibilidad - UNISUR
7. Plan de Estudio de la Licenciatura en Gobierno de Municipios y Territorios
8. Plan de Estudio de la Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos
9. Propuesta de Ley Orgánica de la Universidad de los Pueblos del SUR
10. Temas de investigación planteados por estudiantes
11. Transcripción de Entrevistas