



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

INTERCULTURALIDAD Y DESCOLONIZACIÓN
LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LOS CARACOLES ZAPATISTAS Y LA
UNIVERSIDAD DE LOS PUEBLOS DEL SUR (UNISUR): UNA LECTURA EN CLAVE
LATINOAMERICANA

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:
MARÍA CECILIA IGLESIAS

TUTORA: DRA. REGINA CRESPO
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMERICA LATINA Y EL CARIBE (CIALC)

MÉXICO D.F. , MARZO DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi hija Emilia.

A mis sobrín@s Jeremías, Paloma, Valentina y Pedro.

A todos los niños y las niñas que habitan este mundo, por quienes necesitamos luchar para que sea más humano y vivible.

INDICE

Agradecimientos	6
INTRODUCCIÓN	7

CAPÍTULO I

COLONIZACIÓN / COLONIALIDAD DEL SABER / EDUCACIÓN

I.1. Nuestra América y nuestra dependencia colonial: puentes hacia el pensamiento crítico latinoamericano	15
I.1.1. Dependencia y liberación	16
I.1.2. Dependencia y liberación en educación	23
I.1.3. Pedagogía de la liberación	28
I.2. La colonialidad para el colectivo Modernidad / Colonialidad (M/C)	41
I.2.1. La blanquitud del poder como seducción	48
I.2.2. Diferencia colonial y producción de saberes	51
I.2.3. La blanquitud del saber	54
I.2.4. Dependencia / Colonialidad	57
I.3. Colonialización y educación en América Latina	63
I.3.1. Colonización y racismo internos	64
I.3.2. La “invención” del indio como categoría colonial	68
I.3.3. Educación y racismo en América Latina	71
I.3.4. De las escuelas “para” indios –clastas y racializadas– hacia la construcción intercultural y la recuperación de saberes	75

CAPÍTULO II
INTERCULTURALIDAD / DESCOLONIZACIÓN EPISTÉMICA

II.1. Interculturalidad: precisando el concepto desde una mirada descolonizadora	82
I.1.1.- Interculturalidad <i>colonial</i>	83
II.1.2.- Interculturalidad, movimientos sociales y educación popular	89
II.1.3. Interculturalidad crítica descolonizadora	94
II. 2. Luchas, descolonización y saberes	104

CAPÍTULO III
AUTONOMÍAS: ESPACIOS POSIBLES

III.1. Autonomías y descolonización	111
III.2. Educación y autonomías: experiencias comunitarias desde abajo	120

CAPÍTULO IV
EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA

IV. 1. En lucha y rebeldía hacia la autonomía	130
IV. 2. Los Caracoles: Otra política, otra economía, otra educación	138
IV. 3. La Otra educación	142
IV. 4. Sueños y realidades	158

CAPÍTULO V
UNIVERSIDAD DE LOS PUEBLOS DEL SUR

V. 1. Los pueblos en lucha que gestan a la Unisur	162
V. 2. El proceso de creación de la Unisur y la búsqueda del reconocimiento	175
V. 3. Aprendiendo y des-aprendiendo en la Unisur	181
V. 4. Crisis en torno al reconocimiento y proyecciones	198

CAPÍTULO VI
NEXOS

VI. 1. Crisis global y movimientos sociales: ¿por qué, para qué y para quiénes educar?	206
VI. 2. Autonomías y descolonización: grietas en el Estado-nación	213
VI.3. Pedagogía de la rebeldía: liberación y descolonización en educación	222
VI. 4. Vida comunitaria: interculturalidad y descolonización	231
REFLEXIONES FINALES - Derrumbes y nacimientos	238
ANEXOS	243
Referencias bibliográficas	253

Agradecimientos

Pero, ¿qué es lo que un día hace que nos separemos de la corriente y podamos ver? ¿Un libro, un maestro, un dolor? Difícil decirlo, pero bien sabemos que desde ese segundo ya nada será igual, y que todo nos resultará más difícil que a cualquiera. No importa. A cambio, nunca más estaremos solos, ni volveremos a sentir frío, porque por fin habremos aprendido a mirar el sol sin cerrar los ojos.

Reyna Carranza
Escritora cordobesa

Al Tato Iglesias, mi papá; a *Las venas abiertas de América Latina*; a la dignidad que encontré en las miradas de quienes, cargando el dolor en sus espaldas, se organizan para luchar y crear otros modos de vida más humanos. Son presencias fundamentales en mi camino que me enseñan a mirar el sol sin cerrar los ojos.

A mi mamá, Martha Abdallah, de quien aprendí, siendo su hija, lo que es la lucha por la vida día a día.

A mis compañeros y compañeras de la Universidad Trashumante, del Colectivo de reflexión zapatista y de la Unisur, porque en etapas distintas de mi vida, sin sentirme parte de ese *nosotros* se hubiera hecho imposible descifrar aunque sea un pedacito de este rompecabezas al que llamamos realidad.

A mi familia argentina: Mariana Iglesias, Raúl Barrionuevo, María Gracia Iglesias, Juan Igoldi, Camila Iglesias, Javier Sueldo, Federico Iglesias, Martina Iglesias, Darío Coronda, Clara Iglesias, Manuel Juárez, Ana Carolina Savino, Carolina Lencinas, Susana Fernández, Mariana Garcías, Gustavo Cruz, Daniel Saur.

A mi familia mexicana: Carlos Perezmurphy, Paula del Cioppo, Carmen Rodríguez, Mario Canek Huerta, Coco Gutiérrez, Lina Rosa Berrio, Pablo Tasso, Mariana Castro, Ana Laura Rivera, Mercedes Albornoz, Daniela Rawicz.

A Tania Marquina y su familia, por el amor que brindaron a Emilia mientras yo me convertía en la aburrida mamá que escribía en la compu.

A la UNAM, que me cobijó en mis primeros años en México y me hizo sentir que, por fin, llegaba a América Latina –concepto que hoy cuestiono de fondo en esta tesis.

A Regina Crespo, que comprendió mi proyecto antes de que se lo contara y me alentó a escribirlo. Fue fundamental su apoyo para que por fin me decidiera. A Mónica Millán, Jesús María Serna Moreno, Mariana Mora Bayo y Mariana Berlanga Gayón, su lectura comprometida mucho ha aportado al texto final que por fin concluyo.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objeto reflexionar sobre el sentido que adquiere el debate sobre descolonización e interculturalidad en la actualidad, a través del análisis de dos propuestas de educación autónomas, esto es, nacidas desde los propios pueblos que la ejercen y sus modos propios de organización comunitaria. El hecho de tomar estas dos experiencias no tiene como intención realizar un estudio comparativo; más bien las concibo como un *medio* para profundizar sobre los conceptos que nos interesan a través de algunos de sus alcances y desafíos. De esta manera, busco que los problemas epistemológicos que planteo en un inicio se debatan en conjunto con las prácticas que nutren y de las que se nutren, en un intento de diálogo entre el pensar y el hacer.

Las preocupaciones que se presentan en esta investigación vienen de tiempo atrás y giran en torno a los procesos culturales y educativos que nacen al fragor de los movimientos sociales y sus distintas búsquedas para la liberación en nuestro continente. Desde un inicio el sentido de liberación se enlaza con el de descolonización, en el entendido de que en América Latina la una no se concibe sin la otra y de que su reflexión por ende remite de manera integral tanto a lo económico como a lo filosófico-epistémico.

Es importante explicitar el lugar de enunciación desde el que se expondrán y analizarán estas problemáticas. El marco de referencia que aquí desarrollamos se comienza a consolidar caminando con la *Universidad Trashumante*, un proyecto de educación y cultura popular que emprendimos en el año 1998 en Argentina cuando un grupo de educadores y artistas nos subimos a un colectivo (o camión) y comenzamos a recorrer el país ofreciendo espacios de encuentro entre la gente. El “Quirquincho” –nombre del colectivo que nos había heredado la Universidad Nacional de San Luis para desandar los caminos de nuestra gira– no se detenía en las grandes ciudades sino en los pequeños pueblos, y nosotros nos bajábamos intentando articular talleres que propiciaran una reflexión sobre la realidad en un momento en que estaba devastado el tejido social, luego de la peor dictadura militar que azotó al país (1976-83) y la posterior instalación del neoliberalismo menemista (1989- 1999). Fue así que salimos a “trashumar”: ir tras los mejores humus, la mejor gente, la mejor tierra. Esto significaba para nosotros ofrecer espacios de escucha

y palabra (luego de décadas de terror y silencio), de formación para la lectura de la realidad y de fortalecimiento para las organizaciones populares de base. Estos talleres se organizaban bajo la mirada de la educación popular, espacio político- pedagógico del que me siento parte desde entonces de manera senti- pensante. La opción por la educación popular que comenzamos a construir en esos años implicaba una mirada profunda hacia el otro: mirar desde el otro, escuchar, preguntar, observar. En los hechos significaba partir de las prácticas de cada grupo reconociendo lo que cada grupo sabe, hace, vive y siente. Con el tiempo y los kilómetros recorridos comenzamos a comprender que la trashumancia implicaba una constante y doble caminata: una hacia fuera, hacia el encuentro con los otros y otra hacia adentro de cada uno/a en busca de emociones, esperanza, sueños y pasiones que definan y orienten nuestros pensares y haceres.

Con este andar trashumante metido para siempre en la mirada llegué a México en el año 2001 y a los pocos meses ya era parte del Programa en Estudios Latinoamericanos. Aquí comienza otro eslabón importante que fortalece esta perspectiva y la dota de nuevos sentidos. No podía visualizar entonces que se trataba de un “cambio de época”, y esto se manifestaba en la dificultad para encontrar un lugar desde donde actuar y pensar. Había llegado al país de los zapatistas dos días antes de que el Senado de la Nación traicionara los Acuerdos de San Andrés, en plena euforia del “gobierno del cambio”. Este hecho sembró fuertemente la inquietud de estudiar la relación que los Estados establecían para con sus diferentes miembros en épocas de ímpetu neoliberal. En la UNAM hubo un espacio fundamental para echar a andar estas inquietudes: el seminario “Resistencia social y ciudadanía restringida”, coordinado en ese entonces por el Dr. Horacio Cerutti. Me vinculé a la distancia con el movimiento piquetero argentino que comenzaba a vislumbrar nuevos horizontes políticos hasta que, poco a poco, pude comenzar a echar raíces también en mi nuevo territorio-hogar.

La relación con el zapatismo es constituyente: me atraviesa desde que supe de su existencia el 1° de enero de 1994 cuando nos exhaló un aliento de esperanza en el inicio de una juventud signada en esos años por el fatalismo y la invitación al “pensamiento único”. He estado cerca de sus procesos y algunas veces he podido compartir experiencias en sus territorios aunque nunca hemos formalizado una relación de trabajo. Cuando salió “la Sexta” (Sexta Declaración de la Selva Lacandona) con la invitación subyacente a formar grupos de trabajo participé activamente dentro de una red de grupos zapatistas en la Ciudad de México durante los años 2006-2008. En el

marco de estas actividades viajamos a varios encuentros en zonas zapatistas, por lo que en este trabajo se recuperan materiales y vivencias forjadas por entonces que no había podido sistematizar.

En el año 2007 entro en contacto con la Universidad de los Pueblos del Sur de Guerrero. Esto sucedió a raíz de la vinculación que estableció la Unisur con la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en la que soy profesora desde fines de 2005. Desde principios de 2008 y hasta mediados de 2009 me involucré como facilitadora y miembro del Colegio Académico de este proyecto de educación intercultural (así denominado por entonces). Es por ello que el grueso de la información que apporto en este trabajo se refiere a este periodo, aunque al final hube de realizar entrevistas de actualización dado que las transformaciones en este proyecto han sido sustantivas en los últimos años.

Estos párrafos a vuelo de pájaro expresan la vinculación con los temas a tratar y el desde dónde. Es necesario aclarar que la sistematización del material que fuimos recopilando fue hecha a posteriori, con el afán de recuperar momentos y palabras fundacionales de ambas experiencias educativas e intentar dilucidar posibles horizontes a los que remiten. Buscamos que las experiencias “hablen por sí mismas”, con la menor intermediación posible: me limito a sugerir algunos ejes de discusión que se desprenden de ellas con el objeto de abonar debates que considero imprescindibles en la actualidad, buscando problematizar las prácticas educativas autónomas latinoamericanas y discutir las perspectivas tanto prácticas como teóricas que ellas enuncian y anuncian.

El recorrido que propongo, entonces, es el siguiente: en los dos primeros capítulos presento las estructuras que guiarán conceptualmente este trabajo, no en forma de definiciones sino como marco problematizador de los principales temas que aquí revisaremos. Los debates sobre los procesos de colonialismo/ descolonización tejen un universo semántico complejo para pensar hoy América Latina. La producción de conceptos y de prácticas se derivan de los contextos en que emergen y por ello la complejidad reside justamente en la multiplicidad de sentidos con que pueden ser interpretados, analizados y utilizados estos términos. Es por ello que partimos y nos centramos en este debate, porque encontramos que es la columna vertebral del pensamiento crítico en nuestra región; un paradigma que, a pesar de las diversas realidades, nos permite mirarnos en conjunto: América Latina, desde el propio nombre, es consecuencia de la

colonización¹. Si algo tenemos en común, son nuestros pasados y presentes coloniales y nuestras luchas descolonizadoras. Para ello decidí trazar una línea de continuidad que atravesase el debate actual con el pensamiento producido en décadas anteriores. Esto prolongó bastante el texto previsto para el capítulo I, pero valoré abonar la idea de que la década del noventa no fue “perdida” ni el pensamiento crítico cayó en “saco roto” –como promovieron en su momento los discursos oficiales.

El primer capítulo recupera elementos centrales de las categorías dependencia / liberación y las corrientes de pensamiento que de ellas se desprenden, con el fin de situar a la pedagogía del oprimido promovida por Paulo Freire como dentro de este movimiento y recuperar algunos de los aportes centrales que vibraron en ese momento para poder analizar su vigencia o no en la actualidad. Incluyo un apartado en donde intento abrir una brecha menos explorada en Freire, que es su pensamiento sobre la educación en relación con la colonización; esto con el objeto de poder establecer posteriormente una reflexión sobre los vínculos entre el pensamiento freireano y las propuestas descoloniales. Desarrollo luego un segundo bloque en donde nos adentramos en el pensamiento de algunos autores denominados descoloniales en la actualidad, referenciados mayormente en Aníbal Quijano, Enrique Dussel y el colectivo Modernidad / Colonialidad. El objetivo aquí es presentar estos pensamientos que se constituyen alrededor de una ruptura epistémica que nos parece fundamental: el situar a la colonización como un elemento constitutivo de la modernidad, lo que cambia la perspectiva geopolítica de América Latina en su conjunto. De esta manera pasamos de ser “periféricos” en el proceso de la modernidad a ser “la cara oculta”, pero igualmente fundante, de la misma. La modernidad desde esta perspectiva no habría sido posible sin la colonialidad y esto obliga a una reconstrucción de las matrices epistémicas que nos habitan. Me interesa también indagar en la invisibilización que impuso el orden colonial mediante la radical ausencia del “otro” –retomamos aquí la categoría de colonialismo interno de González Casanova para explicitar la construcción del otro desde nuestros propios Estados-nación– y en cómo los proyectos educativos oficiales son consustanciales para la introyección de esta idea que reproduce la dependencia y la colonización en nuestros territorios.

El objetivo central de este capítulo es establecer una relación entre las categorías de pensamiento dependencia/ colonización y liberación/ descolonización; intentamos mostrar que

¹ Es en crítica alusión a esto que muchos autores ya se refieren al continente como Abya Yala, por ejemplo. Aquí

unas contienen a las otras a la vez que se refuerzan a sí mismas. En este punto situamos elementos para reflexionar sobre la relación entre colonización y educación en América Latina y la escuela racista producto de ella. Aquí me pareció importante detenernos específicamente en los sujetos que constituyen el meollo de esta investigación, que son los pueblos indios. Mi posición es, con Bonfil Batalla, que el “indio” como categoría responde a una construcción colonial y clasista construida por quienes quieren dominarlo desde una relación de poder².

El segundo capítulo profundiza en los distintos alcances que existen sobre el concepto de interculturalidad en nuestro continente. Partimos del hecho de que las acciones y reflexiones relacionadas con el uso del mismo vienen adquiriendo, en los últimos años, notoria presencia discursiva en América Latina. No sólo se ha desatado una intensa producción bibliográfica y fuertes discusiones en la academia (cruces desde la filosofía, la antropología, la política, las leyes, la epistemología, la salud y la educación –entre otras disciplinas–) sino que el discurso “intercultural” ha sido adoptado por actores y sujetos de muy diferente índole: desde las instituciones representativas del capitalismo neoliberal (Fondo Monetario, Banco Mundial, G-8), siguiendo por la UNESCO y medios de comunicación globalizados hasta los diversos movimientos sociales y organizaciones indígenas. Pareciera que en la actualidad, el concepto gozara de tal amplitud de espectro que los más diversos ámbitos se pueden “interculturalizar” y proyectos políticos contrarios pueden nombrarse a través de un mismo significante. *Interculturalidad* es hoy una de esas palabras que constituyen el discurso de lo “políticamente correcto” y cuyo significado, por obvio y redundante, termina estando “vacío” para poder ser

² En este sentido, quiero aclarar desde estas páginas introductorias que las nomenclaturas con que me referiré a los pueblos indios varían de página en página y oscilan entre *indios*, *indígenas* u *originarios*, entre otras. Visto desde una perspectiva de poder, el indigenismo como política es una construcción similar a la que señala Edward Said en su libro *Orientalismo* (1978), cuando dice que Oriente es una invención europea cuyo objetivo es narrar lo narrable para el europeo y silenciar a las voces conquistadas por el imperialismo, organizando de esa manera el orden del discurso. De este mismo modo opera el montaje discursivo construido alrededor de los sujetos indios en nuestro continente. “Indio”, “aborigen” o “indígena”, entre otros nombres, responden al mismo propósito de *nombrar para crear* un sujeto genérico al que dominar. Los pueblos, cuando se nombran a sí mismos, lo hacen desde el reconocimiento de un pueblo particular, por ejemplo *me phaa* (desvelando incluso el ropaje de la dominación mexicana que cubre sus verdaderas lenguas; en este caso el vocablo tlapaneco –en nahua). Bonfil Batalla (junto a otros autores) habla de “indios” en clara alusión crítica a la política indigenista que montó el Estado post- revolucionario en México. Con esto interpretamos que se devela al indio como un sujeto construido de manera colonial y por lo tanto la continuidad de esta situación. Intento durante todo el trabajo utilizar los términos en los sentidos que estamos aduciendo. De todos modos no podemos “huir” de los modos de nombrar genéricos, que además también pueden ser estratégicos en la lucha por la descolonización por lo que, hechos estos posicionamientos, aclaro que por momentos puede haber tratamientos indistintos al usar el concepto “indígena”, que es el más socorrido.

utilizado a modo.

En América Latina, de acuerdo a la geografía, este concepto adquiere significados distintos. En los países andinos durante mucho tiempo ha tenido relación con acciones construidas desde abajo por los pueblos indios. En México, que es el Estado- nación dentro del que se encuentran las dos experiencias que analizamos, la terminología interculturalista está institucionalizada. El concepto ha sido adoptado por los proyectos oficiales para denominar lo que nosotros consideramos un neo-indigenismo. Los zapatistas, por ejemplo, no nombran con esta palabra a su proyecto educativo sino que, como veremos, eligen más bien la idea de educación para la liberación. La Unisur, por su parte, se fue encontrando/ desencontrando en este debate en su lucha por el reconocimiento y uno de sus conceptos centrales para armar su proyecto educativo es el de descolonización.

Como vemos, la interculturalidad es un terreno en disputa. Sin pretender adentrarnos en la complejidad de este debate como objetivo principal, tampoco es posible prescindir de él porque el objeto de estudio queda finalmente inscrito en el mismo. El capítulo comienza por establecer al menos dos posiciones no sólo distintas sino encontradas sobre el concepto. Una sitúa una interculturalidad funcional, relacionada con las políticas multiculturales neoliberales –que son generalmente recomendadas por organismos internacionales como la UNESCO y sostenidas por los Estados– a la que consideramos una línea de continuidad que sostiene el proceso del colonialismo en la actualidad. De allí la importancia de contextualizar el debate sobre la interculturalidad para orientar su politicidad: el discurso sobre interculturalidad es, en todos los casos, un discurso político y construido históricamente. Reconocer la politicidad del debate, desde la perspectiva en que se abordará aquí, significa situarlo en los términos de su relación con los procesos de colonización. Una vez realizado este desmontaje nos detendremos sobre la otra perspectiva con la intención de rastrear algunas de las aristas que nos permitan dialogar con el corpus teórico-práctico de la **interculturalidad crítica y su relación con los proyectos educativos comunitarios** en América Latina, para ofrecer una lectura propia que pueda aportar un granito de arena a esta reflexión.

El tercero es un capítulo-bisagra: luego de planteados los fundamentos teóricos que orientan nuestra lectura sobre los procesos a analizar, entendí la necesidad de un instrumento que nos ayude a “abrirnos” a las palabras propias de las experiencias. Este capítulo es muy breve y

cumple dos funciones: la primera consiste en brindar un marco contextual para situar las propuestas educativas del zapatismo y la Unisur dentro de la vertiente de experiencias latinoamericanas –lo cual asumo desde los espacios de la *autonomía*, tema central del capítulo. La segunda es oficiar a su vez de parte-aguas discursivo, porque a partir de aquí el discurso que viene orientando la tesis comienza a impregnarse de otros modos de decir y articular la palabra, en cuanto en los capítulos siguientes procuro que las experiencias hablen desde sus propios modos y enunciados.

De esta manera recorreremos los capítulos quinto –sobre la “otra educación” zapatista– y sexto –sobre la experiencia de la Unisur– buscando algunos de sus significados comunes así como los divergentes. En ambos casos el proyecto educativo se borda sobre una tela construida previamente y no puede comprenderse sino en el marco más amplio de las luchas y proyecciones en que se inscribe. Como establezco durante los primeros capítulos, la educación es causa y consecuencia de un proyecto de sociedad; por eso no podemos comprenderla sin inscribirla en el proceso específico en que se encuentra. En la sección sobre el zapatismo me pareció importante recordar el proceso en el que se inscribe el movimiento en la actualidad: la ruptura con la clase política derivada de la traición a los Acuerdos de San Andrés. Dedico un apartado para ubicar los elementos que considero vitales para la comprensión de lo que ocurre en los territorios zapatistas hoy: el ejercicio pleno de la autonomía comunitaria. Seguidamente ubicamos a “la otra educación” dentro de la perspectiva más amplia de la “otra política”, la que emana de la experiencia de los Caracoles que a partir del 8 de agosto de 2003 comenzaron a consolidar en los hechos un camino y significado propio para el ¡Ya basta! enunciado en la Primera Declaración de la Selva Lacandona en 1994. Aquí es cuando ya desmenuzamos algunos de los conceptos centrales que orientan los horizontes de los proyectos educativos zapatistas. El método utilizado para ello es un tanto inusual: tomo directamente la palabra de los protagonistas, de diversos registros que tenía dispersos, para intentar que fueran ellos mismos quienes “escribieran” esta parte de su historia. La mayoría de estos discursos fueron públicos y contruidos colectivamente, por lo que en esas ocasiones no aclaro el nombre (ni de guerra) de quien lo decía, con el objeto de respetar la palabra colectiva propia de los pueblos zapatistas.

En el capítulo que aborda la experiencia de Guerrero sigo una estructura similar. Nos dedicamos primero a examinar las luchas sobre las que se inscribe el proyecto educativo

unisureño, fundamentalmente el de la Policía Comunitaria (referente sin el cual no se puede comprender el proyecto educativo). Luego tocamos un punto nodal para su análisis en la actualidad: el proceso de creación de la universidad y la búsqueda del reconocimiento estatal. La Unisur, a diferencia de las escuelas zapatistas, se ha debatido desde su nacimiento hasta la actualidad en la lucha por el reconocimiento. Su proyecto, sobre el que nos explayamos en el último apartado de este capítulo, responde a la necesidad de fortalecer el desarrollo local en la región desde una identidad india, lo que establece especificidades en el modo de llevarlo a cabo y de sus proyecciones.

Dado que decidí dar a cada experiencia un espacio para tratar su particularidad, se incluye por último un sexto capítulo para abordar los nexos de análisis que surgen entre ellas y entre los constructos teóricos propuestos inicialmente. Es aquí donde se condensan algunos pensamientos inspirados por las propuestas abordadas y otras que están latiendo en parecidas sintonías.

Una última observación. Esta Introducción fue escrita en primera persona del singular, dada la subjetividad del relato. El resto del escrito estará narrado en plural, con la intención de dar cuenta de que a la enunciación personal se le suman las voces con las que dialoga y que constituyen un “nosotros” colectivo.

CAPÍTULO 1

COLONIZACIÓN/ COLONIALIDAD DEL SABER / EDUCACION

Colonización y descolonización se constituyen en relación: el “des” lleva en su interior, por principio, el germen de lo que quiere transformar. He aquí una de las primeras premisas, planteadas como problema, sobre el tema que pretendemos abordar. Ambas categorías son cruciales para este trabajo y, en la medida en que podamos precisar a qué nos referimos con ellas, más claro será el camino que recorramos buscando su sentido en los discursos de las experiencias que nos propusimos analizar.

De acuerdo a lo que entendamos por colonización es que cobrará sentido el discurso/acción sobre la descolonización, tan propicio a ser utilizado en cualquier contexto, en estos días. Por ello es importante centrar nuestro esfuerzo en delinear algunos de los caminos que nos lleven a reflexionar sobre la *continuidad de nuestra condición colonial* en la actualidad. Esto sin perder el hilo de nuestro análisis, la relación entre colonialismo y educación.

I.1.- Nuestra América y nuestra dependencia colonial: puentes hacia el pensamiento crítico latinoamericano del siglo XX

El pensamiento crítico en América Latina siempre ha estado girando en torno a nuestra condición colonial. Los conceptos esgrimidos para ello no siempre llevaron esta nomenclatura y fueron variando de acuerdo a las épocas y contextos, pero podemos decir que poner al descubierto la falacia de la ruptura del colonialismo luego de los procesos de independencia ha sido uno de los pilares rectores en los diversos horizontes de reflexión. Por eso consideramos indispensable iniciar reconociendo y situando algunas de las corrientes y autores que alimentan este pensamiento en la actualidad, con el afán de establecer las continuidades y también las nuevas miradas no contempladas entonces.

Para ello comenzaremos abordando algunos aportes producidos mayormente entre 1960 y 1970 (aunque en algunos casos anteriores o posteriores) que consideramos imprescindibles para nuestro análisis sobre colonialismo y educación. El sentido de hacerlo radica en *tender un puente de continuidad* que explicita que, a pesar de ir variando los contextos, hay una preocupación

estructural y sostenida en nuestro pensamiento latinoamericano que nutre la reflexión sobre la realidad colonial que, en muchos aspectos, aún no acaba para América Latina. En estas décadas hubo un rico y plural movimiento de reflexión que giró en torno a la *liberación*, cuya importancia radicó en su profunda vinculación con los movimientos socio- históricos de la época. Dentro de este movimiento podemos reconocer a la teoría de la dependencia, la sociología de la dependencia, la pedagogía del oprimido, la psicología de la liberación, el teatro popular y la filosofía y teología de la liberación. Nos parece importante dar cuenta brevemente de los principales postulados en algunas de estas propuestas teóricas, por considerar su relevancia para el análisis de las propuestas educativas descoloniales en la actualidad. Esta importancia radica en el reconocimiento de las continuidades y rupturas que alimentan estos procesos con respecto a experiencias y reflexiones anteriores y, sobre todo, en poder situar a la pedagogía del oprimido dentro del movimiento más amplio con el que interactuó. Para ello esbozaremos los principales ejes de discusión propuestos por la teoría de la dependencia y la sociología y filosofía de la liberación por considerar que, en distintos momentos y con diversos enfoques, iniciaron un fuerte estímulo crítico para repensar y actuar sobre la situación estructural de la dependencia que se intensificaba en América Latina dentro de los jóvenes Estados- nación “independientes”.

I.1.1. Dependencia y liberación

La dicotomía desarrollo/subdesarrollo (junto a otras –como avanzado/atrasado, moderno/tradicional–) constituye uno de los ejes fundamentales a partir de los cuales se reconfigura la organización del mundo luego de la recesión económica de 1930 y la Segunda Guerra Mundial. Así algunos países serán *centro* –curiosamente los con tradición colonizadora–, y otros serán *periferia* –los colonizados–³. Es a partir de estas categorías que se “clasifican” los países como dentro del primer o el tercer mundo: unos como modelos a seguir hacia el *progreso* y la *modernidad* y otros, entre ellos los latinoamericanos, cuyo destino estaría basado en ir tras los pasos de aquéllos.

³ La relación entre países centrales/colonizadores y periféricos/colonizados la establecemos a los fines de las líneas de continuidad que queremos presentar en este análisis. Por otro lado, es interesante ver cómo en la actualidad, a pesar de –o junto con– las décadas neoliberales que siguieron, estos patrones (naturalizados desde entonces), siguen formando parte del “sentido común” en nuestros imaginarios e instituciones, entre ellas las de la educación.

Esta idea del desarrollo como relato homogeneizante comienza a afianzarse en el contexto de la Segunda Guerra, cuando a través de la creación de organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), las principales potencias establecen agendas en torno a la pobreza, la desigualdad y el analfabetismo en las regiones periféricas. América Latina estaba dentro de la periferia y aparecía “disfrazada” con el ropaje que le habían brindado los procesos de independencia política a inicios del siglo XIX, lo que le aseguraba una inserción en el orden internacional como productora y exportadora de materias primas, requeridas para el desarrollo de las potencias occidentales, en particular Inglaterra, que durante este siglo venían profundizando su revolución industrial.

El desarrollismo fue prontamente cuestionado en nuestras tierras y se organizó alrededor de una corriente de pensamiento orientada a tratar de explicar las razones de la pobreza y la desigualdad social, partiendo del diagnóstico y análisis de las economías latinoamericanas; así nació la CEPAL⁴, dependiente de las Naciones Unidas pero con impronta propia e ideas originales aportadas, entre otros, por Raúl Prebisch, Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto. En 1949, Presbich sentenciaba:

La realidad está destruyendo en la América Latina aquel pretérito esquema de la división internacional del trabajo que, después de haber adquirido gran vigor en el siglo XIX, seguía prevaleciendo doctrinariamente hasta muy avanzado el presente. En ese esquema a América Latina venía a corresponderle, como parte de la periferia del sistema económico mundial, el papel específico de producir alimentos y materias primas para los grandes centros industriales. No tenía allí cabida la industrialización de los países nuevos...⁵

Cardoso y Faletto, buscando una mirada integrada para comprender este proceso, evidencian en su clásico *Dependencia y desarrollo en América Latina* la relación de la teoría del desarrollismo con el afianzamiento del capitalismo y llaman a un reconocimiento de la historicidad de la situación del subdesarrollo: “[...] entre las economías desarrolladas y las subdesarrolladas no sólo existe una simple diferencia de etapa sino también de posición dentro de una misma estructura económica internacional de producción y distribución. Ello supone, por

⁴ Comisión Económica Para América Latina y el Caribe.

⁵ Presbich, Raúl; “El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas”; en: *50 años de Pensamiento en la CEPAL*, FCE, Santiago de Chile, 1998, p. 65.

otro lado, una estructura definida de relaciones de dominación” (Cardoso/Faletto, [1969] 1973: 23).

La idea de *pensarnos desde adentro* iba tomando forma en el terreno de lo económico y cobra fuerza una actitud crítica frente a la teoría de la modernización. Eduardo Galeano immortaliza y populariza este pensamiento en su célebre Introducción a las *Venas Abiertas de América Latina* publicada en 1971:

La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta. [...] Pero ocurre que quienes ganaron, ganaron gracias a que nosotros perdimos: la historia del subdesarrollo de América Latina integra, como se ha dicho, la historia del desarrollo del capitalismo mundial. *Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos. En la alquimia colonial y neocolonial, el oro se transfigura en chatarra, y los alimentos se convierten en veneno*⁶ (Galeano, [1971] 2010: 15-26).

Para la teoría de la dependencia el subdesarrollo es estructural, producto de las relaciones de subordinación a las que han sido sometidos ciertos países para que otros puedan desarrollarse: desarrollo y subdesarrollo son dos aspectos de un mismo proceso en el que el segundo es condición para el primero y su resultado histórico. Podemos establecer que ésta es una de las principales ideas- fuerza emanadas de esta corriente. Otra, fundamental para el campo teórico que abordaremos, es la certeza de la necesidad de elaborar un cuerpo teórico propio para comprender nuestra realidad social y económica, asumiendo que la misma no podrá entenderse utilizando los modelos explicativos generados en los países centrales. Y una tercera es la importancia otorgada al Estado como el lugar desde donde podría llevarse a cabo un nuevo modelo de desarrollo. Ésta última idea es la que marcará la diferencia fundamental con la perspectiva que asumiremos aquí, pero nos interesa subrayarla porque consideramos que señala un punto fundamental para el

⁶ En cursivas en el original

abordaje analítico de la realidad latinoamericana en la mayoría de las propuestas dentro del paradigma crítico de los sesentas y setentas: dentro del Estado, sin ponerlo en cuestionamiento.

El pensamiento cepalino fue una de las corrientes que más influyó en las ciencias sociales críticas latinoamericanas. Esto es evidente en la herencia de pensamiento del colectivo Modernidad/ Colonialidad como veremos en el siguiente apartado. Como bien analizan Restrepo y Rojas, para la teoría de la dependencia el sistema global está constituido estructuralmente en la relación centro/periferia, cuestión que en el pensamiento decolonial se traducirá en el par modernidad/colonialidad. Estos términos, centro/periferia y modernidad/colonialidad dan cuenta de lugares estructurales al mismo tiempo que explican y configuran una totalidad social, política y económica que ha tenido alcance planetario (Restrepo y Rojas, 2010). Por eso es importante enfatizar la relación entre ambas líneas teóricas y su riqueza y pertinencia para el análisis sobre los procesos latinoamericanos.

En definitiva, los años sesenta y setenta fueron riquísimos en cuanto a la producción de pensamiento propio, años de efervescencia política y epistémica; el concepto y la práctica de la *revolución* –al calor de la revolución cubana en 1959– alimentaron la reflexión sobre la transformación de las relaciones de poder y la construcción de un proyecto liberador comprometido con el *pueblo*. La categoría de la dependencia forjó en su interior la de liberación y así fueron naciendo desde las entrañas de América Latina otras diversas corrientes que en sus búsquedas ponían de facto en cuestionamiento la tradición eurocentrada. Enlazadas, podemos decir que configuraron un paradigma crítico en torno a la liberación desde diversos campos y países: en filosofía destacaron las reflexiones de los argentinos Enrique Dussel, Arturo Roig y Horacio Cerutti, el mexicano Leopoldo Zea y el peruano Augusto Salazar Bondy, entre otros; en sociología el colombiano Orlando Fals Borda; en pedagogía el brasileño Paulo Freire e Iván Illich –austríaco radicado en México. Un ámbito muy importante, debido a la fuerte colonización de la fe de nuestros pueblos, fue el movimiento en torno a la teología de la liberación y el surgimiento de una iglesia latinoamericana comprometida con la liberación como eje del quehacer teológico.

Vamos a detenernos brevemente en las perspectivas mencionadas, a modo de trazar un bosquejo que más adelante podremos ir retomando para nuestro análisis. Es de interés especialmente, por los objetivos de este trabajo, profundizar en el ámbito de la educación.

Los inicios de la filosofía de la liberación en el ámbito académico se reconocen a partir de un encuentro que se realiza en Buenos Aires en 1973 con el objetivo de discutir acerca de una *filosofía de la liberación latinoamericana*, al que concurrieron Leopoldo Zea, Augusto Salazar Bondy y Enrique Dussel, entre otros. “Dejar la filosofía de dominación por una filosofía de la liberación”, proponía Zea. ¿Qué significaba esto? En el contexto de aquella época algo realmente revolucionario para la academia: reconstruir el pensamiento filosófico pero a *nuestro modo*, desde nuestra América, como decía Martí. Para desde allí, asumir una filosofía que emergiera de la praxis histórica y liberadora. Una filosofía que reconociera su raigambre europea, pero que cambiara la piel de la subordinación (Zea, 1974: 19). El filósofo mexicano propuso, en aquel momento, que la filosofía de la liberación latinoamericana fuera el rostro del pobre, del indio, del dominado y del oprimido frente a la totalidad europea (Zea, 1974: 19). A partir de entonces, las preguntas que recorren los encuentros y los escritos de estos pensadores se mueven en este sentido: ¿La liberación es objeto o es objetivo? ¿Habrá una filosofía, una pedagogía para la liberación o sobre la liberación? ¿O más bien habrá una liberación que filosofa, que educa, que hace su filosofía, su pedagogía? Entonces, ¿la liberación es el sujeto? ¿Cómo es y cuáles son las condiciones de posibilidad de ese sujeto? ¿Es la liberación misma producto de la praxis social? ¿El sujeto de la liberación se constituye en la praxis misma de liberación? ¿Es posible ir más allá de la interpretación y transformar el mundo? (Fernández Mouján, 2010).

El aporte de Dussel es esencial para estas reflexiones, sobre todo en cuanto plantea como hipótesis provisoria que para que una filosofía y una pedagogía liberadoras sean posibles es necesario que el filósofo/maestro ocupe el lugar de un sujeto procreador, fecundante del proceso desde su exterioridad crítica. Que no se pretenda explicador, sino que sea generador de un espacio en donde se permita al otro ser consciente de sus potencialidades, y crítico con respecto al maestro, quien será colaborador en el proceso, en primer lugar, advirtiéndole sobre lo que el sistema le ha introyectado, es decir, la sumisión y la domesticación (Dussel, 1975: 141-180).

En este punto es necesario precisar que no es posible hablar de una única filosofía de la liberación sino de *filosofías*, dada la pluralidad de posiciones (algunas disidentes) que se gestaron en su interior⁷.

⁷ Horacio Cerutti fue el primero en realizar una historia y sistematización de esta diversidad en *Filosofía de la liberación latinoamericana* (1983), en donde expone cuatro tendencias basadas en una hipótesis de corte político:

Tanto las filosofías de la liberación como la teoría de la dependencia crearon para expresarse sistemas dicotómicos, propios de los análisis de la época: centro/ periferia – dominadores/oprimidos son pares que en algún sentido fueron capaces de habilitar un discurso identitario que en muchos ámbitos aún persiste. Sobre ello volveremos más adelante.

Ahora recorreremos brevemente los aportes principales de Orlando Fals Borda, especialmente en cuanto su obra siembra una crítica al eurocentrismo científico al afirmar que es necesario superar el *colonialismo intelectual*, la *dependencia intelectual* e institucional de las academias y los científicos sociales en relación con las academias de los países “desarrollados”. La crítica al estructural-funcionalismo, propio de la época en la perspectiva crítica, no se queda allí sino que llama a crear una ciencia social propia o autónoma, una sociología de la liberación que hable *desde* América Latina, no *para* América Latina, y desde la realidad. Este llamado a transformar la institucionalidad académica lo realiza desde la acción: desde su perspectiva, la producción de conocimiento tiene sentido si está ligada a la transformación de la sociedad de acuerdo a un proyecto político de raíz popular, “no se estudia nada porque sí”. Su principal creación, la investigación-acción participativa, responde a las dificultades que sufrió trabajando en el campo popular y apunta en ese sentido:

Aunque fue en 1970 cuando se concibieron formalmente los trabajos de campo entre obreros, campesinos e indígenas colombianos en la modalidad de la investigación-acción, ya desde antes se venían experimentando dificultades teóricas y metodológicas: no satisfacían ni los marcos de referencia ni las categorías vigentes en los paradigmas normales de la sociología que se habían recibido de Europa y los Estados Unidos. Muchos los hallábamos en buena parte inaplicables a la realidad existente, viciados ideológicamente por defender los intereses de la burguesía dominante, y demasiado especializados o parcelados para entender la globalidad de los fenómenos que se encontraban a diario (Fals Borda, 1976: 2)

que la adhesión o crítica al populismo argentino y latinoamericano fue el eje de división interna. De este modo reconoce dos posiciones, a su vez divididas en dos: la populista, a la que caracteriza como idealismo anti-historicista y la crítica al populismo, a la que define como historicismo crítico. Él mismo se ubica en la segunda tendencia y se convierte en acérrimo crítico de la primera. Ahora bien, dentro del sector populista diferencia entre una vertiente Ontologista o Populismo de la “Ambigüedad concreta” (sector nacional) –que estaría representada por Rodolfo Kusch, Mario Casalla y Amelia Podetti– y una Analéctica o Populismo de la “ambigüedad abstracta” (sector social – cristiano) en donde participarían Juan Carlos Scannone, Enrique Dussel y Osvaldo Ardiles. Dentro de las corrientes críticas al populismo ubica la vertiente historicista, con Arturo Andrés Roig y Leopoldo Zea (desde 1968) y la Problemática o Criticismo "epistemológico" integrada por José S. Croatto, Manuel Ignacio Santos, Gustavo Ortiz, Hugo Assman, Augusto Salazar Bondy y él mismo.

La preocupación central de Fals era develar el papel de la burguesía en la ciencia, como interpretación dominante de la realidad, y dar cuenta de la relación entre ciencia y clase social para poder crear y consolidar su opuesto: una ciencia del proletariado. Es interesante analizar el recorrido que esta crítica a la ciencia eurocentrada va teniendo durante estos años:

Así como la burguesía hizo su revolución –incluyendo su ciencia como elemento coadyuvante– podía deducirse que es posible configurar una contra-sociedad en la cual la clase social determinante sea aquella opuesta a la dominante, en este caso y por definición, el proletariado. Es, entonces, fácil concluir que el proletariado como clase también puede desarrollar e imponer su propio sistema de interpretación de la realidad, es decir, su propia ciencia (Fals Borda, 1978:9).

Es así que entre sus premisas centrales “el esfuerzo de investigación-acción se dirigió a comprender la situación histórica y social de grupos obreros, campesinos e indígenas colombianos, sujetos al impacto de la expansión capitalista, es decir, al sector más explotado y atrasado de nuestra sociedad” (1978:2). Llama la atención cómo la categoría de oprimido/ dominado, que enlaza con la de clase (proletariado), se desglosa en sujetos diversos en esta afirmación de 1978, haciéndonos notar un cierto replanteo al respecto. El trabajo de Fals Borda es enormemente visionario y enriquecedor como crítica al eurocentrismo en las ciencias sociales, aportando reflexiones sobre ello, siempre desde la acción. También da cuenta del papel central de las ciencias sociales en la proyección de lo político (hasta aquí enmarcado por el Estado) y, algo que nos parece muy importante, de las profundas limitaciones inherentes a la propuesta de hacer resurgir las voces silenciadas:

[...] en general, la voz de las bases tuvo acentos muy tradicionales que reflejaban el peso de la alienación a que los tenía sujetos el sistema capitalista: eran necesariamente personas educadas en, corrompidas por, la sociedad capitalista. Hasta los cuadros considerados avanzados muchas veces demostraron no tener conciencia clara de su acción en la historia, mucho menos capacidad para articular una interpretación científica de su propia realidad ni proyectarla hacia el futuro (1978:17).

Un último aporte que queremos retomar, y que nos vincula directamente con nuestro objeto de investigación, tiene que ver con la creación de grupos de referencia investigativa conformados por campesinos, obreros e indígenas (Fals Borda, 1976:58-61) con la intención de reducir la

distancia entre el trabajo manual e intelectual bajo el supuesto de que esto rompería la inmovilidad producida por los intelectuales, estimulando a su vez una ruptura en las relaciones de poder operadas por el campo científico. Inspirado confesadamente por Gramsci, y producto de la experiencia pedagógico- política directa con las clases trabajadoras, latía por debajo la tesis sobre la necesidad de “destruir el prejuicio de que la filosofía es algo sumamente difícil por tratarse de una actividad propia de determinada categoría especializada de letrados” (Fals Borda parafraseando a Gramsci, 1978: 17).

Podemos observar, en lo revisado hasta aquí, que el pensamiento emanado en estas décadas a partir del binomio dependencia/ liberación sí alcanza a discutir el euro-centrismo hegemónico aunque, como veremos en detalle más adelante, se le cuestiona en la actualidad la insuficiencia de estos alcances, principalmente en cuanto sus principales fuentes teóricas provenían de escuelas europeas o estadounidenses lo que hace que compartiera matrices epistémicas con la historiografía y filosofía modernas que criticaba (estos cuestionamientos provienen principalmente de quienes participan en la red de pensamiento decolonial). Pensamos que estas críticas se derivan de un marco de ausencias estructurales que se dan en el paradigma crítico de los setenta en su conjunto, que anclaba fuertemente el sujeto de la opresión en la categoría de “clase” marxista que, como sabemos, está construida desde la base de un determinismo económico que no logra dar cuenta de las relaciones de poder que se establecen –también y con fundamental importancia– a partir de las categorías de raza y género. Dejando constancia sobre esta debilidad, esperamos retomarla más adelante en el desarrollo de esta tesis.

Intentaremos sistematizar ahora la línea de continuidad de este pensamiento con respecto a lo educativo, sobre el que profundizaremos más debido a la relevancia que tiene para nuestro trabajo.

I.1.2. Dependencia y liberación en educación

Dentro de la vasta cantidad de autores –algunos más invisibles e invisibilizados que otros– que han aportado al estudio crítico de nuestra condición colonial en educación, hemos elegido aquellos que consideramos emblemáticos para la reflexión sobre el proceso de liberación a través

de la práctica educativa latinoamericana. Podemos decir que, luego de los procesos de descolonización política, se fue conformando desde muy temprano un pensamiento emancipador que vinculaba política y educación. Tenemos intelectuales pioneros y a la vez vigentes, profundamente inspiradores, entre los cuales reconocemos a Simón Rodríguez, desde mediados del siglo XIX, y José Martí y Mariátegui ya en el siglo XX.

La inquietud de comenzar por ellos la tomamos de Adriana Puiggrós, quien afirma que “para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a nuevas generaciones. Es necesario nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas. Sólo así lograremos que un espectro de un pasado irresuelto se torne sedimento productivo para la continuidad de nuestra historia” (Puiggrós, 2005: 103). No nos detendremos en los contextos históricos que sustentan estas ideas primeras, cercanas al modelo educativo hispánico en la época de la Colonia –en el caso de Rodríguez– y a la forma en que la Ilustración se desarrolla en América Latina en contraste con las propuestas educativas que sustentan los procesos de emancipación –tema de análisis que recuperaremos de José Martí⁸. Tampoco nos detendremos en profundizar sobre sus obras. Lo que nos interesa es trazar una línea, que no se difumine, entre estos pensadores y los que siguieron.

Simón Rodríguez, a quien recordamos por haber formado a Simón Bolívar, fue un importante intelectual que desde Venezuela alumbraba a América Latina en el proceso educativo que habrían de labrarse los jóvenes Estados-nación luego de las independencias políticas. A diferencia de su contemporáneo argentino Domingo Faustino Sarmiento, quien con *Civilización o Barbarie* forjaría la pauta del racismo hacia nuestros propios orígenes en educación, para Rodríguez el desafío era el que hoy sigue siendo una búsqueda: no reeditar experiencias de otros países sino partir de la propia historia para poder armar una propuesta propia. Escribe que “la importación y asimilación de pautas ajenas pueden ser contraproducentes. Por manía de IMITAR SERVILMENTE a las Naciones CULTAS, venga la América a hacer el PAPEL DE VIEJA, en su INFANCIA”. América tenía el reto de no imitar, sino de “SER ORIGINAL⁹” (en Consejos de

⁸ Para profundizar en estos contextos y su vinculación con los proyectos educativos, es muy completa la lectura que encontramos en Weinberg, G. (1995) Modelos educativos en la historia de América Latina. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Capítulos 2 (1ª parte), 3 y 4.

⁹ Las mayúsculas están en el texto original.

amigo dados al Colegio de Latacunga)¹⁰. Lo más interesante es que en su propuesta lo educativo estaba articulado a lo político, social y económico; explícitamente planteaba la necesidad de educar ciudadanos productores y desarrollar la industria y el comercio propios. Para él era muy importante la igualdad entre los hombres –a los que diferenciaba entre *blancos, negros, pardos, morenos o indígenas*–, y priorizaba la educación de los *pardos*, los habitantes originarios de estas tierras, para quienes desarrolló propuestas educativas en particular.

José Martí –poeta, periodista, militante– es uno de los escritores más reconocidos en el pensamiento crítico latinoamericano. La expresión *Nuestra América*, tomada del título de su emblemático texto, nos convoca en la actualidad a todos aquellos que nos sentimos parte de esta idea como lugar de origen para pensarnos. Aquí recuperaremos su pensamiento sobre educación, partiendo de que, para él, “educar es depositar en cada ser humano toda la obra humana que la ha antecedido: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote”. Plantea la necesidad de conocer la historia latinoamericana en articulación con la universal, pero siendo la primera quien dé sentido a la segunda: “injétese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas” (en *Nuestra América*)¹¹. Sus textos destilan un profundo anticolonialismo, directamente relacionado con su participación en el proceso de independencia de Cuba. Más adelante, se convertirá en antiimperialismo, al anticipar el papel que tendrá Estados Unidos como país neocolonizador. Tiene muy claro lo que debe ser prioritario en la estructura educativa a

¹⁰ Cita tomada de Guelman, A.; Juarros, F.; Tarrío, L.; Cappellacci, I. (2011) “Pedagogos y alternativas pedagógicas en América Latina” [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.973/ev.973.pdf]

¹¹ Las principales líneas directrices que condensan el pensamiento de Martí sobre la educación pueden sistematizarse de esta manera: desarrollar las potencialidades y fuerzas naturales tanto en cada persona como en los pueblos, así como actuar en correspondencia con la naturaleza; garantizar la transmisión de la experiencia histórico-social de una generación a otra; posibilitar la actuación científica, técnica y cultural del hombre con respecto a la época en que vive; proveer al hombre de medios personales, como conocimientos, hábitos y habilidades para vivir de su trabajo honradamente; desarrollar espiritualmente al hombre, y crear una actitud ante lo bello como vía de educación; desarrollar la inteligencia como atmósfera natural en la vida del hombre, así como la capacidad de crear en cada individuo y en los pueblos; habilitar el hombre para aprender por sí mismo, incentivando el autodidactismo; consolidar la identidad nacional y desarrollar una formación patriótica; estimular a pensar por sí mismo, a ser honesto, honrado, virtuoso y a vivir con decoro; poder coraza contra los males: egoísmo, vanidad, servidumbre, codicia; prever extravíos, evitar la manipulación y la dependencia; y preparar la paz, la felicidad y la independencia individual y social como condición y consecuencia última de todo el sistema de influencias o requerimientos para formar al hombre para la vida. (Barrios Miguel Ángel, 2011: 23).

forjar, en sintonía con un proyecto político emancipador. Por ello afirma que “conocer es resolver. Conocer el país y gobernarlo conforme al conocimiento es el único modo de librarlo de tiranía. [...] La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. [...] Crear es la palabra de pase de esta generación” (Nuestra América).

Hay un encuentro fundamental entre Bolívar y Martí que inspira caminos que todavía son un desafío y que por lo mismo recuperamos: pensar América Latina desde dentro, conocer para conocernos y proponer respuestas propias a nuestros problemas.

Otro pensamiento pionero en educación, que nos parece importante destacar en este recuento, es el de José Carlos Mariátegui. De hecho, varias veces recurriremos a su palabra en este trabajo, por considerar que es uno de nuestros más lúcidos intelectuales, en cuyas páginas seguimos encontrando las pistas para dilucidar los problemas actuales. Su complejo y riquísimo pensamiento, se inspira en el marxismo europeo pero se abre de manera situada aportando elementos de reflexión propios para el análisis de las realidades peruanas y latinoamericanas. Es de una lucidez asombrosa que en 1928 haya afirmado:

[...] hace cien años, debimos nuestra independencia como naciones al ritmo de la historia de Occidente, que desde la colonización nos impuso ineluctablemente su compás. Libertad, democracia, parlamento, soberanía del pueblo, todas las grandes palabras que pronunciaron nuestros hombres de entonces, procedían del repertorio europeo. [...] La más avanzada organización comunista, primitiva, que registra la historia, es la incaica. No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indoamericano. He aquí una misión digna de una generación nueva¹².

Las reflexiones que sostiene en *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* son, podríamos decir, únicas para su época. En este libro, que reúne un grupo de ensayos heterogéneos que ya habían sido publicados en el diario *Mundial* y en la revista *Amauta*, realiza un análisis de la evolución económica poniendo en primer plano el problema del indio y cuestionando la

¹² Este fragmento pertenece a una editorial de su revista *Amauta* publicada en el N° 17, Año II, septiembre de 1928 que en 1929 fue incorporada a la “Carta colectiva del grupo de Lima”.

posesión de la tierra. Su mirada integrada de la realidad le hacía percibir, claro está, la importancia de la educación. Durante los años veinte realiza varios escritos sobre el tema, compilados en el libro *Temas de Educación*, donde podemos encontrar su concepción de la educación pública, las corrientes pedagógicas, las reuniones de grupos docentes de América Latina, las universidades, las bibliotecas, las editoriales, la mujer y el feminismo, entre otros temas.

Mariátegui ya aseguraba en estos escritos sobre educación que no se puede comprender la misma sin comprender la estructura económica y social sobre la que se asienta. Pensamiento que consideramos completamente vigente hoy, cuando los debates sobre la reforma del sistema educativo no ponen siquiera en cuestionamiento este punto. Fortalecemos con él, y será una idea constante en nuestros análisis, el hecho de que **nuestros sistemas educativos son una consecuencia histórica de una estructura político-económica**¹³. Así, un legado de su pensamiento que atraviesa esta tesis es el interrogante sobre el origen de nuestros sistemas educativos, concebidos en la cultura intelectual de la ilustración y las circunstancias económicas de la revolución industrial, y su reactualización: para qué queremos instituciones educativas hoy, para qué tipo de sociedad, y si esa sociedad que queremos puede desprenderse de nuestros sistemas políticos y económicos actuales. Bien expone e interpreta esta idea Alberto Tauro al prologar los escritos de Mariátegui: “Cualquier esfuerzo enderezado a solucionar aisladamente los problemas de la educación será artificioso y precario porque la naturaleza de sus causas no es sólo educacional...” (Tauro en Mariátegui, 1986:4).

Así tenemos entre nosotros, desde muy temprano, un pensador que nos ayuda a dilucidar que la pedagogía no es una ciencia neutral ni un método inocuo y que en la orientación general de un sistema educativo está siempre por detrás la elite que detenta el poder. Se abre entonces un debate complejo, cuyos interrogantes iniciales podrían apuntar: ¿Por qué y para qué educar? ¿Con quiénes y para quiénes? ¿Quiénes planifican los contenidos educativos, para qué tipo de sociedad y con qué fines? Si tomamos en cuenta que en nuestros países el poder opera desde los

¹³ Mariátegui lo anticipa brillantemente, por ejemplo, cuando toma una posición crítica con respecto a la reforma universitaria comenzada en Córdoba (Argentina) en 1919, remarcando que nuestra “dependencia” en el plano educativo era tal que hasta las revoluciones ostentaban las banderas del sistema que se pretendía combatir. El texto al que refiero es “La reforma universitaria, ideología y reivindicaciones” (1928), publicado por FUBA en *La Reforma Universitaria 1918-1958* (Buenos Aires, 1959).

Estados-nación –respaldados en la actualidad por los organismos económicos internacionales– estos interrogantes se amplían: ¿cuáles son las posibilidades de una educación para la liberación dentro de las políticas públicas estatales? Y también, siguiendo a Alcira Argumedo: ¿hay en nuestras instituciones educativas estatales espacios para fortalecer nuestras matrices autónomas de pensamientos populares latinoamericanos? ¿Nuestras universidades, nuestras escuelas, son autónomas o dependientes? ¿De qué y en relación a qué? Estas preguntas, que serán preocupaciones centrales en nuestro análisis, se alimentan en gran medida de la hipótesis sobre la continuidad del colonialismo, vía procesos institucionales, que Mariátegui ya nos anticipara. Nos queda claro que la tensión existente en el siglo XIX (entre colonialismo y emancipación, dominación y libertad) se resuelve con los procesos de independencia; sin embargo, estas formas serán meramente jurídicas y políticas y no significarán efectivamente –luego lo señalará claramente Fanon– un proceso cierto de liberación.

La sospecha hacia el modelo ilustrado y positivista alcanza su máxima expresión cultural y política en los años ‘60 y ‘70, cuando la resistencia necesita crear otros términos para poder expresarse: como ya vimos, la tensión se presenta en el par liberación/dependencia. En este contexto discursivo se disputaron y confrontaron las representaciones del mundo nacional: del pasado, de sus instituciones, de la cultura toda. Es en este momento cuando surgen cuestionamientos estructurales al modelo pedagógico moderno/ilustrado, ya asumido como política estatal en nuestros países.

I.1.3. Pedagogía de la liberación

Hay dos antecedentes importantes de mencionar para situar la experiencia de la resistencia educativa, encarnada fuertemente en la figura del brasileño Paulo Freire. Por un lado, como ya mencionamos, la fuerza histórico-política que imprime en 1959 la revolución cubana con relación a la materialización de las utopías, y por el otro la lucha por la liberación argelina en la propuesta de descolonización que Frantz Fanon plantea en *Los condenados de la Tierra* (1961). Su análisis parte de un juicio al colonialismo francés en Martinica pero impacta en los círculos de militancia e intelectuales que resisten la imposición de un modelo económico y político injusto, que se

expande por todos los países del llamado “tercer mundo”¹⁴. Fanon es un ícono de los movimientos de liberación y ejercerá una fuerte influencia en Freire, quien también se nutre de la experiencia de descolonización en África a través del vínculo con Guinea-Bissau y su relación con Amílcar Cabral. Esta parte de su obra, menos reconocida, será la que ahondaremos en el próximo apartado. Antes, un repaso por sus aportes centrales en *Pedagogía del oprimido* (1970), que se constituye en el máximo referente de la pedagogía de la liberación y que es sustancial en la concepción de educación crítica para este trabajo.

Para Freire, la educación es una herramienta esencial para el proceso de transformación de la humanidad. Su obra sostiene una aguda crítica a la tradición moderno-ilustrada pero no se queda allí porque, a la vez que denuncia la “educación bancaria”, propone otra manera de habitar los espacios educativos: la educación liberadora o problematizadora, un método de alfabetización que parte de la cultura y la realidad concreta de las personas mediante el que se instala, tanto en la teoría como en la práctica, una ruptura epistemológica con la concepción pedagógica de la modernidad. Parte de la noción fundamental de que aprender a leer y escribir no es una mera tarea alfabetizadora sino un proceso en donde las mujeres y los hombres aprendemos a decir nuestra palabra y, con ella, a constituirnos como sujetos: esto nos humaniza y con ello humanizamos el mundo. En otras palabras, podemos decir que su objeto de reflexión se constituyó en la opresión/liberación, enfatizando que una pedagogía crítica debe ser elaborada *con* el oprimido para la recuperación de su humanidad perdida, lo que significará no sólo su liberación sino la del mundo que lo rodea (Freire, [1970 (1973)]: 23).

Pedagogía del oprimido propone la lectura crítica de la realidad como punto de partida para un proceso educativo libertario, lo que permite conocer y transformar las dinámicas del oprimido y del opresor, ambos vistos como dos caras de una misma moneda en tanto el oprimido “aloja” al opresor en sí y sólo en la medida en que descubra ese alojamiento podrá contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Para que esto suceda es fundamental romper la cultura del silencio, lo que sólo puede realizarse mediante procesos dialógicos horizontales, usando la palabra y los temas como generadores para la acción y la transformación. El reto de la educación para Freire está enmarcado en el contexto del adulto que trabaja, piensa, siente, hace y sabe –así

¹⁴ Otro aporte al pensamiento del momento fue el *Discurso sobre el colonialismo* que Aimé Césaire, maestro de Fanon, pronuncia en la academia francesa en 1950 denunciando el racismo de la civilización europea.

no sepa leer y escribir– y consiste en ampliar la mirada frente a su ser y el ser del otro, frente a su propio descubrimiento, frente al descubrimiento de su mismidad inmersa en dinámicas de poder y frente a la posición del otro en esas mismas lógicas.

Saber leer es poder leer la propia realidad. Quien se alfabetiza sólo de manera instrumental, separando las palabras que pronuncia de la realidad que vive, sigue siendo (en palabras mías) *un analfabeto funcional al sistema*: un oprimido. En este sentido es que la educación debe ser, además de alfabetizadora, un acto de liberación. El pensamiento freireano, de raíz eminentemente marxista, completa a Marx en el sentido de trabajar sobre el proceso de *concientización*¹⁵ de clase, lo que significa que los oprimidos no pueden darse cuenta mágicamente de su situación de opresión porque la tienen *adherida*, por lo que la educación será el engranaje fundamental para que pueda suceder la transformación política y también subjetiva, la transformación en la experiencia y la conciencia de cada una de las personas y de manera colectiva, dado que nadie puede cobrar conciencia separado de los demás (la conciencia, para Freire, se constituye también como conciencia del mundo).

Antes de continuar es preciso señalar que el movimiento de la pedagogía de la liberación sumó la influencia del reproductivismo. De ello derivaron numerosas experiencias, algunas acotadas a una mera repetición de un método o programas asistencialistas, pero “la vertiente de las ideas de Freire abrieron un panorama crítico y propositivo que aún no ha sido superado” (Puiggrós, 2005:18).

Es importante para nuestro trabajo no dejar de lado el pensamiento de Iván Illich¹⁶, porque consideramos que –a contracorriente de las tendencias del momento– planteó posiciones que se acercan a lo que hoy definimos como autonomías. En sus textos podemos encontrar claves tempranas e intuitivas para comprender muchos aspectos del actuar del movimiento zapatista en la actualidad. Illich intercambia durante más de 10 años un diálogo fecundo con Freire; su crítica a la educación es mucho más radical porque se basa en una plena desconfianza en la escuela. En

¹⁵ Recordemos que Freire entiende la concientización como un proceso de “acción cultural para la liberación”, a través del cual las mujeres y los hombres despiertan a la realidad de su situación sociocultural y la desmitifican, condición necesaria para afirmarse a sí mismos como sujetos y poder devenir en transformadores y creadores del mundo.

¹⁶ Ivan Illich (1926-2002). Lugares de referencia desde donde escribió sus principales producciones: Puerto Rico y México.

su libro *La sociedad desescolarizada* enuncia enfáticamente: “la escuela puede llegar a ser más peligrosa que la religión” (Illich, 2006: 58); de allí que propone la desescolarización, no sólo de las instituciones sino también el *ethos* de la sociedad, ya que ambas son indisolubles: la escuela funciona como pilar de polarización de una sociedad, dado que califica en castas según los años de escolaridad de los ciudadanos (2006:16). De este modo, propone que es indispensable *poner en vigencia la separación entre Estado y educación*¹⁷, para preservar psicológicamente a las personas de ser descalificadas, labor que los educadores hacen muy bien (18), ya que el ritual de promoción social es mucho más importante que el asunto enseñado o el cómo se enseña. “La desescolarización es, por consiguiente, fundamental para cualquier movimiento de liberación del hombre” (2006: 56). Así, las diferencias que operan en el distanciamiento entre Freire e Illich se dan en el plano de la praxis política. Mientras Freire rescata la política como elemento primordial para la transformación y, en consecuencia, como dinamizador de la cultura, Illich “descrie de la política y conforma la opaca figura de animador cultural” (Puiggrós, 2005: 25).

Freire también es radical, sólo que su propuesta apunta a transformar las entrañas mismas del proceso educativo. La *liberación* comienza con un trabajo subjetivo que, unido a otros mediante el acto educativo, se hará liberación colectiva. Con su caracterización de la *educación bancaria* Freire deja al descubierto la lógica, naturalizada como “objetiva”, del proyecto ilustrado-moderno sobre nuestros pueblos. Su reflexión desnuda que no sólo los contenidos, sino también y fundamentalmente la metodología (el modo como se transmiten esos contenidos) son un punto nodal para la dominación, la “domesticación” de nuestras mentes. *Develar este mecanismo fue tan importante como develar la dependencia económica*: luces fundamentales para comenzar a crear alternativas de liberación. A su vez, propone una educación crítica o problematizadora, que subvierte este método y las relaciones de poder inherentes, con lo que cambia, o debería cambiar, el sentido mismo no sólo del acto educativo sino de la estructura educativa en que se inserta. El hecho de dar cabida al sentido comunitario y dialógico en el acto de conocer, produce una ruptura fundamental con respecto a la educación bancaria (ilustrada-moderna) y permite iniciar el camino hacia la liberación en tanto “leer el mundo críticamente para transformar el mundo con otros”. Y leerlo críticamente implica llevar la reflexión a la

¹⁷ La cursiva es nuestra, queremos remarcar este pensamiento para luego retomarlo en nuestro análisis sobre educación autónoma en la actualidad.

acción. Por eso todo acto educativo es político, porque parte de una acción para reflexionar sobre la realidad y volver sobre ella para transformarla. Vamos a profundizar un poco más en esto, poniendo el acento sobre nuestros intereses relacionados con colonialismo y educación y destacando la relación educación/ cultura que en Freire es vital.

En la obra freireana lo cultural puede ser interpretado desde una dimensión antropológica, en tanto la cultura es la acción del hombre en el mundo, pero sobre todo destaca como un enfoque político que prioriza visibilizar la alienación que atraviesa a los procesos culturales. En *La educación como práctica de la libertad* (1967) Freire parte de la noción de que los seres humanos creamos y recreamos el mundo, de allí que la cultura es la acción de hombres y mujeres en el mundo para transformarlo. En *Pedagogía del oprimido* profundiza en el desarrollo de lo cultural como proceso político de alienación. Un concepto central para esto es el de *invasión cultural*, el cual es inherente para el análisis de los procesos educativos dado que es una acción colonizadora que se “cuela” en la tarea de enseñar y aprender. La invasión cultural remite a “la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión” (Freire, [1970 (1973)]: 137). Los “invasores” (término que reconocemos por demás sugerente) se sienten autores y ejecutores de la cultura como así también portadores de la palabra verdadera, mientras que los “invadidos” son sólo sus objetos. Esta forma de dominación, dice Freire, es una acción *mimética* pues busca que el invadido vea la realidad desde la óptica del invasor y mediante este proceso entienda que los valores del colonizador son su modelo de vida. Para que esto suceda, es indispensable que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca, lo que significa a su vez ir reconociendo la “superioridad” de los invasores. Este proceso va debilitando al oprimido e interiorizando en su conciencia una única visión del mundo, lo que inhibe el desarrollo de su potencia como ser humano. Cuanto más mimetizado se encuentra el invadido con la situación colonial, mayor será la estabilidad del poder hegemónico ([1970 (1973)]: 138). La comprensión de este proceso es sustancial para una reflexión crítica sobre procesos educativos, dado que mediante él se produce tal “adherencia” al opresor, que impide localizarlo y criticarlo. Freire nos dice: “Cuanto más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo” (141).

Esta operación mimética es la que el educador brasileño denuncia, a la par que presenta una pedagogía que entiende a la educación como *acción cultural liberadora*, en donde la toma de la palabra instituye un acto de conocimiento como lugar de pensamiento y lenguaje. Aunque no lo dice con estas palabras, su propuesta apunta a una *acción educativa descolonizadora como instancia superadora de la situación colonial*, pues, para Freire, en tanto se logren resquebrajar las estructuras dominantes –rígidas y antidialógicas– que promueven los espacios educativos, esto replicará poco a poco en el resto de la sociedad (tanto en las instituciones como en las relaciones interpersonales). Sin embargo, advierte en todo momento que esta operación no es una tarea sencilla ni se realiza automáticamente pues, en el caso de las sociedades colonizadas –en sus palabras, donde se desarrollan procesos culturales alienados– el sujeto deshumanizado no se asume como sujeto pensante sino a través de *otro*, ya que se encuentra alienado en el discurso del *otro* poderoso y opresor¹⁸.

Es por todo esto que cuesta tanto la liberación de los oprimidos, porque sufren una dualidad que se instala en la *interioridad* de su ser. Y cuando por fin descubren en sí el anhelo por liberarse, ya están marcados por el miedo a la libertad. Dice Freire:

Quieren ser mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde *dentro de sí*. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo [...] Por esto, la liberación es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos ([1970 (1973)]: 29)¹⁹.

Esta contradicción sólo podría superarse a través de la *praxis liberadora*.

¹⁸ Es explícita la impronta fanoniana en estas elaboraciones, y la riqueza que produce el ensamble entre ambos pensamientos. Sobre esta relación entre Freire y Fanon, volveremos una y otra vez; ambos, en relación y por separado, son autores vertebrales de esta tesis.

¹⁹ Es importante observar que en su elaboración de 1970 Paulo Freire se refería a los seres humanos en sentido masculino como “hombres”, situación que luego transformó en sus últimas obras y en las nuevas ediciones de sus antiguos textos por “hombres y mujeres”.

Los conceptos de *liberación* y *praxis* representan una parte sustancial de la teoría pedagógica y política de Paulo Freire en donde el camino de la descolonización, en los términos planteados por Fanon, se busca desde una educación que habilite un camino posible para la liberación, para la superación de la conciencia “ingenua” y “transitiva”, que son deshumanizantes, en pos de una conciencia crítica que permita la humanización.

Freire entiende que la liberación es una acción política estratégica que debe plantearse como tarea crítica y de resistencia al orden establecido. Así, la educación ha de ser entendida en términos de *praxis* política, es decir como intervención dialógica y transformadora, como acto de conocimiento y no de memorización. El concepto de *praxis* freireano radica en la acción y reflexión de los hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo; de allí que es en la relación entre educador-educando, donde ambos se transforman como sujetos del proceso educativo: *nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres nos educamos entre nosotros mediatizados por el mundo.*

La pedagogía de la liberación se inscribe entonces en esta *praxis* que se propone subvertir el orden educativo, acercándolo a los saberes cotidianos. Freire entiende la educación como una acción política sobre la realidad, en donde los participantes son seres humanos activos en la constitución de su propia subjetividad, que se enmarca en un contexto social y cultural. La *praxis política* que propone es una acción comprometida con el poder humanizante y su meta es un cambio radical en las relaciones de poder entre los seres humanos y en las instituciones: la transformación objetiva de la situación concreta que genera la opresión ([1970 (1973)]: 34). En este proceso de desalienación hay dos momentos: uno primero, cuando los oprimidos descubren el mundo de la opresión –y se van comprometiendo, en la *praxis*, en su liberación– para luego, en un segundo momento dialéctico, cuando comienzan a ejercer la posibilidad de dejar de ser oprimidos para transformarse en hombres y mujeres en proceso de permanente liberación (35). Así, la *praxis* es política, en tanto y en cuanto es compromiso de hacer por uno y con el otro; es acción comprometida con la realidad, para transformarla; es un pensar dialéctico: acción y mundo, mundo y acción. La pedagogía de la liberación tiene sus raíces en estos fundamentos.

Así, la proposición de la pedagogía de la liberación permite pensar que *otra educación es posible*, si en el espacio educativo se logra la comprensión de los sujetos que lo conforman. Esta propuesta político-pedagógica no elude la polémica, ni queda entrampada, sino que se propone

pensar una educación propositiva y creativa. No olvida las sujeciones normativas, pero se plantea en el acto mismo de educar como una praxis, como una acción-reflexión del fenómeno educativo, porque reconoce que la educación es una práctica política que tiene una historia propia, que es teoría y es práctica de resistencia y liberación. En consecuencia, en tanto praxis de liberación, es una práctica que se lleva adelante en un momento histórico, reconociendo que, al asumir la historicidad del fenómeno implica contingencias, peligros y riesgos. Sobre esta praxis volveremos, a la hora de reflexionar sobre las propuestas de educación zapatista y de la UNISUR.

I.1.4. Reflexiones sobre educación y colonización en Freire

Vamos a dar un paso más ahora en esta revisión sobre la producción teórica de Freire, que es enorme, y donde es preciso recordar que es en *La educación como práctica de la libertad* donde refiere a su experiencia de alfabetización a través de los círculos de cultura, lo que es esencial para comprender su propuesta. Sin embargo, de todo ese arsenal, hemos decidido concluir esta referencia a su pensamiento con dos textos que nos parecen fundamentales a la hora de alumbrar la problemática de la educación colonial.

Uno de ellos es *Cartas a Guinea- Bissau. Una experiencia pedagógica en proceso (1977)*. La posibilidad de ser invitado por Amílcar Cabral a contribuir con la experiencia de descolonización de Guinea, marcó una fuerte impronta en Paulo y, es predecible, lo acercó aún más al pensamiento de Fanon²⁰. Muchas de las referencias que encontramos en esta publicación,

²⁰ Argumentos no faltan para dar cuenta de la potencia que los textos de Amílcar Cabral y el contexto de descolonización en África tuvieron en la construcción del pensamiento político- pedagógico de Freire. Entre las principales rupturas que encontramos en el discurso de Freire, nos parece importante destacar dos por cuanto conciernen a la discusión sobre interculturalidad y descolonización que sostendremos después. La primera consiste en un viraje teórico. Tanto en *Pedagogía del Oprimido* como en *La educación como práctica de la libertad*, Freire analiza a la educación como parte del conflicto entre clases sociales, centrando su reflexión en el ámbito de la superestructura (de allí su énfasis en comprender las razones ideológicas y la concientización, por ejemplo). En *Cartas a Guinea* ya se nota una influencia más gramsciana, que también podemos encontrar en las obras de Cabral: los seres humanos tenemos que asumir nuestro papel como sujetos de la historia en cuanto seres situados dentro de condiciones concretas, o sea, a partir del lugar que ocupamos en la organización económica de la sociedad. Visto en clave transformadora, esto implica que no podría haber reinenciones de sociedad y de educación sin la transformación del proceso productivo y de todas las relaciones implicadas en este proceso. Un segundo aspecto remite a la *experiencia en sí* de asistir al proceso de liberación de Guinea –liderada e inspirada por Cabral- y que implicó una maratónica tarea de reconstrucción del país y descolonizarlo en todos los ámbitos, incluido el productivo. Esto radicalizó el pensamiento de Freire, y lo hizo escribir: “La transformación radical del sistema educacional heredado por el colonizador exige un esfuerzo interestructural, es decir, un trabajo de transformación a nivel de la infraestructura y una acción simultánea a nivel ideológica. De lo que se trata es de reorganizar el modo de

situadas en el contexto africano, nos sirven sin embargo para pensar América Latina, y las experiencias que nos conciernen en particular. Hay palabras que podríamos tomar de manera textual para expresar la situación de las escuelas en América Latina. Por ejemplo, éstas:

A decir verdad, la educación colonial heredada, educación discriminadora, mediocrementemente verbalista, y uno de cuyos principales objetivos era la “desafricanización” de los nacionales, con nada podría contribuir en el sentido de la reconstrucción nacional, puesto que no se había constituido para ello [...] Al reproducir (como no podía dejar de ser) la ideología colonialista, la escuela colonial procuraba inculcar en los niños y en los jóvenes el perfil que de ellos se había forjado esa misma ideología; un perfil de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse “blancos” o “negros de alma blanca”. (Freire, 1977: 22-23)

Y continúa: “[...] la historia de los colonizados ‘comenzaba’ con la llegada de los colonizadores, con su presencia ‘civilizadora’. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo. Cultura, sólo la de los colonizadores. La música de los colonizados, su ritmo, su danza, sus bailes, la ligereza de movimientos de su cuerpo, su creatividad en general, eran todas cosas sin valor, cosas que casi siempre tenían que reprimirse para imponer en su lugar el gusto de la metrópoli, o sea, en el fondo, el gusto de las clases dominantes metropolitanas” (1977: 77). Y aquí luego entra en juego su propia interpretación, en comunión con Amílcar Cabral: sólo en la asunción de la condición opresora será posible una “descolonización de las mentes” o una “reafricanización de las mentalidades”. Esto implica una *transformación radical del sistema educativo heredado por el colonizador*, lo que, al no ser un acto mecánico, no es tarea sencilla:

Suponiendo, como supone, fundamentalmente una decisión política, en coherencia con el proyecto de sociedad que se trata de crear, esta transformación radical requiere ciertas condiciones materiales en qué fundarse, y a las cuales, al mismo tiempo, les sirva de incentivo. [...] Requiere claridad política en la determinación de qué producir, del cómo, del para qué, del para quién producir (1977: 24).

Nótese, en sintonía con los autores vistos hasta ahora, la importancia de la relación de *un*

producción y de crear el compromiso crítico de los trabajadores en una forma distinta de educación, en la que, más que “adiestrados” para producir, sean llamados a entender el propio proceso de trabajo” (Freire, 1977: 24-25).

proyecto de liberación educativa con la liberación económica. También, de la mano con Fals Borda, la superación de la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual. Freire llama a crear el compromiso crítico de los trabajadores a través de una forma distinta de educación, en la que más que “adiestrados” para producir, sean llamados a entender el propio proceso de trabajo. Y, también, advierte sobre la urgencia en la formación de nuevos maestros y la recapacitación de los viejos (1977: 25). En fin, la transformación radical del sistema educativo heredado por el colonizador, “y no una simple reforma de él”, es un objetivo que debe hacerse de manera clara.

A partir de este texto en Freire, podemos adelantar unas ideas sobre racismo y educación que, como veremos, es inherente a los procesos coloniales. Ya Fanon, en 1961 (primera edición de *Los condenados de la tierra* en francés) había establecido la relación crucial entre raza y capital, en un llamado a trascender el marxismo como única vía de análisis crítico de nuestras realidades. Decía: “Cuando se percibe en su aspecto inmediato el contexto colonial, es evidente que lo que divide al mundo es primero el hecho de pertenecer o no a tal especie, a tal raza. En las colonias, la infraestructura es igualmente una superestructura. La causa es consecuencia: se es rico porque se es blanco, se es blanco porque se es rico. Por eso los análisis marxistas deben modificarse ligeramente siempre que se aborda el sistema colonial” (Fanon, 2001: 34).

Freire complementa, en un diálogo riquísimo y poco estudiado con los misioneros que trabajaban en las comunidades indígenas de Mato Grosso, durante la 8ª Asamblea del CIMI (Consejo Indigenista Misionero) Regional MT realizada en Guiabá, del 16 al 20 de junio de 1982:

El blanco trajo la Historia en la mano, la Historia es suya, es la Historia del blanco y se la dio de regalo, porque “quiere bien” al desgraciado del negro. En la Historia viene la cultura del blanco, viene la religión del blanco; viene también la comprensión del mundo del blanco; la lengua del blanco que es la única que es lengua, porque lo que los negros hablan es dialecto [...] Ésa es la concepción blanca del Brasil mestizo en relación con las culturas negras o la de los indios de este país [...] La *blanquitud*²¹ brasileña al expropiar las tierras, al dominar la cultura, al considerar a los indígenas como menores de edad, incapaces, quistes de negatividad en Brasil y de inferioridad, o manchas de impotencia nacional, al hacer eso, no obstante, siempre en ese momento a favor de ese desarrollo de nuestra nación, pretenden obtener una mano de obra para toda esa región del país.

²¹ La cursiva en el original

Una mano de obra barata, explotada y vilipendiada. Y para eso, al pretender expropiar a los indígenas de sus condiciones materiales verdaderamente nacionales, pretenden, en esa búsqueda de conquista del ser cultural del dominado, iniciarlo en destrezas importantes para la *blanquitud*. Pero esas destrezas son mínimas, porque lo que se necesita de la privación de los indígenas para servir mejor a los blancos es exactamente media docena de conocimientos para que con éstos se torne en una mano de obra semicalificada con la vocación de continuar tan explotada como la del trabajador. Esto es lo que para cierta *blanquitud* brasileña significa la integración del indio a la *brasilidad* (Freire, 2006: 34-35).

Advertimos la relación de esta cita con una que tomamos de *Cartas a Guinea Bissau* unas páginas atrás en este trabajo, de la que deducimos que Freire ya relacionaba las nociones de colonización con la de raza. Nos interesa especialmente escarbar en esto, porque es llamativo el casi nulo reconocimiento que se le da hoy en el pensamiento decolonial que veremos posteriormente. Es cierto que el trabajo de Freire se ha realizado mayormente con las poblaciones periféricas de São Paulo. En esta conversación, explicita que él trabaja con “otro grupo de oprimidos” que no son *indios* (Freire, 2006: 41). Aquí reconoce: “no tengo experiencia con los grupos indígenas brasileiros, es una de mis deficiencias” (2006: 57). Lo dice en medio de una discusión concreta –con participantes realmente involucrados con los procesos indígenas de Brasil, pensando desde y con esas culturas, sumergidos en sus propias matrices de maestros misioneros nacionales y, fundamentalmente, católicos. Las preguntas que le hacen a Freire son muy profundas a la vez que sencillas, y manifiestan los grandes problemas y contradicciones reales que este tema lleva dentro de sí. Este texto nos interesó especialmente porque demuestra una faceta poco conocida en Freire, su desnudez ante el tema indígena, su humildad para reconocer esos límites y su amorosidad para dar de sí en las respuestas. Hay relatos que evidencian un profundo reconocimiento al conocimiento indígena, con otras palabras y en otros términos y contextos, él dice: “esas culturas son eminentemente pedagógicas” y, refiriéndose a la enorme capacidad de diálogo de una mujer indígena, a la que tenían que traducir, menciona con una broma el potencial de la sabiduría ancestral indígena: “parece que ella hubiera leído mi *Pedagogía del oprimido...*”.

Podemos esclarecer a partir de estas palabras la relación intrínseca entre la también denominada *pedagogía dialógica* y el modo de conocer de los pueblos originarios. Sin embargo,

en las mismas respuestas del educador también se evidencian los límites dentro de los cuales se enmarca su pensamiento. Para Freire, *el trabajo con indígenas es igual a cualquier otro grupo de oprimidos: es necesario partir de su realidad cultural*. Esto, si bien es el punto de partida fundamental para abordar una reflexión/ acción sobre educación intercultural, no alcanza a escharbar en las profundidades que esa inmersión cultural requiere. La posición planteada por Freire se enmarca, obviamente, dentro de los horizontes de reflexión de su contexto. Por eso nos parece importante señalar, a la par de los alcances, algunas limitaciones que se derivan de sus planteamientos. Consideramos que su propuesta ha ido evolucionando cada vez más hacia la incorporación de la diversidad dentro del sujeto que inicialmente nombró como *oprimido* pero, incluso en sus últimas obras (realizadas ya en el contexto de los 90), no alcanza a cuestionar de fondo las relaciones de poder que se erigen entre éste y su opresor desde una perspectiva interdisciplinaria, que trascienda la categoría de clase.

En *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (1993) Paulo examina, como su nombre lo indica, una de sus principales obras dos décadas después. Allí encontramos claves para detectar algunas ausencias que consideramos importantes para los intereses de este trabajo, específicamente la lectura que hace sobre las categorías de género y de raza. Freire realiza una autocrítica al “lenguaje machista” que utilizó en sus obras en los años setenta, replanteando el contexto y sus propias resistencias en cuanto a la incorporación de la *mujer* como sujeto indiferenciado. Dice: “la discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla (...)” (Freire, 1999: 64). Y agrega: “Es claro que la superación del discurso machista, como la superación del discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas. Lo que no es posible es simplemente hacer el discurso democrático y antidiscriminatorio y tener una práctica colonial” (65). Este reconocimiento nos parece importante pero no suficiente. En cuanto no define cómo y por qué se constituye la *forma colonial*, no alcanza a proponer acciones específicas para desmontar esta realidad²².

²² De hecho, tenemos que la incorporación del lenguaje no- sexista se ha convertido en una “moda” más dentro del uso de las palabras vaciadas de significados reales. El uso de “todas y todos”, incluso, ha sido tomado por la mayoría de los discursos presidenciales en el continente sin que ello signifique a ciencia cierta un trato equitativo en cuanto a acciones.

Con respecto al racismo, la metodología es similar. Hay un posicionamiento crítico y una manifestación de indignación con respecto a la continuidad del mismo, pero no hay la intención de comprender las causas profundas de lo que él llama *discriminación* ni de proponer acciones educativas concretas en relación a ello. Freire reconoce la existencia de *marcas crueles*: “(...) el racismo continúa vivo y fuerte, aplastando, destrozando vidas y afeando el mundo” (1999: 143) pero el énfasis de su reflexión está más bien dirigido a cómo construir *unidad en la diversidad*. La cuestión de la raza, o del género, no ocupa un lugar central dentro de la *diversidad de desamparados*: “negros, chicanos, chicanas, homosexuales, obreros blancos o negros” (146). Lo que preocupa a Freire es que estas “(...) llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear una unidad en la diversidad, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una democracia sustantiva, radical” (147).

Es claro que el conjunto de su obra apela a la transformación social y su vigencia en muchos aspectos no sólo continúa intacta sino que sigue siendo necesaria y urgente. Pero también es cierto que necesitamos revisar las ausencias, lo que falta y no alcanza a desmadejar los hilos para un proceso de descolonización profundo.

Estas observaciones serán retomadas más adelante y en el último capítulo, cuando analicemos los alcances conceptuales de la liberación y la descolonización a la luz de las experiencias.

Para ir cerrando este apartado, adelantamos que el análisis que se plantea desde la dependencia/ liberación cobra profundidad en la actualidad, se enriquece, al incorporar como eje analítico la categoría de *colonialidad*. Ésta conlleva en su interior las categorías de raza y género no como instrumentos de análisis de la discriminación sino como forjadoras intrínsecas de las relaciones de poder, a la par de la categoría de clase.

La colonialidad atañe fundamentalmente al ámbito del saber, a la manera en que lo hemos naturalizado incorporando la negación de nuestras diferencias. Y nos lleva a cuestionarnos que, hasta el pensamiento crítico que se produce está atravesado por las matrices occidentales que pretendemos combatir. En América Latina nuestras instituciones en general, y las educativas en particular, han negado la presencia de las culturas indias y negras en nuestros territorios, y con ello nos hemos negado la posibilidad de enriquecernos con el conocimiento mutuo. Por lo que es

necesaria para nuestra búsqueda la perspectiva que brinda el enfoque sobre la “colonialidad del poder”, categoría propuesta inicialmente por el peruano Aníbal Quijano para caracterizar un patrón de dominación global originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI, y que abordaremos a continuación.

I.2. La Colonialidad para el proyecto del colectivo Modernidad/ Colonialidad (M/C)

Tomaremos las siguientes páginas, entonces, para presentar algunos de los desarrollos teóricos que nos permitan situar esta perspectiva, teniendo en cuenta para ello los aportes de la colectividad académica autodenominada Modernidad/Colonialidad (M/C)²³, que consideramos imprescindibles para reflexionar críticamente sobre las diferentes dimensiones e implicaciones de la *colonialidad*. Para ello, nos permitiremos citar en varias oportunidades tanto a Quijano como a algunos integrantes del Proyecto M/C con el fin de trazar un mapeo epistémico sobre el tema que nos ocupa.

El objetivo de este apartado no es analizar en profundidad la obra de un autor en particular ni la de este colectivo; lo que buscamos es hilvanar un texto, con la palabra de algunos de sus integrantes, con la finalidad de circunscribir esta perspectiva a los fines de nuestro estudio. La categoría central de análisis que nos interesa es la colonialidad en su triple dimensión –del *poder* (la jerarquización de algunos grupos humanos y lugares sobre otros, del *saber* (la invisibilización de sistemas de conocimiento) y del *ser* (la inferiorización de seres humanos)– porque nos permite

²³ El trabajo de este colectivo se inicia asociado a la obra de algunos intelectuales centrales, como el filósofo argentino/mexicano Enrique Dussel y el sociólogo peruano Aníbal Quijano, a los que tempranamente se les une el semiótico y teórico cultural argentino/estadounidense Walter Mignolo. A inicios de los noventa, se van agregando un creciente número de estudiosos latinoamericanos con distintas pertenencias geográficas: Edgardo Lander en Venezuela; Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola y Eduardo Restrepo en Colombia; Catherine Walsh, estadounidense radicada en Quito; Zulma Palermo en Argentina; Jorge Sanjinés en Bolivia, Fernando Coronil –venezolano, Ramón Grosfoguel y Nelson Maldonado-Torres –puertorriqueños, Jorge Saldívar –mexicano, Arturo Escobar –colombiano radicado en Estados Unidos. También forman parte de esta “comunidad de argumentación”, como dice Arturo Escobar, Boaventura de Sousa Santos (Portugal), Libia Grueso (Colombia), Marcelo Fernández Oseo (Bolivia y Estados Unidos), Javier Sanjinés (Bolivia y Estados Unidos), José D. Saldívar (Estados Unidos), Agustín Lao-Montes (Puerto Rico y Estados Unidos), Marisol de la Cadena (Perú y Estados Unidos), y Margarita Cervantes-Salazar (Cuba y Estados Unidos).

abrir una “mirada otra”²⁴ que, junto a los textos producidos al fragor de la lucha neozapatista, han sido fundamentales a la hora de echar luz sobre los temas que nos ocupan.

También queremos mencionar, a manera de explicitar nuestro conocimiento y reconocimiento, que muchos de los conceptos que abonan esta perspectiva derivan no sólo de una matriz histórica de pensamiento latinoamericano –que acabamos de desarrollar– sino también y obviamente de un horizonte epocal a escala global. No podemos dedicar espacio a profundizar sobre la impronta que tiene el Informe Gulbenkian, coordinado por Immanuel Wallerstein, en muchas de estas reflexiones (lo que por otro lado es evidente), o la crítica al Orientalismo promovida por Edward Said. Sólo de soslayo, en algunos parajes de nuestro planteo, mencionaremos la influencia de los estudios postcoloniales y subalternos o el post-estructuralismo. Los cruces y distanciamientos entre estas producciones y las propuestas de M/C son dignos de considerar, pero para no perdernos de nuestro objeto de estudio elegimos centrarnos en los aportes que se han hecho desde el ámbito de pensamiento específicamente latinoamericano.

La hipótesis central de este grupo, que marca las coordenadas de sus análisis y define el nombre que se han asignado, es que en América Latina la *modernidad*, tal y como la hemos estudiado en las escuelas y como impera en el sentido común (por lo mismo), no hubiera sido posible sin la *colonialidad*: por lo tanto, ambos procesos configuran dos caras de una misma moneda. A contrapelo de la versión dominante –basada en una idea lineal del tiempo en el cual hay un periodo pre-colombino, luego colonial y luego de independencias (que significarían en América Latina los intentos por construir Estados nacionales y su incorporación a la modernidad)–, este grupo de académicos parte de la base de que la colonialidad no sólo no precede a la modernidad, sino que tampoco le es opuesta: ambas son partes constitutivas de un mismo proceso, en el que la colonialidad es el “lado oscuro”, –invisible, negado– de la modernidad. En palabras de Walter Mignolo:

“La tesis básica es la siguiente: la ‘modernidad’ es una narrativa europea que tiene una cara oculta y

²⁴ En este trabajo consideramos la otredad como la propuesta desde la exterioridad (ya lo desarrollaremos), básicamente desde la perspectiva planteada por Mignolo y los zapatistas. En el caso del colectivo M/C, según Restrepo y Rojas, no hay en ellos una búsqueda explícita por consolidarse como un nuevo paradigma teórico dentro de la academia (como lo son el postestructuralismo, la postcolonialidad, etc.), sino que el interés es cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y la modernidad (2010: 20).

más oscura, la colonialidad. En otras palabras, la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad. Por consiguiente, hoy la expresión común modernidades globales implica colonialidades globales, en el sentido preciso de que la matriz colonial del poder (la colonialidad, para abreviar) se la están disputando muchos contendientes: si la modernidad no puede existir sin la colonialidad, tampoco puede haber modernidades globales sin colonialidades globales. Esa es la lógica del mundo capitalista policéntrico de hoy” (Mignolo, 2002:39).

Este marco de interpretación, como destaca en la cita, nos lleva también a situar la relación modernidad/ colonialidad aún hoy existente en el sistema-mundo global. Esta es una lógica en la que coinciden los teóricos de la M/C, a partir de la idea de Quijano de que a la colonialidad hay que entenderla en perspectiva de sistema-mundo y su patrón de poder global, en el que se diferencian y jerarquizan las poblaciones del mundo apelando al discurso racial en aras de su explotación capitalista²⁵. Es así que la unidad de análisis no es el Estado-nación o la región, como si pudieran pensarse de manera autónoma, sino el sistema mundializado de poder. Dado que no existe modernidad sin colonialidad, es necesario pensar en términos de sistema-mundo moderno/colonial.

En este sentido, América –y posteriormente América Latina–, sólo puede entenderse como construcción hurgando en el origen de Occidente y cómo se fue fundando el orden mundial moderno. Incluso para Mignolo, el “descubrimiento” de América y el genocidio de esclavos africanos e indios forman parte tan esencial en la formación de la modernidad, que estos hechos son aún más significativos que la Revolución Francesa y la Revolución Industrial (Mignolo, 2007: 18). Recuperamos fuertemente esta idea, que implica que *la americanidad y la colonialidad estuvieron íntimamente ligadas desde un principio*.

Quijano sintetiza esta idea matriz en un párrafo:

“La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la

²⁵ El concepto de sistema-mundo, con algunas variantes, es el de Wallerstein. Incluso hay un artículo que escribieron juntos, Quijano y Wallerstein, *La americanidad como concepto y el lugar de las Américas en el sistema-mundo moderno (1992)* en donde sostienen que: “El sistema-mundo moderno nació a lo largo del siglo XVI. América como constructo geosocial también nació a lo largo del siglo XVI. La creación de su entidad geosocial fue el *acto fundacional* del sistema-mundo moderno. América no se incorporó a una economía-mundo capitalista previa. Es imposible imaginar una economía-mundo capitalista sin América”. Es en este artículo, además, donde Quijano introduce por primera vez el problema de la colonialidad.

constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido” (Quijano, 2000: 201).

Profundizaremos los conceptos de este párrafo ya que contiene la esencia para comprender la propuesta de Quijano con respecto a la colonialidad como patrón de poder.

La noción de raza, para Quijano, es un constructo mental que se produce durante el proceso mismo de la conquista y colonización de América, y que va más allá del etnocentrismo o la idea de inferioridad/superioridad que ocurre siempre en todas partes donde se establece poder. Se refiere a algo muy específico, que se discutía a mitad del siglo XVI y cuyo detonante es el famoso debate de Valladolid entre Sepúlveda y Bartolomé De las Casas, basado en la pregunta sobre la humanidad de las personas que habitaban las tierras conquistadas: ¿Son hombres, son humanos o son bestias? ¿Tienen alma? Posteriormente, más allá del reconocimiento de la “humanidad” de los habitantes de estas tierras, después de medio siglo de esclavización y dominación, la idea de “inferioridad natural” de la población que vivía en América fue penetrando muy fuerte en las prácticas sociales. Es así que, bajo la idea de *raza*, se van produciendo nuevas identidades histórico-sociales, y la primera en ser producida de este modo es justamente la idea de ser *indios*, lo que equivale tanto a grupos humanos como a lugares: América es la primera identidad histórica de este mundo nuevo y, dentro de ella, sus pueblos fueron dejando de ser nombrados como mapuches, purépechas o mixtecos para, durante 300 años –el tiempo que duró la Colonia–, pasar a ser “indios”. Para Quijano, este patrón de poder está constituido sobre dos ejes fundamentales: un nuevo sistema de explotación social bajo la hegemonía del capital, y un nuevo sistema de dominación social configurado sobre la base, y en torno a la idea-imagen de “raza”, un constructo mental que no tiene precedente alguno en la historia²⁶.

²⁶ No podríamos entrar aquí al debate existente sobre esta idea de raza/modernidad a la que adherimos. Sólo remarcar

Aquí nos parece sumamente importante destacar el mecanismo de “naturalización” de la inferioridad, que comienza siglos atrás y perdura hasta hoy. La forma en que fue construida la noción de *raza* no refiere sólo a “diferencias fenotípicas” sino que remite a que estas diferencias son parte del desarrollo biológico, o sea, fueron concebidas por la “naturaleza”. En palabras de Quijano:

Quando se formaliza esa idea en la categoría “raza” y en el “racismo” resultante, no se refiere ante todo a las diferencias fenotípicas entre las gentes, color de piel, ojos, cabello, etc. Porque eso es real, pero banal. No tiene relación con las “facultades” humanas, ni con la inteligencia. La idea de “raza” se refiere a que esas diferencias son parte del desigual nivel de desarrollo biológico entre los humanos, en una escala que va de la bestia al europeo. Se trata pues de una diferencia de naturaleza entre los miembros de una misma especie (1993:2).

A partir de esta *naturalización* es que se va constituyendo un nuevo eje de dominación social sin precedente histórico alguno y en el mismo proceso se va también constituyendo un nuevo eje de explotación social (y que consiste en una configuración en que son asociadas estructuralmente todas las formas conocidas de explotación y control del trabajo y de sus recursos y productos –esclavitud, servidumbre, pequeña producción mercantil, reciprocidad y salario-). Al establecerse América, cada una de estas formas es reconfigurada de manera deliberada para producir artículos para el mercado mundial²⁷.

con Quijano que no hay que confundir la noción de superioridad-inferioridad, existente en todas las sociedades y relacionada con la dominación, con la construcción específica que se hizo a partir del siglo XV a partir de la conquista de América. Quijano otorga gran centralidad a la construcción mental de *raza*, en cuanto organizadora de las relaciones de poder y económicas. Incluso afirma que a partir de lo que hoy denominamos como *raza* se redefine el conjunto de mecanismos y de formas de dominación social previa, comenzando probablemente por la más antigua, que es la dominación entre sexos. Esta idea de Quijano es muy cuestionada, sobre todo por algunas corrientes feministas, pero la traigo a colación para subrayar la importancia central que otorga a la idea de raza como reordenadora global. El argumento es más o menos así: los conquistadores que vienen traen su ideología exacerbada, generan y legitiman un orden vertical, autoritario, represivo, patriarcal. Toda mujer es, en ese momento, por definición, inferior a todo varón. Hasta que viene la idea de raza. La raza clasifica a las gentes en naturalmente superiores, naturalmente inferiores. De ahí para delante, toda mujer de raza “superior” será por definición superior a todo varón de raza “inferior”. Y esto afecta cada uno de los ámbitos, dimensiones, de las relaciones de poder y sociales que se están estableciendo.

²⁷ Quijano explica largamente, en muchos de sus trabajos, cómo se va formando la cuenca atlántica como eje central de tráfico comercial mundial y cómo la única relación colonial se establece, durante el siglo XVI y parte del XVII, entre Iberia y los reinos de Castilla-Aragón y lo que es desde entonces América. Por lo que el capital comercial y el emergente pequeño capital industrial pasan a ser hegemónicos en esta configuración total. Por eso mismo, este conjunto de una estructura única de producción de mercaderías para el mercado mundial bajo hegemonía del capital,

Quijano y los demás miembros de M/C hablan de *capitalismo colonial global* para referirse a toda esta configuración y no solamente a la relación del capital fundada en la compra y venta de la fuerza de trabajo²⁸. Se trata de una estructura de explotación nueva, y por esto mismo también se va formando un patrón nuevo de conflicto social: “tras la retórica de la modernidad había una realidad oculta: las vidas humanas pasaban a ser prescindibles en aras de incrementar la riqueza, y dicha prescindibilidad se justificaba a través de normalizar la clasificación racial de los seres humanos” (2010: 258). Cuando adviene la revolución industrial Europa occidental tiene por fin algo que ofrecerle al mundo porque ahora puede producir masivamente, más barato y más pronto, sobre todo textilera. Así, junto a la producción de mercaderías se van produciendo las ideas de igualdad social y de desarrollo a través de las que irán conquistando el resto del mundo (el sudeste asiático primero y África después), y se expande este mecanismo de poder a escala mundial, imponiéndose la *colonialidad/modernidad*. Quijano lo explicita:

Ambos ejes fueron producidos en el mismo proceso, en el mismo movimiento histórico, conformando juntos, en una única configuración, el nuevo patrón de poder que ahora nos habita y dentro del cual habitamos. Ambos son recíprocamente dependientes, y ambos producen la intersubjetividad dentro de la cual nos movemos, es decir, en mis términos, el horizonte de sentido que es hoy día aún dominante aunque está en crisis (2010: 260).

La tesis planteada por Walter Mignolo, y desarrollada en su libro *La idea de América Latina*, expresa esta idea con todas las letras: “La idea de América no puede separarse de la colonialidad: el continente en su totalidad surgió como tal, en la conciencia europea, como una

va adquiriendo carácter capitalista global. Este patrón de poder, dice Quijano, tiene dos momentos importantes: en un comienzo la relación es sólo entre Iberia y América (en lo que para Dussel sería la primera modernidad). Pero Iberia pierde la oportunidad histórica de usar los recursos americanos luego de la derrota de los reinos del sur y la expulsión de árabes y judíos, lo que produce la instalación de un tipo de dominación señorial y arcaico que utiliza la mayor parte de los beneficios comerciales en las guerras dinásticas. A partir de allí el proceso de eurocentramiento va emergiendo en la cuenca occidental, en la región económico-histórica que hoy llamamos Europa occidental. La localización de estos ejes lleva a argumentar que no hay Europa occidental sin América, en donde además el capital como fuerza de trabajo se expandirá rápidamente. Mignolo también identifica este proceso en sus trabajos según tres caras acumulativas durante el lapso 1500- 2000: la primera es la cara ibérica y católica, con España y Portugal a la cabeza (1500-1750, aproximadamente); la segunda es la cara encabezada por Inglaterra, Francia y Alemania (1750-1945) y, por último, está la cara estadounidense liderada por Estados Unidos (1945-2000). Desde entonces, empezó a desarrollarse un nuevo orden global: un mundo policéntrico interconectado por el mismo tipo de economía (Mignolo, 2007: 37).

²⁸ Éste es una de los principales “desmarcamientos” con relación al marxismo del cual proviene, pero no podemos profundizar en ello aquí.

gran extensión de tierra de la que había que apropiarse y un pueblo que había que evangelizar y explotar. ‘Colonialidad’ es un término mucho menos frecuente que ‘modernidad’, y muchos tienden a confundirlo con ‘colonialismo’, aunque, claro está, los dos conceptos están relacionados. ‘Colonialismo’ se refiere a períodos históricos específicos y a lugares de dominio imperial (español, holandés, británico y, desde principios del siglo XX, estadounidense); ‘colonialidad’, en cambio, denota la estructura lógica del dominio colonial que subyace en el control español, holandés, británico y estadounidense de la economía y la política del Atlántico, desde donde se extiende a casi todo el mundo [...]” (Mignolo, 2007: 32). En cada uno de los periodos imperiales del colonialismo –España, Inglaterra o Estados Unidos– se ha mantenido la misma lógica aunque el poder haya cambiado de manos. Entonces, más allá de suponer que ya no padecemos la dominación colonial abierta de los modelos español o británico, la lógica de la colonialidad sigue vigente en la “idea” del mundo que se ha construido a través de la modernidad/colonialidad.

Entonces, para el colectivo M/C, que comparte esta tesis central, la modernidad es resultado de un patrón o matriz de poder que se gesta sobre esta idea de raza y configuración única, que tiene una especificidad histórica, no sólo por su origen sino porque su constitución es una asociación entre *raza, género y etnicidad* con este nuevo capitalismo colonial global. Sin América no hay Europa occidental, y sin la esclavitud y servidumbre de América no hay capitalismo europeo industrial. Y luego, sin América “latina”, no hay Estados Unidos²⁹.

Las ideas que hasta ahora hemos reseñado, que son la base sobre la que se asientan los análisis del colectivo M/C, pueden ser sintetizadas en seis premisas, propuestas por Mignolo en el libro al que venimos haciendo referencia: 1. No existe modernidad sin colonialidad, ya que ésta es parte indispensable de la modernidad; 2. El mundo moderno/colonial (y la matriz colonial de poder) se origina en el siglo XVI, y el descubrimiento/invención de América es el componente colonial de la modernidad cuya cara visible es el Renacimiento europeo; 3. La Ilustración y la Revolución Industrial son momentos históricos derivados que consisten en la transformación de la matriz colonial de poder; 4. La modernidad es el nombre del proceso histórico en el que Europa inició el camino hacia la hegemonía. Su lado oscuro es la colonialidad; 5. El capitalismo,

²⁹ Walter Mignolo analiza con mucho acierto, en el capítulo 2 de *La idea de América Latina*, las divisiones que surgieron dentro de “América” (del Norte/del Sur, Anglo/América Latina) tras las revoluciones independentistas, cuando “América Latina” pasó a considerarse inferior y dependiente de Estados Unidos.

tal como lo conocemos, está en la esencia de la noción de la modernidad y de su lado oscuro, la colonialidad; 6. El capitalismo y la modernidad/colonialidad tuvieron un segundo momento histórico de transformación después de la Segunda Guerra Mundial, cuando Estados Unidos se apropió del liderazgo imperial del que antes habían gozado, en distintas épocas, España e Inglaterra.

Resulta muy esclarecedor entender que esta lógica racista, intrínseca de la colonialidad, se concreta en cuatro ámbitos que se entrelazan: en el económico, con la apropiación de la tierra y la explotación de la mano de obra; en el político, con el control de la autoridad; en el social, con el control del género y la sexualidad, y en el epistémico y subjetivo/personal con el control del conocimiento y la subjetividad. “Cuando el funcionamiento de esta lógica sale a la superficie, se lo explica por medio de la retórica de la modernidad asegurando que la situación puede ‘corregirse’ con ‘desarrollo’, ‘democracia’ o ‘una economía fuerte’, naturalizando que la colonialidad podría superarse con modernidad, lo que es imposible dado que precisamente es la modernidad la que necesita y produce la colonialidad” (Mignolo, 2007: 39).

Ésta es la lógica del multiculturalismo como política, que más adelante abordaremos, y de una perspectiva de la interculturalidad, que llamaremos colonial o funcional. Ahora profundizaremos un poco más sobre el razonamiento y las proyecciones que sugiere esta categoría vertebral para nuestra tesis.

I.2.1. La blanquitud del poder como seducción

Los miembros de M/C han trabajado la colonialidad como categoría a través de tres dimensiones, que van tras las huellas de las herencias coloniales que se dejan sentir hoy en América Latina: el racismo, a través de la *colonialidad del poder*; el eurocentrismo epistémico, con *colonialidad del saber*, y la occidentalización (violenta o consentida) de la subjetividad, que nombran *colonialidad del ser*.

Hay un concepto abarcador, que no se ha difundido mucho en las producciones del colectivo M/C, y que sin embargo es pionero en la obra de Quijano con respecto a este pensamiento. Nos referimos a la *colonialidad cultural*, y nos gusta como paraguas para pensar la triple dimensión de la colonialidad. Este concepto aparece en un artículo escrito en 1991 por el

sociólogo peruano, “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”, al que no hemos podido acceder de otra manera que a través del trabajo de Restrepo y Rojas, que citamos a continuación:

“[...] la relación entre la cultura europea, también llamada ‘occidental’, y otras, sigue siendo una relación de dominación colonial”. Esta dominación no es entendida simplemente como subordinación de las culturas no europeas a la cultura europea, como una ‘relación exterior’ o de exterioridad, sino que “Se trata de una colonización de las otras culturas [...]” que consiste “[...] en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él” (1992: 438). Las formas y los efectos de este proceso de colonización de otras culturas, de constitución de la interioridad misma del imaginario del colonizado, de su subjetividad misma, es lo que Quijano denomina ‘colonialidad cultural’. De esto deriva un proceso de represión sistemática de los modos de expresión, conocimiento y significación de los dominados. Y no sólo, sino también la imposición de los modos de expresión y creencias de los dominadores, que además no llegaba a todos por igual sino a porciones seleccionadas de la sociedad. Esta es la manera en que Quijano explica la “europeización cultural”, como instrumento de ejercicio de poder, ya que la cultura europea se fue convirtiendo además en una *seducción* –daba acceso al poder–, con lo cual se transformaba en algo absolutamente vigente hoy: en una *aspiración*. Quijano concluye esta línea de argumentación afirmando: “La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual [...] y se constituye en la ‘piedra angular’ del ‘poder global’” (2010: 95).

Encontramos en este argumento una evidente línea de continuidad entre el pensamiento de Fanon, Freire y Quijano: *la dominación colonial vive dentro del imaginario del dominado, estructura su subjetividad*. El occidente y el eurocentrismo (el opresor), no son ajenos al colonizado (oprimido) sino que están dentro³⁰.

En la obra de Quijano, dicen Restrepo y Rojas, se produce un desplazamiento desde lo cultural hacia lo racial, de la dominación a través de una jerarquía naturalizada de culturas a la dominación a través de una jerarquía naturalizada de razas, en donde la idea de “raza” comienza a

³⁰ Encontramos también líneas divergentes –sobre todo con Freire–: una fundamental es la diferencia entre el abordaje de la subjetividad en relación con la *concientización*; en tanto la última expresa una toma de conciencia de clase, la primera permite profundizar en la fuerza constituyente del “ser” sujeto y su lugar en el legado no sólo capitalista sino también colonial. Un salto cualitativo es la centralidad que otorga Quijano a la *raza* como configuradora de subjetividades, ausente en los planteamientos de Freire, lo que devela la articulación entre división del trabajo y raza.

constituir la base sobre la que se establece el patrón de dominación entre colonizadores y colonizados (2010: 98).

Este desplazamiento marca la impronta para la comprensión de la *colonialidad del poder* que es, hoy, la categoría “clave” en el debate latinoamericano sobre modernidad/colonialidad. Así, como bien lo resume Castro Gómez, “la subjetividad de la modernidad primera está relacionada con el *imaginario cultural de la blanca* [...], esta distinción no sólo planteó la superioridad étnica de unos hombres sobre otros sino, también, la *superioridad de unas formas de conocimiento sobre otras*” (2005: 57). Reconociendo que los estudios poscoloniales aportaron la mirada sobre la producción de subjetividades funcionales al dominio europeo en las excolonias, Quijano va más lejos en establecer en qué consiste y en qué se expresa este proceso de producción de subjetividad: plantea que la colonialidad del poder se materializó en establecer distinciones jerárquicas en torno al color de piel, autoasignándose el lugar más elevado a lo blanco y occidental. Lo que se tradujo y traduce en que el europeo (blanco) no sólo tuvo el control político, económico y representacional en las colonias, sino también tuvo el control de la subjetividad y de la producción del conocimiento.

Como hemos visto, Quijano concibe la colonialidad del poder como un mecanismo que se fue instituyendo desde el siglo XVI y que opera mediante una clasificación social según la cual se irá estableciendo la división social del trabajo. En la cúspide se encuentran los “blancos”, luego los “indios” y por último los “negros”. Esto no es difícil de comprobar en la actualidad, en donde de maneras explícitas o soterradas la clasificación es evidente. Pero no podemos permitirnos una interpretación llana de esto, por supuesto. Acordamos con Castro Gómez, quien ha insistido en que la “limpieza de sangre” no tiene que ver sólo con el color de la piel o la raza sino también con la filiación imaginaria con un ancestro europeo y, agregamos aquí, una decisión de *pertenencia identitaria* más allá de lo biológico, que puede ser consciente o no³¹. Así es como la

³¹ Mi propia experiencia como docente en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México trabajando estos temas, me permite contar con nutridos datos para dar cuenta sobre lo planteado. A modo de ejemplo, traigo a colación un ejercicio que usualmente realizo en un curso que coordino sobre análisis cultural: solicito a los y las estudiantes que realicen un árbol genealógico buscando los orígenes de sus ascendencias con el fin de recuperar las raíces “borradas” por las políticas indigenistas en México (lenguas originarias que se han perdido en las familias, migraciones que niegan sus lugares de origen, etc.). He notado la facilidad con que muchos recuerdan a algún familiar –aunque fuera lejano o, incluso, desconocido– que pudiera asegurarles una gota de sangre europea en su linaje, a diferencia de la dificultad de conocer y re-conocer las culturas originarias de las que provienen y que quedan tapadas con el sello del mestizaje.

colonialidad, constituida en poder *blanco*, se expresa de manera subrepticia, no sólo en el racismo sino en el *blanqueamiento cultural*, en la aspiración *de ser güero*, como acceso al poder. Si el poder está en la semejanza con los rostros y culturas de Europa y Estados Unidos, pues queda la posibilidad de imitar modelos europeos en todos los ámbitos de la vida, desde el pensamiento, las costumbres, el arte, la educación y, por supuesto, las instituciones.

Asumiendo estas ideas, en este trabajo tomaremos esta categoría de dominio colonial en relación con el color “blanco” dando por sobreentendido que con ella no nos referiremos estrictamente al color de piel sino a la *construcción de lo colonizado*.

I.2.2. Diferencia colonial y producción de saberes

Uno de los ejes más fecundos del trabajo de este colectivo, desde sus diversas miradas, es el relacionado a la reestructuración de las ciencias sociales en América Latina, en tanto consideran que han sido funcionales a la naturalización de la desigualdad social entre centro y periferia (o entre Imperio y excolonias), desigualdad que se inscribe en la *diferencia colonial* que surgió asociada, que posibilita y consolida el proyecto de la modernidad. Es por eso que los miembros del grupo suelen hacer una distinción entre las categorías de *colonialismo* y *colonialidad*.

El colonialismo refiere concretamente a la ocupación de un territorio y de sus habitantes, al proceso del dominio político y militar necesarios para consumarlo, y los aparatos que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador. Podríamos decir que colonialismo ha habido desde que “el mundo es mundo”. Quijano, en el artículo de 1992 ya mencionado, especifica que mientras el colonialismo es una muy antigua experiencia de la especie (ya que ha habido muchos), hay características que marcan diferencias entre otros tipos de colonialismo con respecto al que se originó con la conquista y colonización de los pueblos y territorios que hoy llamamos América, en particular América Latina (que es al que refiere específicamente como origen del patrón de poder que desarrolla). También esclarece la relación entre colonialismo e imperialismo –indispensable en la actualidad– diciendo que, en lo que respecta a su aspecto político y formal, esta manera de dominación colonial ha sido derrotada para dar paso al imperialismo. La diferencia del imperialismo con respecto al colonialismo radica en que es más una influencia a partir de los grupos dominantes en

los distintos países “[...] que una imposición desde el exterior” (Quijano, 1992:437, citado por Restrepo y Rojas, 2010: 93).

La colonialidad, en cambio, remite al tipo de herencias culturales que persisten (creándose incluso nuevas formas) una vez que el colonialismo ha finalizado. Refiere a la “lógica cultural” que subyace al colonialismo, con lo que si el colonialismo finalizó en el siglo XIX para nosotros, la colonialidad persiste hasta el día de hoy. La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y que opera a través de la naturalización del patrón de poder que acabamos de describir, permitiendo la reproducción de las relaciones de dominación. El colonialismo como proceso es más claro, tanto en su inicio como en su fin (en nuestro caso, se acaba con las “independencias” del siglo XIX); sin embargo, la colonialidad es más profunda y duradera –de hecho persiste hasta nuestros días–, y opera desde la racialización de las relaciones de poder entre unas identidades sociales y geoculturales³² (Quijano, 2000: 103). Es por ello que la estructura colonial del poder no desapareció en sus efectos con la derrota del colonialismo, sino por el contrario se fortaleció a tal punto de ofrecer el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales de manera tan naturalizada que la mayoría de las personas no pueden percibir que detrás de su pertenencia a determinada identidad cultural hay una historia del poder. La explotación y dominación global actual, la distribución del poder y la riqueza mundial, se establece siguiendo aún esa distinción entre las “razas”, “etnias” o “naciones” de las poblaciones colonizadas y la de los colonizadores (Restrepo y Rojas, 2010: 94).

Otro concepto indispensable para comprender este patrón de poder, y que nos introduce de lleno en la colonialidad epistémica (o colonialidad del saber) es el de *diferencia colonial*, trabajado sobre todo por Walter D. Mignolo. Con él, remite al mecanismo de descalificación de las poblaciones colonizadas, a través de la raza, en una construcción cuya contra-cara es el imaginario occidental como lo conocemos ahora. “A partir del siglo XVI, con la concurrencia triple de la derrota de los moros, la expulsión de los judíos y la expansión por el Atlántico, moros, judíos y amerindios (y con el tiempo también los esclavos africanos), todos ellos pasaron a configurarse, en el imaginario occidental cristiano, como la diferencia (exterioridad) en el interior del imaginario” explica Mignolo (2000: 57). Esta lógica descalificatoria, construida en

³² Las identidades referidas por Quijano son: “indios”, “negros”, “aceitunados”, “amarillos”, “blancos” y “mestizos”. Las geoculturales son: América, África, Lejano oriente, Cercano oriente, Occidente y Europa. Esta racialización legitimó el carácter eurocentrado del patrón de poder mundial, naturalizando las relaciones de dominación.

base a la *mismidad del imperialismo europeo* tendrá diversas reformulaciones a lo largo de la historia: civilización-barbarie; desarrollo-subdesarrollo; democrático-terrorista.

A partir del momento de emergencia y consolidación del circuito comercial del Atlántico, ya no es posible concebir la modernidad sin la colonialidad, el lado silenciado por la imagen reflexiva que la modernidad (e.g., los intelectuales, el discurso oficial del Estado) construyó de sí misma y que el discurso posmoderno criticó desde la interioridad de la modernidad como autoimagen de poder. La posmodernidad, autoconcebida en la línea unilateral de la historia del mundo moderno continúa ocultando la colonialidad, y mantiene la lógica universal y monotópica –desde la izquierda y desde la derecha- desde Europa hacia fuera. La diferencia colonial (imaginada en lo pagano, lo bárbaro, lo subdesarrollado) es un lugar pasivo en los discursos posmodernos. Lo cual no quiere decir que en realidad sea un lugar pasivo en la modernidad y en el capitalismo. (Mignolo, 2000: 58).

Llegado este punto aprovechamos para señalar que los análisis de este colectivo se inscriben dentro de la crítica a la modernidad, pero la visibilidad en torno a la colonialidad –epistémica– es una demarcación fundamental con respecto a muchas perspectivas teóricas críticas a la modernidad o “pos” modernas: “Durante el último cuarto del siglo xx, se cuestionó la modernidad en lo que se refiere a su cronología y sus ideales, tanto en Europa como en Estados Unidos: el término posmodernidad hace referencia a estos argumentos críticos. Más recientemente, en Europa, está surgiendo la altermodernidad como nuevo término y periodo [...] Espacialmente, se acuñaron expresiones como modernidades alternativas, modernidades subalternas o modernidades periféricas para dar cuenta de la modernidad pero desde perspectivas no europeas. Sin embargo, todos estos argumentos y narrativas tienen un problema común: todos ellos mantienen la centralidad de la modernidad euroamericana o, si se quiere, presuponen una “modernidad de referencia” y se colocan en posiciones subordinadas (Mignolo, 2007: 14).

Además de marcar la línea divisoria con los análisis de la posmodernidad, con esta cita queremos introducir la diferencia colonial como diferencial epistémico de poder: “Desde Bartolomé de Las Casas, en el siglo XVI, hasta Hegel, en el siglo XIX, y desde Marx hasta Toynbee, en el siglo XX, los textos que se han escrito y los mapas que se han trazado sobre el lugar que ocupa América en el orden mundial no se apartan de una perspectiva europea que se presenta como universal. Es cierto que los autores reconocen que hay un mundo y unos pueblos

fuera de Europa, pero también es cierto que ven a esos pueblos y a los continentes en que habitan como ‘objetos’, no como ‘sujetos’, y en cierta medida, los dejan fuera de la historia. Dicho de otra forma, se trata de sujetos cuyas perspectivas no cuentan” (2007: 16). Además, las diferencias coloniales fueron enmascaradas y vendidas como “diferencias culturales” para ocultar el diferencial de poder; esto es, la colonialidad del poder (Mignolo, 2002: 27).

En definitiva, las perspectivas de la colonialidad brotan allí donde deja su sangre la *herida colonial*, el sentimiento de inferioridad de los seres humanos que no encajan en el relato impuesto por el eurocentrismo, que es dinámico, y va adquiriendo nuevas configuraciones. Porque con respecto a quiénes son los sujetos, en lo concreto, en esta diferencia colonial, podríamos decir en principio que son los indígenas y afrodescendientes los que los encarnan naturalmente en primera instancia. No obstante, no son sólo ellos. Grosfoguel, por ejemplo, nos ayuda a desesencializar brindando una mirada más amplia que remite a diversos sujetos periféricos en la actualidad: los trabajadores, las mujeres, los sujetos racializados/coloniales, los homosexuales y lesbianas y los movimientos antisistémicos en el proceso de producción de conocimiento” (2006: 38).

I.2.3. La blanquitud del saber

Retomaremos algunas de estas cuestiones y su relación con la *colonialidad del saber*, categoría mediante la cual este colectivo refiere, bajo la misma lógica y proceso que estamos describiendo, al eurocentrismo como imposición en los modos de conocer. Visto desde la modernidad/colonialidad, la expansión colonialista europea y el desarrollo de la ciencia moderna tienen vínculos, de modo que no hubieran sido posibles la una sin el otro. Siguiendo sus argumentos, dentro del patrón de poder que nace con el colonialismo se desprende un “patrón epistemológico” que subsume o desintegra a las otras maneras de conocer y a las subjetividades que no sean las instauradas por los colonizadores. De este modo la forma de producir conocimiento de los países colonialistas se convierte desde el siglo XVIII en el único modelo válido de producción epistémica, dejando por fuera cualquier otro tipo de saberes generados en las colonias. Santiago Castro-Gómez, trabajando el mecanismo epistémico-político que denomina “la hybris del punto cero”, nos muestra cómo el enunciado científico moderno aparece como producto de una observación neutral, incontaminada, despojada de su dimensión geopolítica e histórica. Es la

misma lógica a través de la cual la ciencia moderna aparece como “objetiva” y sin ideología. El discurso legitimador, que encarna a la expansión colonialista europea del XVIII, es la Ilustración. Y entra en nuestros territorios a través de los criollos, vía los procesos de independencia, quienes lo leen, traducen y utilizan *para ir consolidando una distancia social con respecto a los otros habitantes del territorio y de esta manera legitimar su dominio sobre ellos*. De esta manera se va imponiendo en las colonias españolas la idea de que conocer equivale a distanciarse del mundo y mirarlo desapasionada y sistemáticamente desde una plataforma incontaminada de observación, noción mediante la cual fueron creadas nuestras instituciones educativas y que prevalece hasta ahora en la mayoría de ellas (si no en todas).

Desde entonces, podemos hablar de una hegemonía con respecto a la manera válida de producir conocimientos, la que trajeron los colonizadores desde una muy pequeña región del planeta que, mediante el mecanismo de la colonialidad del poder que estamos describiendo, se fue naturalizando como universal. Esto significó, lisa y llanamente, una declaración de guerra a la multiplicidad epistémica en el mundo ya que todos los conocimientos que no se integraran a las reglas universales “científicas” de la episteme dominante pasarían a ser vistos como pre-científicos (bajo la misma lógica del desarrollo/subdesarrollo que ya vimos).

Edgardo Lander va todavía más allá, y analiza cómo estas pretensiones de objetividad y neutralidad son los principales instrumentos de naturalización y legitimación del orden social liberal y posteriormente neoliberal. Muestra cómo este modelo es adoptado por las ciencias sociales del siglo XX, las que se enfrascan de su concepción del mundo (dándole prevalencia a las ciencias económicas, lo que nos produce una gran dificultad para interpretar nuestras realidades de manera integral³³) y sus lenguajes (Lander, 2000). Desde esta mirada, también es evidente cómo este modelo epistémico se institucionaliza desde el surgimiento de los Estados-nación y fundamentalmente en los proyectos de desarrollo en los años sesenta y setenta en toda América Latina. Muestra de ello son los lenguajes evolucionistas –constitutivos de las ciencias sociales (las que, al nacer al fragor de los imperativos de la modernidad también desarrollarán

³³ Lander dice, y estamos de acuerdo, que una de las mayores dificultades que tenemos para formular alternativas teóricas y políticas a la primacía del mercado se debe en importante medida a que “el neoliberalismo es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un discurso civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la *buena vida*” (Lander: 2000:11).

una epistemología colonial, como ya veremos)– que de manera intencionada no han dado cuenta de esta mutua dependencia y mas bien han ayudado a naturalizar la idea de que la modernidad es una fase “superior” a un estado anterior de colonialidad, en clara complicidad con el proyecto desarrollista. Ésta ha sido la interpretación hegemónica de la historia, que aún nos rige –prueba de ello en la cultura, por ejemplo, es que todo lo relacionado con los pueblos sometidos se sigue catalogando como folclórico, étnico o tradicional, todas categorías descalificadoras en relación a “la” cultura).

Walter Mignolo analiza también cómo el conocimiento dominante en nuestros territorios, desde la fundación de los Estados- nación, se ha producido básicamente en dos lenguas, el inglés y el francés (que además fueron las lenguas obligatorias dentro del curriculum de la educación pública en casi todos los países de América Latina): lenguas coloniales de los países que tenían la hegemonía comercial por entonces: Inglaterra, Francia y luego Estados Unidos³⁴. Enrique Dussel describe el “mito del eurocentrismo” en el saber: para que un conocimiento sea tenido por “válido” debe ser generado primero en los centros de poder metropolitanos (del sistema-mundo) para, desde allí, distribuirse desigualmente hacia las periferias, que asumen el papel de receptoras pero nunca productoras de ese conocimiento. Una educación bancaria a gran escala.

Esta estructura de pensamiento está sólidamente integrada a la academia latinoamericana, donde casi no se la ha cuestionado, y por supuesto a las políticas públicas que derivan de esta manera de concebir el conocimiento. La mayoría de los argumentos esgrimidos hasta ahora demuestran que los procesos de independencia de nuestros países fueron políticos pero que no se tradujeron en una liberación de las condiciones de producción epistémica de su dependencia colonial; esto quiere decir que las escuelas y universidades –que operan dentro de los proyectos de los Estados- nación– en la actualidad siguen estando determinadas por los centros académicos del imperio³⁵ y los dictados de las instituciones como el FMI, Banco Mundial, etc., desde donde

³⁴ En la actualidad es evidente la imposición del chino mandarín, hasta hace pocos años una lengua periférica, en el mundo de las nuevas generaciones. Dentro de los programas de tv que a veces ve mi hija, hay varios que ya le enseñan a hablar este idioma, por ejemplo *Ni Hao Kai lan*.

³⁵ En este punto es de consideración remarcar que la mayor parte de los autores que estamos citando del colectivo M/C forman parte orgánica de universidades centrales en Estados Unidos e Inglaterra y su producción teórica goza de todos los privilegios que ello implica. Algunos de los cuestionamientos que se les hace a Quijano y a Mignolo –la intelectual aymara Silvia Rivera Cusicanqui aporta argumentos insoslayables– es precisamente su lejanía con los procesos sociales sobre los que escriben, lo que los lleva a una cierta deformación en la interpretación del

se impone una negación e invisibilización de otras maneras de generar saber y construir sentido. En otras palabras, hay una correlación entre la producción de los saberes y la conservación y reproducción de estas relaciones de poder global.

Cerramos este apartado con una observación de Quijano, que es una derivación al análisis de esta propuesta y que mueve profundamente las estructuras desde las cuales hemos sido formados y formadas:

No se puede continuar trabajando con una ideología política de izquierda fundada en una epistemología de derecha. Porque toda la epistemología que hemos estado usando, sobre todo en eso llamado materialismo histórico después de la muerte de Marx, es una epistemología producida desde lo que estamos llamando la colonial/modernidad. El piso mismo de esa nueva epistemología cartesiana es mística, metafísica, en su origen y en su carácter. Es la culminación, secularización y filosofización de la larga trayectoria de la teología cristiana medieval que separa alma de cuerpo (Quijano; 2010, conferencia en Paraguay³⁶).

Volveremos en uno de los siguientes apartados, a profundizar sobre la colonialidad del saber y su relación con los sistemas educativos en América Latina. Ahora, brevemente, queremos realizar una reflexión cruzando la categoría de colonialidad con la de dependencia, con el objetivo de enmarcar desde esta reflexión los alcances y límites de los autores del pensamiento crítico que estamos revisando. Por esto en el siguiente apartado desarrollaremos los principales cruces que se dan entre los dos grandes paradigmas que hemos presentado.

I.2.4.- Dependencia / Colonialidad

Si bien el análisis desde la modernidad/colonialidad plantea un *más allá* con relación a los estudios sobre colonialismo, son evidentes sus raíces ancladas en las de centro/periferia del enfoque de la teoría de la dependencia. Es innegable que ésta puso en cuestionamiento las

pensamiento subalterno al que dicen querer visibilizar. También, se les cuestiona la falta de reconocimiento hacia autores y autoras invisibilizados/as de los que tomarían ideas para sus tesis. El tema es delicado y existen documentos públicos en la red sobre estas disquisiciones.

³⁶ Las cursivas son mías. El texto fue extraído de una conferencia realizada por Quijano en Asunción, Paraguay, en agosto de 2010. El archivo de audio está disponible en la red, en:

[<http://www.youtube.com/watch?v=eCqtMRXk8W8> 2.40], minuto 2:14.

nociones hegemónicas de “progreso”, “desarrollo” y “subdesarrollo” para analizar la realidad latinoamericana, lo que fue tomando carácter en los demás campos donde se fue abonando el pensamiento anti-imperialista latinoamericano de los años 60 y 70, y en donde también se puso en discusión la validez universal de las categorías dominantes heredadas, en pos de crear las propias. La teoría de la dependencia ofreció un diagnóstico de la realidad latinoamericana en donde demostró que la dependencia económica, política y cultural explica las condiciones estructurales del capitalismo (transferir valor desde las naciones periféricas al centro del sistema mundial). La pedagogía crítica que se desarrolla en esta época lleva claramente esta impronta. Las filosofías de la liberación, por su parte, abrieron la reflexión sobre la dominación para trascender el análisis que prioriza lo económico, postulando que la dependencia estaba también en el ámbito subjetivo y del conocimiento, lo que generó un parte-aguas en cuanto a la legitimidad de las ciencias modernas como habían sido naturalizadas hasta entonces. Sin embargo, es posible decir que este paradigma crítico en su conjunto, creador de categorías de análisis propias, no terminó de trastocar el fondo de las estructuras mismas de las relaciones de poder: “atrapado” en la tendencia marxista y el análisis estructural de clases, no alcanza a visibilizar elementos constitutivos para la subjetividad en nuestros países colonizados –como lo son la raza y el género–. Estos límites se pueden dilucidar si tomamos en cuenta la colonialidad del saber, que desnuda la dominación epistémica existente aún en nuestras teorías críticas: los modos válidos de producir conocimiento están fuertemente encarnados en el eurocentrismo. Esto se explica mediante el proceso de “importación” de teoría crítica eurocéntrica –la base de este pensamiento estaba anclada en el marxismo, horizonte cultural crítico de la época–, lo que limitaba la posibilidad de sacar a flote nuestras propias matrices de pensamiento inspiradas en nuestras realidades.

Salvo Fanon, que devela quizás como ninguno de sus contemporáneos las asimetrías específicas del colonialismo a partir de lo racial, la mayoría de los autores citados hasta ahora no llegan a dar cuenta de ello. El mismo Mariátegui, con su precoz asunción de lo indígena como posible motor de cambio para nuestras sociedades, finalmente no abre la comprensión a cosmovisiones diferentes porque su “rescate” queda enmarcado en la construcción de un “socialismo indoamericano” en términos, finalmente, de lucha de clases. Si bien reconocía la existencia de pueblos indígenas los ubicaba en relación con categorías teóricas europeas; por lo

tanto no implicaba un reconocimiento de su especificidad –lo que significaría un reconocimiento intercultural– sino un modo de inclusión integracionista.

Como bien señalan Nahón y Schorr (2004): “si bien América Latina aportó una perspectiva original e innovadora, su agenda, problemáticas, preguntas y sus conceptos corrían el riesgo de quedar atrapados, sin quererlo, dentro de los márgenes establecidos por ese mismo saber dominante que se desnudaba genialmente”. En otras palabras, en la actualidad podemos percibir que el discurso dependientista y liberacionista participó de la misma episteme moderna que el pensamiento que intentaba enfrentar. El horizonte crítico de la época remitía, también, al análisis de estructura/ superestructura, lo que derivó en que no sólo las concepciones de centro-periferia sino la mayoría de las interpretaciones que siguieron, se hicieran en torno a identidades opuestas y generalmente esencializadas (oprimido/opresor, culto/ popular, profundo/ imaginario; por poner algunos ejemplos).

Hechas estas observaciones, nos sigue pareciendo importante considerar a los autores que incorporamos para reflexionar sobre educación en esta genealogía. Porque, limitados por sus horizontes epocales –como todos, como todas– sin embargo dejan huellas donde seguir germinando horizontes de liberación. El trabajo de Fals Borda, por ejemplo, –y de la investigación- acción que se extendió por todo el continente– es uno de los principales aportes de América Latina a la descolonización metodológica. Su propuesta de rescatar el conocimiento que los sectores populares tenían sobre su realidad social habla claramente de una búsqueda por transformar las relaciones jerárquicas entre investigador/ investigado. Como adelantamos, se encontró con el tope de la premisa teórica heredada del marxismo: que el intelectual podía “despertar” la conciencia de los oprimidos; esto hacía que prevaleciera una concepción paternalista sobre los sectores populares y su conocimiento, el cual era considerado “distorsionado” por una falsa conciencia.

En la actualidad, hay suficiente literatura asegurando que es a partir del colectivo modernidad/colonialidad cuando podemos “descubrir” la importancia del conocimiento como vehículo e instrumento imperial de colonización y dependencia. Estamos en desacuerdo con estas afirmaciones, al menos en su sentido tajante. Podemos reconocer que el enfoque de la M/C ha aportado mucho en la sistematización de las líneas de argumentación que orientan esta problematización, pero también decimos que la ascendencia de la que viene esta preocupación no

ha sido lo suficientemente reconocida³⁷. Por eso nuestra posición asume los aportes de los pensamientos descoloniales en su diversidad de enfoques que van más allá del colectivo M/C, y reconoce los pensamientos críticos que los sustentan. Esto nos parece fundamental en la orientación para reformular la explicación histórica en torno a las relaciones de poder y develar elementos para una reflexión crítica sobre los resquicios coloniales en las dinámicas educativas pasadas y presentes.

A simple vista, modernidad/ colonialidad parece una dicotomía más, fundada en las mismas bases. Pero en realidad la visibilidad de la colonialidad desnuda no sólo una exterioridad al sistema sino un “afuera conceptual”, o diferencia epistémica, lo que refuerza que sean los propios sujetos subalternizados quienes ocupen su lugar de enunciación entendiéndolo como un derecho³⁸. De este modo, se devela que las desigualdades (entendidas como diferencias) de las relaciones de poder –que siguen efectivamente operando– no son sólo económicas sino epistémicas, y que las unas influyen sobre las otras manteniendo un circuito dentro del cual habría lugar para los cambios de forma, pero no para transformaciones reales de fondo. *Esta combinación, la de visibilizar lo epistémico –desde lo subjetivo– sin dejar de lado lo estructural, es la que nos convoca como fuerza de análisis en este trabajo.* En otras palabras, el desentrañar la relación entre la colonización político-económica y la del saber, que se torna desafiante ya que se hallan estrechamente unidas y operan al interior nuestro y de nuestras instituciones. Ahondaremos más en ello al analizar las experiencias educativas que elegimos.

Siguiendo con la relación entre dependencia/ colonialidad, con respecto específicamente a lo educativo, las líneas genealógicas también se unen, para comenzar, en el pensamiento de Bolívar y Martí que ya citamos, y fundamentalmente con Mariátegui: Quijano asume abiertamente el sello del amauta en su obra –quien antes de los años 30, como vimos, ya había incorporado en su reflexión el tema de la *exclusión de lo indígena* en la educación (a la que llamaba lisa y llanamente “instrucción”) y su relación con el objetivo de clase servil en sus *Siete Ensayos de interpretación de la realidad peruana*³⁹.

³⁷ Es el caso de Edmundo O Gorman, con *La invención de América* o el propio Edward Said y su *Orientalismo*.

³⁸ Ya no “dar voz a quienes no tienen voz”, sino exigir los espacios político-económicos para que la enunciación de los sujetos por siglos invisibilizados pueda darse.

³⁹ Por ejemplo, en este párrafo: “El problema del analfabetismo indio resulta ser un problema que desborda el restringido marco de un plan puramente pedagógico. Cada día se comprueba más que alfabetizar no es educar. La

Sin embargo la obra que no es reconocida de manera explícita por los integrantes del Colectivo M/C (o al menos en los documentos que he revisado, con la excepción de Catherine Walsh), es la de Freire. Esto nos parece llamativo. Asumimos que Freire –que no escapó en los sesentas y setentas a la manera de producir teoría crítica anclada al marxismo como ya analizamos–, no logra dar cuenta de la racialización y patriarcalización intrínsecas en las relaciones de poder (ni posteriormente en los noventa, cuando revisa su propia concepción de la opresión como visión paternalista en *Pedagogía de la esperanza* como ya tratamos en páginas anteriores). Sin embargo consideramos que el pensamiento freireano, que como vimos se asienta en una praxis de alfabetización mediante círculos de cultura, no ha sido superado en cuanto propuesta pedagógica descolonizadora en América Latina –aunque no fuera dicho con estas palabras ni buscara explícitamente dar cuenta de subjetividades específicas. Su llamada incesante a la construcción del conocimiento en diálogo con los sectores oprimidos sacude desde abajo las simientes sobre las que se enclava el saber colonial. Su extensa obra sigue siendo fundamental a la hora de alumbrar procesos descolonizadores en educación. A la escuela colonial o dominante, Freire la conceptualiza como *educación bancaria* profundizando en su esencia más “sutil” e incuestionable: la que opera en las relaciones de poder naturalizadas y pone al maestro en una posición vertical de “saber”, inmovilizando al alumno y otorgándole el lugar de receptor pasivo de esos conocimientos. Por supuesto el maestro tampoco es un ser libre, sino que debe transmitir los contenidos que el Estado, fundamentalmente, establece como los posibles y válidos. Es en este proceso donde es posible la colonialidad que, tal como argumenta Nelson Maldonado Torres, “se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos [...] (2007:131)”.

Sin poner el dedo en la llaga de manera continua en la colonialidad, pero tampoco negando de ella, Freire devela y ataca a la vez la posibilidad misma de su reproducción proponiendo una educación crítica que sólo puede existir “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (2005: 67). Hay en esta propuesta una lucha teórico-práctica sobre lo que algunos autores llaman, con

escuela elemental no redime moral y socialmente al indio. El primer paso hacia su redención, tiene que ser el de abolir su servidumbre” (Mariátegui, 1979: 133).

otras palabras, la *violencia epistémica*. La concreción de este proceso educativo concientizador y problematizador supone una *puesta a volar* de la subjetividad creativa del educando, liberándolo así de la opresión a la que está sometido no sólo por las estructuras sociales injustas sino por las “jaulas del saber” escolarizado.

La praxis de la liberación se funda en el *diálogo*, lo que implica escuchar la palabra del otro: esta acción, de ser posible, revertiría a través de la misma experiencia los silencios y los lugares de poder de la *voz* de las relaciones educativas, encarnadas en la asunción de los paradigmas hegemónicos del saber. Porque los maestros y maestras portamos las huellas de la dominación y la colonización –del racismo y el patriarcado– en nosotros y nosotras, como sellos profundos instalados en nuestras subjetividades. No dar cuenta de que este diálogo queda inserto en relaciones de poder desiguales –no sólo de clase, sino de la negación histórica de *seres* culturales– sería por demás ingenuo. El diálogo, en sí mismo, no resuelve el problema del poder. Es por eso que la moda de la pedagogía freireana pudo instalarse en los espacios más diversos, muchos de ellos funcionales al poder: vacía de contenidos, la propuesta de trabajar “en ronda” suponía poder hacerlo todo. Creemos que aquí hay uno de los principales desafíos a enfrentar para una reflexión/ acción intercultural: el acto y las condiciones del diálogo. Si sólo mediante la escucha y la palabra alternadas puede cada sujeto del acto educativo convertirse en protagonista de su propia mirada y de sus propias historias –lo que se traduce en el enriquecimiento de modos de ser, estar y conocer el mundo– la pregunta es sobre el cómo generar espacios que puedan dar cuenta de las formas desvalorizadas por los cánones del universo social, cultural, político, económico y epistémico para resquebrajarlas y que aparezcan las que han estado ocultas.

Sobre la importancia del diálogo como punto nodal para un proceso educativo descolonizador, así como sobre otros aspectos de la obra de Freire en relación con la perspectiva decolonial, volveremos más adelante.

Para concluir este apartado reafirmamos, entonces, que este trabajo se inscribe en la búsqueda de procesos que desafían romper esta matriz incorporada del saber, naturalizada bajo la lógica de una razón capitalista, colonial, patriarcal y racista, hurgando para ello en dos experiencias de educación: la de los MAREZ en Chiapas y la de Unisur en Guerrero.

I.3.- Colonización y Educación en América Latina

La continuidad del colonialismo en los proyectos de Estados-nación latinoamericanos se manifiesta en el Indigenismo –como política fundamentalmente educativa–, destinada a desaparecer sutilmente toda subjetividad diferente a la noción de “ciudadano” moderno que se quería conformar y estableciendo una serie de medidas estructurales para ello. Como señala Díaz Polanco, la raíz de los conflictos étnico- nacionales que enfrentamos en la actualidad derivan de que los Estados-nación emergen con una gran contradicción en su propio seno, provocada por la diversidad sociocultural: son estados heterogéneos desde el punto de vista sociocultural, y en su proceso de conformación no se impuso la “nación cultural” sino la “nación política”, cuyos límites no respetaron las fronteras étnicas ni las identidades históricamente conformadas (Díaz Polanco: 2003: 37). La diversidad cultural será vista como un problema a resolver, desde la perspectiva moderna eurocentrada del Estado-nación, y el Indigenismo como política será un bastión primordial, sobre todo en los países con mayor presencia de pueblos indios . México, a través de las ideas de Manuel Gamio, será influencia para toda América Latina. “Toda la política indigenista mexicana de los últimos 80 años del siglo pasado, que se expande también por toda América Latina (puesto que Gamio fue fundador y durante largo tiempo director del Instituto Indigenista Interamericano, plataforma desde la cual se fomentó la creación de institutos nacionales indigenistas por todo el continente), estuvo asentada en las propuestas del llamado ‘integracionismo’; es decir, la teoría y la práctica de la asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional” (ibídem). Hay integracionismos extremos y otros más elaborados, pero el fin es el mismo: todo lo que en la cultura indígena (o lo que las culturas “otras”) sea obstáculo para la conformación de una cultura nacional (unilateralmente definida por el Estado), deberá ser eliminado (de manera sutil –convertido en folclore, por ejemplo– o directa). Dice Díaz Polanco que una característica del integracionismo es que quiere lograr su meta “sin dolor y sin conflictos” (2003: 41), y aquí es donde el proyecto educativo deviene esencial para este fin.

En el siguiente apartado se hilvanarán las ideas que fueron cimentando la estructura de los proyectos educativos estatales que hasta el día de hoy se sostienen, más allá de los cambios en sentido geopolítico global. En la organización de los argumentos, subyace la tesis de que son

Estados profundamente racistas que promueven una educación consecuente a los fines de establecer una clara diferenciación racial, económica, sexual y de clases.

I.3.1. Colonización y racismo internos

La denuncia y análisis de la situación colonial de los pueblos indios y afroamericanos luego de la creación de los estados nacionales estuvo presente desde muy temprano en América Latina. Para ello recuperamos nuevamente a Césaire y Fanon, dos intelectuales pioneros en la teorización sobre el colonialismo, cuyas ideas siguen alimentando el debate en la actualidad. A partir del análisis que sobre la obra de ambos realizan Restrepo y Rojas podemos decir que convergen en afirmar que el colonialismo es la matriz en la que emerge y opera el racismo, lo que ya desde los sesenta dejaba establecida la *relación indisoluble entre colonialismo y racismo*, que luego retoman los autores del Colectivo M/C. Tomamos una cita textual de *La inflexión colonial*, que establece una afortunada y sintética relación entre el pensamiento de estos dos autores:

[...] al colonialismo no hay que entenderlo sólo como los aparatos militares y administrativos para la dominación física de unas poblaciones y geografías, sino también como los discursos de interiorización de los colonizados. Esta interiorización no es sólo una ‘representación’ de los europeos sobre las poblaciones dominadas, sino que implica el socavamiento de las condiciones de reproducción de sus “sistemas de referencia” (la “desculturación”), lo que constituye un dispositivo esencial para asegurar su dominación física; además, argumenta Fanon, “El empeño de la desculturación se encuentra en que es el negativo de un trabajo de servidumbre económica, hasta biológica, más gigantesco” (1965:38)⁴⁰. La “desculturación” producida por el colonialismo es, al mismo tiempo, una imposición de nuevas formas de percibir y de existir, por lo que la colonización supone una “alienación” o, en términos del discurso colonial, una “asimilación”. En la misma dirección, Césaire plantea que “(...) la colonización trabaja para *descivilizar* al colonizado (...)” (2006:15)⁴¹ [...] (Restrepo y Rojas, 2010: 48).

Podemos percibir la notoria influencia que ejercieron estos autores en el pensamiento de los decoloniales. Los conceptos *desculturación* y *descivilización*, a la vez, nos remiten al trabajo de

⁴⁰ En Fanon, *Por la revolución africana*. México: FCE.

⁴¹ En *Discurso sobre el colonialismo* (1950).

la antropología crítica en América Latina, fundamentalmente a Bonfil Batalla quien en *México Profundo* (1986) habla de una “civilización negada”. Este texto es emblemático en cuanto pone de manifiesto la estrategia de la política indigenista de Estado para naturalizar la inferiorización de la civilización mesoamericana en México, develando el racismo que opera para su ejecución, como ya veremos. Así Bonfil Batalla, desde la antropología, ciencia de raigambre eurocéntrica como las demás, puede enunciar claramente la continuidad del colonialismo:

Una característica sustantiva de toda sociedad colonial es que el grupo invasor, que pertenece a una cultura distinta de la de los pueblos sobre los que ejerce su dominio, afirma ideológicamente su superioridad inmanente en todos los órdenes de la vida y, en consecuencia, niega y excluye a la cultura del colonizado. La descolonización de México fue incompleta: se obtuvo la independencia frente a España, pero no se eliminó la estructura colonial interna, porque los grupos que se han detentado en el poder desde 1821 nunca han renunciado al proyecto civilizatorio de occidente ni han superado la visión distorsionada del país que es consustancial al punto de vista del colonizador (Bonfil Batalla, [1986] 2005:11).

Aquí aparece una categoría que consideramos de una ruptura teórica fundamental, sobre todo por la época en que fue producida, para abrir los horizontes del colonialismo más allá de las independencias políticas: la de *Colonialismo interno*, propuesta por Pablo González Casanova en 1965 para entender desde la sociología las razones del subdesarrollo mexicano⁴². Para él, “el problema indígena es esencialmente un problema de colonialismo interno. Las comunidades indígenas son nuestras colonias internas. La comunidad indígena es una colonia en el interior de los límites nacionales. La comunidad indígena tiene las características de la sociedad colonizada” (González Casanova, 1978: 104). De esta manera, pone de manifiesto lo que la categoría de la dependencia por sí sola no había hecho: que la disputa económica y simbólica no estaba sólo por fuera de los Estados- nación (primer y tercer mundo) sino que esa misma lógica se replicaba hacia dentro. González Casanova documenta sus dichos con senda recolección y sistematización de datos, en donde demuestra que este colonialismo se traduce básicamente a través de:

⁴² La categoría de colonialismo interno está formulada en “La democracia en México” (1965), y reformulada en *Sociología de la explotación* (1969). Aquí tomaremos una reformulación más actual, del año 2006. Es muy interesante la genealogía que realiza el mismo G. Casanova con respecto al origen de esta categoría, a la que sitúa en un texto de Lenin, de 1914, titulado “Sobre el derecho de las naciones a la autodeterminación” (en “Colonialismo interno: una redefinición”, 2006: 412- 414).

monopolio y dependencia, relaciones de producción y discriminación, y cultura y niveles de vida. Es así como establece que *las formas internas del colonialismo permanecen después de la independencia política* y de grandes cambios sociales como la reforma agraria, la industrialización y la urbanización, misma conclusión que desarrolla Bonfil Batalla una década después. En una reformulación reciente, de 2006, Casanova –quien ha seguido trabajando el tema en relación a la lucha del EZLN– analiza el colonialismo interno en el contexto del mundo globalizado y precisa en el primer párrafo de su texto que “se da en el terreno económico, político, social y cultural [...] y que “evoluciona a lo largo de la historia del Estado-nación y el capitalismo”, en su preocupación por conocer de qué manera se relaciona con las alternativas emergentes, en particular, “las que conciernen a ‘la resistencia’ y ‘la construcción de autonomías’ dentro del Estado-nación [...]” (2006: 409)⁴³. Sintetizamos la cronología que establece sobre el surgimiento y continuidad del colonialismo interno para poder centrarnos en el tema de este apartado:

La definición del colonialismo interno está originalmente ligada a fenómenos de conquista, en que las poblaciones de nativos no son exterminadas y forman parte, primero, del Estado colonizador y, después, del Estado que adquiere una independencia formal, o que inicia un proceso de liberación, de transición al socialismo o de recolonización y regreso al capitalismo neoliberal. Los pueblos, minorías o naciones colonizados por el Estado-nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y neocolonialismo a nivel internacional: habitan en un territorio sin gobierno propio; se encuentran en situación de desigualdad frente a las elites de las etnias dominantes y de las clases que las integran; su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes [...] sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de “asimilados”; los derechos de sus habitantes y su situación económica, política, social y cultural son regulados e impuestos por el gobierno central; *en general los colonizados en el interior de un Estado-nación pertenecen a una “raza” distinta a la que domina el gobierno nacional, que es considerada “inferior”* o, a lo sumo, es convertida en un símbolo “liberador” que forma parte de la demagogia estatal; la mayoría de los

⁴³ También asume algo llamativo, dada la riqueza de esta categoría inherente a nuestras realidades latinoamericanas: que ha sido un tabú para las distintas corrientes ideológicas. Y esto se explica porque, tanto en las tendencias más liberales o más marxistas (entendidas como “derecha” o “izquierda” en la jerga política), en el contexto de la época no se aceptaba reconocer que el Estado-nación mantiene y renueva muchas de las estructuras coloniales internas que prevalecían durante el dominio colonial o burgués (2006: 409-410).

colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la “nacional” (González Casanova, 2006: 410)⁴⁴ .

Así nuevamente se pone sobre la mesa, como ya lo habían hecho Cèsaire y Fanon, la relación de las poblaciones colonizadas con la noción de raza, y se sientan las bases para abordar esta implicancia a partir de los procesos de independencia. Los criollos de ascendencia europea que toman el espacio de poder dejado por los colonizadores, en realidad replican en los nuevos gobiernos independientes la lógica de la colonialidad (subsumiendo a las poblaciones indígenas y de origen africano). Esta singularidad, para Mignolo, es exclusiva de América (incluso afirma que es aquí donde se establecieron las primeras estructuras de colonialismo interno del mundo moderno/colonial); y, en consecuencia, “la población criolla de ascendencia europea en América del Sur y el Caribe asumió el papel de amo, si bien al mismo tiempo fue esclava de Europa Occidental y Estados Unidos” (Mignolo: 2007: 70). De este modo, “la caracterización de la periferia como sociedades ‘del pasado’, ‘premodernas’ o ‘subdesarrolladas’, por parte de las elites criollas latinoamericanas de descendencia europea, sirvió para justificar la subordinación de los Estados-nación poscoloniales al despliegue del capital internacional durante los siglos XIX y XX; proceso que continúa hasta hoy” (Restrepo y Rojas, 2010: 14).

Sintetizando, tenemos a partir de las independencias sujetos doblemente colonizados: indios, negros y –no hay que olvidarlo– asiáticos⁴⁵. Esto fue invisibilizado por la mayoría de las producciones académicas, funcionales a la política de integración de estos sujetos al proyecto a los proyectos nacionales. Pero también desde muy temprano hubo quienes lo denunciaron en forma muy precisa. Nuevamente hay que citar a González Casanova:

En América Latina existe hoy una población que vive una situación colonial. El desarrollo del capitalismo, desde sus inicios hasta la etapa del imperialismo, ha sido determinante en la formación y renovación de ciertas razas y culturas oprimidas. Sus integrantes —indios americanos, negros africanos, asiáticos— viven una situación colonial: de persecución y genocidio, de opresión y dependencia, de discriminación y superexplotación, de depauperación y marginación. (González Casanova, 1979: 5).

⁴⁴ Las cursivas son nuestras.

⁴⁵ Aunque aquí entendemos por estos sujetos no identidades esencializadas, sino comunidades que se reconocen entre sí como parte de una misma historia y un mismo proyecto a futuro –en acuerdo con el planteo de Villoro (1998).

En resumen, la relación entre colonialismo/ modernidad/ capitalismo y racismo es indiscutible. Estos trabajos y su vigencia nos permiten adentrarnos, a nuestro juicio, en el colonialismo como *política racista de Estado*, que se verá marcadamente en las instituciones educativas, y nos permite reflexionar sobre la fundación de nuestros Estados- nación, no sólo como Estados coloniales encubiertos, sino como esencialmente racistas. A lo que corresponden escuelas coloniales y racistas, como intentaremos demostrar.

I.3.2. La “invención” del *indio* como categoría colonial

Dedicaremos ahora un espacio para hacer algunas reflexiones, acotadas, sobre la denominada “cuestión étnica” o el “problema indio” en América Latina, para establecer relaciones con lo que venimos analizando. Lo primero es decir, siguiendo lo que hemos planteado, que el *indio* no existe. *El indio es una invención*, construida primeramente a través de los invasores europeos, y que luego continúa con otro rostro en la construcción del *indígena*, ya dentro de las configuraciones nacionales. Antes de 1492 no había indios ni indígenas, sino grandes civilizaciones con sus propias historias y desarrollos. Y como bien afirma Héctor Díaz Polanco, “El espíritu intolerante y opresor del indigenismo colonial no desaparece con la Independencia. A lo sumo, cambian algunos de sus métodos y el discurso en que se funda. El régimen colonial parte de la desigualdad étnica, el Estado nacional de la igualdad formal (todos son ‘ciudadanos’); pero en ambos casos se niega cualquier derecho a la diferencia, a la autodeterminación de los pueblos indios” (Díaz Polanco: 2004).

Habiendo fallecido tempranamente, sin enterarse del levantamiento zapatista y mucho menos del “giro decolonial”, el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla fue muy claro en analizar *el concepto de indio como categoría colonial*. Vamos a traer su pensamiento por

clarificador, pero también para demostrar cómo se estaba pensando la continuidad colonial en los años setenta⁴⁶.

Luego de un minucioso recorrido por autores que intentan definir al indio, Bonfil nos dice:

La categoría de indio, en efecto, es una categoría supraétnica que no denota ningún contenido específico de los grupos que abarca, sino una particular relación entre ellos y otros sectores del sistema social global del que los indios forman parte. *La categoría de indio denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial.* [...] Esa categoría colonial (los indios) se aplicó indiscriminadamente a toda la población aborigen [...] No cabe en esta visión ningún esfuerzo por hacer distinciones entre las diversas religiones prehispánicas; lo que importa es el contraste, la relación excluyente frente a la religión del conquistador. Así, todos los pueblos aborígenes quedaban equiparados, porque lo que importaba era el dominio colonial donde sólo cabían dos polos antagónicos, excluyentes y necesarios: el dominador y el dominado, el superior y el inferior, la verdad y el error (Bonfil Batalla, 1995: 343).

Lo subrayado es mío, porque quiero resaltar el aporte fundamental de esta reflexión: la conceptualización de lo indio como una categoría social de la situación colonial en América, construida específicamente desde relaciones de poder, que comienzan con la conquista pero no se interrumpen con las independencias, para definir y dar un lugar específico a amplios sectores que habitaban nuestro territorio (la gran mayoría): el lugar de colonizado. En consecuencia, la categoría de indio implica necesariamente su opuesta: la de colonizador. Así, “El indio no existe por sí mismo sino como una parte de una dicotomía contradictoria cuya superación —la liberación del colonizado— significa la desaparición del propio indio” (Bonfil, op. cit). Nótese la operación analítica para situar al indio dentro de la relación colonial y la consiguiente proyección hacia su liberación, cercana a la que ya planteamos en Paulo Freire. Pero Bonfil da un paso más allá al entender la liberación del colonizado como la quiebra del orden colonial, lo que sólo podría darse mediante la *desaparición del indio* (que no de sus características étnicas)⁴⁷.

⁴⁶ En el artículo consultado, “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial” (1995), el autor agradece a las discusiones en seminarios de la UNAM y la IBEROAMERICANA realizadas entre 1970 y 1971.

⁴⁷ *Indio* es un concepto colonial y racista al que Bonfil alude probablemente para discutir la denominación “indígena” y su encarnamiento en la política indigenista; interpretamos que mediante el uso de la palabra “indio” se explicita la continuidad de su posición subordinada en la estructura colonial más allá de las supuestas

Hay en toda la obra de Bonfil un claro posicionamiento crítico hacia la política indigenista mexicana, consolidada fuertemente en la institucionalización de la revolución mexicana a partir de los años 20 del siglo pasado. Porque sin duda son los Estados- nación, en toda la extensión del continente, quienes se han ocupado de configurar las matrices que finalmente logran la naturalización de lo indio como lo inferior, de acuerdo a la colonialidad del poder que venimos revisando. Y son esos mismos Estados quienes construyeron a vastas culturas en un sujeto único de subalternización de políticas, por ejemplo el “indígena”, que, siendo mayoría en grandes territorios, sin embargo para los ojos del Estado quedará reducido a minoría (lo que en realidad significa *minorizados*, si entendemos este proceso como parte de la política que venimos argumentando). Dice González Casanova, en 1979, que “el problema comprende a una población relativamente amplia de América Latina. Afecta directamente el 15 o 20% de los habitantes, e indirectamente a toda la población trabajadora, inserta en el neocolonialismo. La determinación y deslinde del fenómeno es difícil. Todo está hecho para ocultarlo: su nombre, su definición, su número, su distribución. Ello obedece a múltiples razones: la principal es la opresión que a su vez esconde la explotación (1979: 5).

Como bien ha señalado Luis Villoro (1998), la unificación de Estado con Nación es invención propia de la modernidad, y es la que recibimos como legado de la revolución francesa vía nuestros procesos de independencia. Desde su formación hasta el presente, los Estados- nación de América Latina han hecho su base en una pretendida homogeneidad y unidad, la cual ha permitido mantener la dominación económica, política, social y cultural y alentar los intereses del capital y del mercado. Estos Estados, que se engendran luego de las independencias apropiándose de las instituciones y territorios para crear un nuevo orden “imaginado”, diría Anderson (“proyectado”, diría Villoro), sitúan a “los indios” en los lugares más bajos y degradantes de la emergente organización política que se estaba constituyendo. Ya sea desde lo económico, lo político, lo jurídico, lo educativo o lo artístico: el indio quedó situado de manera

independencias. Cualquier nomenclatura inclusiva, aún la de *pueblos originarios*, creemos que es colonial, porque encubre la diversidad de pueblos, historias y culturas que desde la conquista se dio. Cuando analicemos las experiencias, llamaremos a cada pueblo por su nombre. Mientras hablemos de la operación ideológica que los ha colocado hasta ahora en situación colonial, los nombraremos *indios* (como además nos consta, ellos mismos lo hacen cuando necesitan *hermanarse*).

periférica en todos los ámbitos del Estado. Automáticamente el habitante ancestral de estas tierras queda relegado a ser un *extranjero* en ellas, preso del nuevo reordenamiento de la relación colonial que fagocita en su organización social la construcción del indio como “un problema”. Para la “solución del problema”, la política indigenista plantea la “integración del indio” a la propuesta estatal, le propone *dejar de ser indio* e incorporarse a la cultura blanca, occidental, patriarcal y capitalista del Estado. Desde esta perspectiva, la desaparición del indio estaría dada por su completa transformación en otra cosa, por su *desindianización*⁴⁸.

Las comunidades tienen que comprender que el nuevo orden se funda en lo individual, y así se van engrosando las filas de los nacientes “mestizos” para quienes el nuevo orden también tiene asignado un lugar muy específico y necesario para la conformación y continuidad del mismo. Así, al indio se le *educa*, se le enseña a hablar español o portugués, se crean los imaginarios, en indios y no indios, de su absoluta e incuestionable inferioridad por no poseer los elementos culturales que los nuevos Estados valoran. Lo periférico y lo central, entonces, desde la mirada de la centralidad del Estado-nación, no se sitúa en países del norte y países del sur solamente, sino que está presente en todas nuestras relaciones, en cuanto relaciones de dominio colonial. Y las tensiones fundamentales que provienen de éstas se intensifican cada día más en nuestras sociedades, brotan por selvas y ciudades, se manifiestan por doquier. Los pueblos indios organizados, hoy, tanto en sus epistemes como en sus experiencias –desde la autonomía de los caracoles zapatistas hasta los intentos aymaras y quechuas por reformar el Estado boliviano–, son claves para comprender los proyectos que cuestionan la modernidad colonial en nuestro continente. De eso trata este trabajo, por eso abordaremos ahora cómo fue posible este proceso de invisibilización y negación de tan vastas culturas y saberes.

I.3.3. Educación y racismo en América Latina

Podríamos decir que América Latina entra al mundo “moderno” y “occidental” a partir de la conformación de sus Estados- nación, esta afirmación la hacemos con un sentido muy específico:

⁴⁸ Concepto que largamente trata Bonfil en su “México Profundo”, para desentrañar los procesos de las políticas del mestizaje en México.

la posibilidad de contar con una estructura mediante la cual “modernizar” y “occidentalizar” los territorios (porque desde las hipótesis que venimos analizando, América Latina no “entra” a la modernidad sino que es consustancial a ella⁴⁹). También podemos afirmar que estos Estados, para lograr su propósito, se fundan en un genocidio; la antropóloga argentina Diana Lenton asegura que esas estructuras requirieron “que no hubiera más diversidad interna en el Estado. Se anulan los tratados con los indígenas, el Estado se garantizó que no iban a interferir en la constitución de ese Estado. Es lo que se llama genocidio constituyente, son genocidios que dan origen a un Estado” (Lenton: 2011)⁵⁰. A ese primer genocidio de seres, sostengo, se suma el que sucede con la creación de los sistemas educativos: *genocidio de saberes*. Ambos vigentes en la actualidad. Las instituciones escolares serán el eje vertebral de los nacientes Estados, ya que sin ellas estas *comunidades imaginadas* jamás hubieran podido consolidarse. En términos civilizatorios, como lo venimos viendo, esto significó la asunción de un Estado monocultural, moderno, ilustrado, patriarcal y blanco, que debía arreglárselas para imponer estos valores al resto de los territorios políticos. Si bien la modernidad occidental europea había comenzado a institucionalizarse a comienzos del siglo XIX (asumiendo constituciones liberales), el trabajo más concreto tiene que ver con el proyecto educativo que se desarrolla inmediatamente después. Gracias a las nacientes escuelas, por ejemplo, culturas que no tenían relación entre sí comienzan a sentirse parte de una misma “Nación” hablando la misma lengua, aprendiendo la misma “Historia” (una versión creada desde el Estado para construir la ilusión de un pasado común afín a sus intereses) y, sobre todo, como nos dice Lander, *naturalizando las relaciones sociales* de modo que la sociedad liberal capitalista (y todo lo que representa, a nivel económico y simbólico) se constituya “no sólo en el orden social deseable, sino en el único posible” (Lander, 2000). Esta naturalización también implica la “separación” entre lo político y lo educativo, como si a los

⁴⁹ Tanto así, que para Walter Mignolo *América Latina*, tanto su nombre como la construcción de su territorio, tiene un lugar fundamental en el relato de la modernidad. La modernidad no “[...] se desplaza y ‘llega’ a una América Latina ya existente que la estaba esperando. Muy por el contrario, América Latina es una de las consecuencias de la reconfiguración del mundo moderno/colonial provocada por el doble proceso de decolonización del continente americano y emancipación del europeo” (Mignolo, 2007: 82), lo que ocurre en la segunda modernidad. Mignolo sostiene que *América Latina* no es un subcontinente sino el proyecto político de las élites criollo-mestizas.

⁵⁰ Aranda, Darío; entrevista a Diana Lenton: “El Estado se construyó sobre un genocidio” en Página/12, lunes 10 de octubre de 2011. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-178560-2011-10-10.html>

proyectos educativos los hiciera una “mano santa” sin intereses políticos (relación que incansablemente Paulo Freire se encargó de visibilizar).

Es también el inicio de una epistemología anclada en lo que hemos visto como horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. Esto es, una epistemología monocultural, que no abreva de la riqueza de conocimientos que hay en los territorios donde se establece sino por el contrario, busca imponer un proceso de homogeneización ideológica, una única cosmovisión basada en la creencia de superioridad racial europea y su cultura. En síntesis, la modernidad/colonialidad imprimió su marca en los modos de producir, circular, transmitir y legitimar el conocimiento en los nacientes Estados latinoamericanos a través de sus sistemas educativos.

Podemos decir que la idea de una modernidad latinoamericana se termina de conformar a través de una expectativa en el progreso que brindaba la retórica de la Ilustración y que se va configurando fundamentalmente a través del Estado liberal, el Derecho y el Mercado. Quienes no entran dentro de estos imaginarios de progreso y desarrollo pasarán a reubicarse bajo las categorías de “sociedades primitivas y salvajes”, y luego de “sociedades subdesarrolladas”, de inferiores e ignorantes, en contraste con la razón científica y tecnológica. ¿Cómo se logra enraizar esta dicotomía, que responde a la tesis de que existe una sociedad moderna en contraste con una sociedad salvaje? Podemos decir que gracias al proceso de lo que estamos analizando como colonialidad del saber, y de su componente principal, el eurocentrismo: un artilugio que, bajo la mirada europea, define al “otro” como inferior para justificar su dominación. El aparato educativo latinoamericano que se crea dentro de los proyectos “emancipatorios” de los Estados nacionales tienen la misión fundamental de conformar una nueva subjetividad (cultural y política), inexistente, que homogenice una idea de ciudadanía y a la vez legitime y fortalezca el nuevo orden. Podríamos decir que la educación estatal comienza a ser, no sólo cómplice, sino gestora de esta construcción del “otro” como inferior y “extraño por su tierra”.

Para muestra, basta con citar un texto emblemático, que es sin duda la “biblia” del proyecto moderno-ilustrado de los criollos en toda América Latina, *Facundo: civilización o barbarie*, del argentino Domingo Faustino Sarmiento, publicado por primera vez en 1845⁵¹. La “civilización” representa abiertamente a Europa y Norteamérica, las ciudades y los *unitarios* (quienes

⁵¹ La obra *Facundo* da para un estudio completo en sí misma. Sus ideas constitutivas se originan en la realidad argentina pero velozmente se difunden hacia el norte y a los lados por todo el continente.

representaban a su vez este proyecto en Argentina en esa época), mientras que la “barbarie” refiere a América Latina, España, Asia, el campo, los federales, Facundo y Rosas. Sarmiento, que antes de ser presidente fue maestro, también anuncia en *La educación popular* (1849), inspirado en “Informe de un viaje educacional por Alemania, Francia, Holanda y Gran Bretaña” del estadounidense M. Horace Mann, la importancia de la educación para el proceso de cambio y modernización social y la conveniencia de diseñar un plan educativo conforme a la economía política y la formación de ciudadanos en base a una enseñanza “utilitaria, racional y científica”⁵². Centrándonos en los objetivos de nuestro estudio cabe mencionar que este texto, paradigma del proyecto educativo para el continente, manifiesta textualmente: “¿Qué porvenir aguarda a Méjico, el Perú, Bolivia y otros estados sudamericanos que tienen aún vivas entre sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos, y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? ¿Cuántos años, sino siglos para levantar aquellos espíritus degradados, a la altura de hombres cultos, y dotados del sentimiento de su propia dignidad?” (pág. 16). Esta cita bien resume el espíritu extremadamente racista desde el que se funda el proyecto educativo con respecto a los pueblos indios del continente, que sólo pudo concretarse reprimiendo y suprimiendo la cultura de las poblaciones originarias.

Así, queda claro que el sistema educativo emergente es clave para la consolidación de este orden civilizatorio, asegurando la colonización de saberes, su transmisión y reproducción, y diseñando una “mirada” epistémica transplantada desde Europa, ajustada a nuestros territorios desdeñando a las personas que aquí vivían. El enunciado pedagógico “Educar al soberano”, en realidad “condensa y engloba la aspiración al uso público de la razón como mecanismo emancipatorio de individuos que se comprometen a la obediencia del contrato social, es decir, a su autonomía y al disciplinamiento para la mejor convivencia. De este modo, la escuela, como institución ilustrada, viene a ocupar un lugar central en el escenario de los procesos

⁵² Las “otras” versiones (las que estaban en pugna con el modelo de Estado-nación que cristalizó) se han estudiado de manera insuficiente, incluso por falta de conocimiento sobre su existencia, la mayoría de las veces. Sin ir a autores invisibilizados, tenemos por ejemplo que ya en 1856 el chileno Francisco Bilbao en *La América en peligro*, publicado en 1863, denunciaba los objetivos imperiales de la misión civilizadora francesa y contrarrestaba la versión sarmientina.

emancipatorios” (Mouján, 2010). De este modo se fueron instituyendo los valores que conformaron no sólo los modos de generar y validar conocimientos, sino la vida toda en nuestras tierras: lo artístico, lo estético, lo político. Lo que equivale decir que a través de la educación se fue estableciendo una dominación sutil (y quizás por ello más peligrosa): la de la autoridad del conocimiento y sus formas de representación simbólica. Y, su cara oculta (en el curriculum oculto): el *racismo* como modo de aniquilación de lo diferente, de lo que estorba. Esto se tradujo en políticas públicas, y fue una característica central de la institución escolar al servicio del Estado.

I.3.4. De las escuelas “para” indios –clasistas y racializadas– hacia la construcción intercultural y la recuperación de saberes.

Para concluir este capítulo, decidimos introducir un mapeo de referencia sobre los aspectos más importantes que luego cristalizaron en políticas educativas para indígenas –hoy llamadas “interculturales”–, con el fin de contar con los elementos básicos para el análisis sobre interculturalidad, descolonización y educación, que nos proponemos abordar en el capítulo siguiente. Las escuelas serán el espacio central para dirimir la diversidad y encauzar el proyecto de homogeneización nacional –fundamentalmente lingüística y cultural– en los Estados latinoamericanos. Serán, claramente, el eje vertebral del proyecto de Estado-nación; sin ellas la ilusión de las repúblicas no hubiera podido existir. No está de más el advertir que estas definiciones no se dieron en forma llana y que había diferentes visiones y tendencias, en cuanto a los caminos que debía tomar la educación con perspectiva nacional. El caso de México, que comienza a consolidar un enfoque con la institucionalización posterior a la revolución de 1910, es paradigmático. De manera muy precisa, sintetiza este proceso Regina Martínez Casas:

Ya para 1916 era posible distinguir, entre las diferentes facciones revolucionarias, varias tendencias claras en relación con las políticas culturales. La primera, encabezada por Torres Quintero, de corte tradicionalista y heredera de Justo Sierra, era partidaria de la castellanización como requisito para la integración nacional. La segunda tendencia la encabezaban los miembros de la Sociedad Indianista Mexicana, quienes buscaban, a partir de investigaciones sociales, un mejor conocimiento de las lenguas y culturas indígenas, antes de pensar en cualquier mecanismo

de asimilación. Por otro lado, Manuel Gamio en *Forjando Patria* (1916), planteaba la necesidad de la integración lingüística y cultural de la población indígena por medio de la educación, lo que implicaba el establecimiento de políticas culturales que buscaran, de manera explícita, el desplazamiento de las lenguas vernáculas. La Constitución de 1917 planteó la necesidad de fundamentar la política cultural en el control federal sobre los programas educativos que implicaban un sistema escolar nacional para la unificación lingüística que encabezó José Vasconcelos desde la Secretaría de Educación (...) (Martínez Casas, 2007: 248).

Así, la política educativa va adquiriendo una tendencia fuerte, sobre todo en los Estados con mayor presencia indígena, cuyo énfasis estará puesto en la colonización de la lengua de los educandos (con la enseñanza obligatoria del castellano o portugués). El tema de la lengua, como factor unificador de unas naciones extremadamente diversas como eran las que se pretendían consolidar, era lo fundamental. Las escuelas serán también espacios de legitimación social a la política racista (y etnocida), no siempre sutil: sobran testimonios que dan cuenta de los variados castigos a los que eran sometidos los niños y niñas por el hecho de hablar en su lengua originaria en el aula⁵³. Explicitando los motivos que ilustran este proceso, para el caso mexicano, es claro que después de la Revolución (que afianzó un proceso que ya venía desde antes) “la política educativa que se impuso fue la de mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional, política reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, implementada por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera. Esta ley buscaba la asimilación de los indígenas por lo que sus culturas eran catalogadas como atrasadas y el primer paso para su modernización se apostó en la enseñanza del español. En el año de 1913 se pretendió aplicar el programa de Educación Integral Nacionalista que buscaba aplicar la enseñanza directa del español sobre los indios ya que sólo de esta forma se podría lograr la transformación de éstos en ciudadanos nacionales” (Martínez Buenabad, 2011).

⁵³ La mayoría de estos testimonios los hemos escuchado de manera oral, de boca de estudiantes o entrevistados. Pero también existe este tipo de relato en publicaciones, por citar sólo dos: el documental *Última palabra* (2001), dirigido por Grau Serra Espriu, en el cual participé como entrevistadora (producido por Milana Bonita y Grau Serra, en colaboración con el Centro de Capacitación Cinematográfica de México D.F.) disponible en: [http://www.youtube.com/watch?v=zsd_nV18nP8]; también *Testimonios de discriminación: lenguas vivas*, Miguel Ángel Rodríguez (coord): disponible en: [http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/testimoniosw.pdf]

Tempranamente, a partir de los años 30, comienzan a aflorar en diversos lugares de América manifestaciones ligadas a movimientos indios organizados con pretensiones de incidir en los proyectos educativos⁵⁴, manifestaciones que el Estado irá recuperando y resignificando (hasta el día de hoy) lo que derivará en políticas educativas específicas al calor de la corriente indigenista (académica) que fue impregnando los países latinoamericanos –sobre todo a México y Perú. El fracaso de los intentos por imponer una lengua de manera tan brutal no se hizo esperar y en 1939, en México, se comienza a anunciar la propuesta de alfabetizar indígenas partiendo de sus lenguas originarias (proyecto Tarasco). Este proyecto no se concreta, pero seguramente es una gran influencia para que un año después, en Pátzcuaro, se lleve a cabo una reunión de Estados americanos que será el inicio para la conformación del Instituto Indigenista Interamericano en donde se reconoce “la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos iniciales de alfabetización; aunque siempre teniendo en mente la urgente necesidad de asimilar a las poblaciones indígenas al cauce de la cultura y lengua hegemónicas” (López y Küper, 2000: 30). Nace así la opción por una educación indígena bilingüe, pero los objetivos no cambian: la intención es “ayudar” en el proceso de nivelación a los indígenas, para que luego del cuarto grado de primaria pudieran ya acoplarse a la lengua y cultura hegemónicas. Esta orientación se concretó mediante disposiciones legales específicas que dieron inicio a la educación bilingüe estatal en México y Perú como países pioneros, a los que siguieron Ecuador y Guatemala y, luego de la Revolución de 1952, Bolivia⁵⁵.

Esto va más allá hacia los años 70, cuando se define en Perú una Política de Nacional de Educación, en 1972, a la par que en México se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dentro de la SEP. La tendencia desde entonces tiende al reconocimiento de las lenguas y

⁵⁴ Es importante remarcar que los pueblos originarios han resistido a la imposición de la escuela desde la época colonial y revolucionaria. En este trabajo nos abocamos a la escuela como signo de modernidad, que se da luego de las independencias. Para profundizar sobre estos aspectos, ver López y Küper (2000) y Baronnet, Bruno (2012: 30-34).

⁵⁵ Un dato que para nada es casual refiere al apoyo que le dio Estados Unidos a los Estados latinoamericanos para sus proyectos asimilacionistas en estos años, a través del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Este Instituto, de filiación evangélica, comienza su apoyo elaborando cartillas de alfabetización para México, en 1935, y luego se extiende por Latinoamérica. A partir de 1979 aparecen en México publicaciones que denuncian y fundamentan el verdadero propósito del ILV, como por ejemplo el que hace el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales de México (CEAS): “A través de una supuesta práctica de antropología y lingüística aplicadas, el ILV desarrolla actividades misioneras e ideológico-políticas en consonancia con los planes estratégicos globales del imperialismo norteamericano” (*Dominación ideológica y ciencia social. El IVL en México*; Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C., Nueva Lectura, México, 1979).

culturas que conforman los territorios nacionales, pero la “castellanización” sigue siendo un elemento central, y las escuelas los espacios a través de los cuales la cultura dominante estatal destinará una política educativa especial dirigida hacia sus “otros” y desde donde lanzará una intensa ofensiva racista contra los pueblos indios, quienes para permanecer en ella deberán *desindianizarse* de una u otra forma, dependiendo lo que imponga el contexto. Cabe decir que sólo en México se logró un programa estatal de Educación Bilingüe Bicultural, adoptada por el Estado como política pública a través de la DGEI; en el resto de los países fueron experiencias intermitentes, generalmente apoyadas por la cooperación internacional. Estas políticas, por supuesto, fueron elaboradas desde la SEP dejando fuera a los pueblos mesoamericanos que las formularon, lo que es uno de los principales motivos de tensión en la actualidad, y en las experiencias que nos convocan (sobre todo en la Unisur).

Por estos años, diversos pueblos comenzaron a demandar la inclusión de su lengua y cultura en la educación formal, sobre todo en territorios con fuerte presencia de organizaciones indias, como Ecuador y la Amazonia peruana. Esto significa que cambian las demandas que tienen que enfrentar los estados y a principios de los años 80 se comienza a esbozar el proyecto que se afianzará en los 90, denominado Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que básicamente anuncia que busca la convivencia armónica entre culturas y lenguas. Por supuesto, esto sólo es un discurso. Como dice Martínez Casas, “[...] en la DGEI se ha generado un nuevo discurso acerca de la educación intercultural, la que se concibe como un diálogo entre culturas más que como la traducción de la cultura hegemónica a las subalternas” (op. cit: 251). Sobre las paradojas de este discurso profundizaremos más adelante.

En síntesis, la educación bilingüe primero y la EIB después, surgen a partir de demandas de organizaciones indígenas, que luego el Estado canaliza. Esto es muy importante, ya que hubo acontecimientos que sucedieron en la década y que marcaron un rumbo muy fuerte en cuanto a políticas indigenistas y educativas, que los Estados no pudieron ignorar. Señalamos, entre ellos, a tres: a partir de 1989, la mayoría de los Estados latinoamericanos ratifica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países independientes en donde se indica, entre otros asuntos, que los Estados deben enseñar a los niños a leer y escribir en su propia lengua indígena. Un segundo momento definitorio se dio en 1992, a raíz de los movimientos que en todo el continente ocurrieron por los “500 años”, cuando

comienzan a incorporarse en las constituciones artículos en donde los Estados asumen su multiculturalidad, y es cuando en lo educativo se comienza a hablar de “interculturalidad”. Y el tercero es, sin dudas, un movimiento que se convertirá en un referente emblemático: el generado por el levantamiento zapatista del 1 de enero de 1994, en Chiapas, que puso por primera vez el tema indígena en las planas de las discusiones, no sólo nacionales sino a nivel mundial⁵⁶. El zapatismo comienza a generar, también, un movimiento inédito de fortalecimiento de las identidades indias que se verá reflejado en viejas y nuevas luchas. El cuestionamiento central que visibilizan los zapatistas es la incapacidad –y, más allá, la falta de deseo y modelo político– del Estado-nación de representar a la sociedad multicultural mexicana. También en Ecuador, Bolivia, Chile, Colombia, Brasil y Argentina los pueblos indios reclaman la posesión de territorios ocupados por ellos ancestralmente, así como el derecho a la revalorización de sus lenguas y culturas a través de programas educativos adecuados. Sobre esto, claro está, iremos profundizando en los capítulos siguientes.

Resumiendo, podemos decir que desde los años 80 pero principalmente en los 90, surgen nuevas propuestas de carácter propositivo y político-pedagógico, donde el concepto de interculturalidad se va convirtiendo en una categoría central en las propuestas de educación bilingüe, y se comienza a buscar su inserción en los currículos apuntando a estimular la adquisición de conocimientos y saberes de otros pueblos (sin perder el piso de que hay un conocimiento “central”, como ya veremos). En esta dirección, para ubicarnos, comienzan a encontrarse una serie de términos para identificar las iniciativas de los educadores: Etnoeducación (Colombia), Educación Bilingüe (Bolivia, México), Educación Bilingüe Bicultural e Intercultural (Guatemala, Brasil).

Las respuestas políticas a estas reivindicaciones fueron incorporadas mayormente en la década de los noventa, a modo de interpretación de las políticas estatales. En Chile, por ejemplo, la Educación Intercultural Bilingüe fue propiciada por la Ley Orgánica Constitucional de Ensino (LOCE), promulgada en marzo de 1990, así como por la Ley Indígena. Esta Ley

⁵⁶ La afirmación que hago se basa en tres hechos: la articulación que logra hacer el EZLN con los pueblos indios de México (bajo su calor se consolida el Congreso Nacional Indígena en 1996), las repercusiones a nivel internacional – no sólo a través del creativo uso de la palabra que realizó su vocero, el subcomandante Marcos, sino de la decisión de usar una herramienta hasta entonces no considerada: el internet– y la relación que desde un principio se establece con la sociedad civil y diversas comunidades en lucha a nivel global.

reconoce, por primera vez, la multiétnicidad de Chile y expresa su reconocimiento a las etnias Mapuche, Aymara, Rapa Nu, Atacamenhos, Colla, Kawashar y Yagana. En Venezuela, donde la Constitución de 1961 declaraba a los indígenas en fase de extinción, hoy éstos son reconocidos por el gobierno, tienen representaciones en el Parlamento y están protegidos por la ley (Marin, 2009: 62). En Brasil, la Constitución Federal de 1988 redefinió las relaciones entre el Estado brasileiro y los pueblos indígenas, lo que repercutió en nuevas políticas de educación escolar diferenciada, específica, intercultural y bilingüe. En los hechos, este cambio constitucional significa el reconocimiento de sus lenguas maternas y procesos propios de aprendizaje, dando obligaciones al Estado para proteger sus manifestaciones culturales. Con estos breves ejemplos, damos cuenta de la apertura jurídica que se fueron dando en los Estados latinoamericanos con respecto al reconocimiento de su diversidad cultural.

Sin embargo, y para ir cerrando este capítulo a la vez que abriendo el siguiente, es posible afirmar que los Estados, en su intento por absorber las demandas de los movimientos sociales, las incorporan en su seno quitándoles el “alma” (si se nos permite la metáfora). Quizás un hecho paradigmático de esto fue la traición del Estado mexicano con respecto a la reforma constitucional sobre Derechos y Cultura indígenas, aprobada en 2001, que tergiversó los acuerdos que los pueblos indios de México y el EZLN habían negociado con el gobierno en la llamada “Iniciativa de Ley de la COCOPA”⁵⁷. Por eso suenan claras, visto desde el otro lado –por fuera del Estado–, las palabras que sobre la Educación Intercultural Bilingüe pronuncia el mapuche Felipe Curivil:

“Desde mi perspectiva, la EIB es un campo de lucha y un campo de control por parte de los Estados hacia los pueblos indígenas. Si el Estado controla la educación, también puede controlar un agenciamiento de los actores indígenas; la educación termina siendo una estrategia de integración nacional, una herramienta colonizadora del Estado. De este modo, esta agencia de integración nacional, que desde un comienzo de la república ha venido desarrollándose en los territorios indígenas, actualmente está siendo criticada desde un modelo y paradigma levantado por el mundo indígena, generándonos un debate evidente que incluso repercute en un escenario mayor como las políticas públicas de los Estados [...] Hoy día los Estados nos hablan de interculturalidad pero

⁵⁷ Sobre este proyecto de Ley profundizaremos en el capítulo dedicado al zapatismo, crucial para comprender su proyecto educativo en la actualidad.

sabemos que eso responde a una tendencia del multiculturalismo de corte neoliberal. Cuando los pueblos indígenas hablamos de interculturalidad hablamos también de reconocimientos de derechos políticos, no hablamos de enseñanza de lenguas indígenas en un contexto meramente academicista, sino que lo estamos planteando desde el movimiento indígena y sus reivindicaciones. Para los mapuche se nos genera ahí otra gran interrogante: ¿Esa interculturalidad es sólo para los mapuche, o el paradigma o epistemología mapuche es también un incentivo para generar una transversalidad de la interculturalidad también a la sociedad chilena?” (Felipe Curivil Bravo, 2013)⁵⁸.

Sobre este debate nos ocuparemos en el siguiente capítulo, y durante el análisis acotado que planteamos hacer a través de las experiencias educativas del zapatismo y los pueblos del sur guerrerense en México.

⁵⁸ “Interculturalidad y descolonización en Educación” en Revista Rufián; Año 3/Número 14, julio 2013: *Descolonización e interculturalidad: Perspectiva y experiencias mapuches en Educación* [En: http://rufianrevista.org/?page_id=1053]

CAPÍTULO II

INTERCULTURALIDAD/ DESCOLONIZACIÓN EPISTÉMICA

II.1. Interculturalidad: precisando el concepto desde una mirada descolonizadora

El concepto de *interculturalidad* hoy se ha hecho “famoso” y es un discurso que recorre diferentes caminos que cruzan debates sobre comunicación, política, filosofía y educación, entre otros. El concepto en sí es relativamente nuevo, pero el problema al que refiere –sobre los encuentros y/o conflictos entre culturas– es añejo. Asumiendo esta problemática desde el lugar de enunciación que venimos planteando, es claro que durante los siglos de conquista, colonia e independencia (hasta la actualidad) estos temas se han resuelto generalmente valiéndose de perspectivas etnocéntricas. Como venimos revisando, entonces, el proceso a cuestionar es la persistencia de la naturalización con que las culturas hegemónicas (en nosotros vía colonización interna) han implantado su idea de “razón” erigiéndose como cultura universal y naturalizando con ello, también, la idea de la inferioridad de las demás. Esta manera de abordar la diferencia cultural –que aquí hemos nombrado como diferencia colonial–, no ha cambiado ni tiene pretensiones de hacerlo. Mas bien se acomoda, se maquilla, utiliza otros significantes pero el planteo de fondo no se transforma. Es decir, la conceptualización de la “interculturalidad”, y su abrumadora presencia en los más diversos ámbitos (sobre todo su institucionalización en las políticas de Estado, en organismos multilaterales y en las organizaciones sociales) denota que existe una preocupación contemporánea sobre las implicaciones políticas de los discursos sobre la diversidad.

Partimos de la base, a raíz de lo expuesto, de que este discurso se inserta, en forma más específica, en la operación del multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional, como dispositivos de poder que permiten la permanencia y el fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial, la que hemos analizado aquí a partir de la perspectiva de la “colonialidad”. Dada la importancia que tiene conocer la cara contra quien se lucha –que los zapatistas llaman “los de arriba” –dedicaremos el primer apartado de este capítulo

a establecer en qué sentido opera esta *interculturalidad colonial*, que también llamaremos *oficial* o *funcional*.

Pero el énfasis de este trabajo no radica allí, sino en las diversas construcciones que operan en los márgenes, nacidas en los movimientos indios y afroamericanos organizados, dentro de las cuales se inscriben el zapatismo y la Unisur. Por lo que dedicaremos mucho más espacio, en los dos siguientes apartados, a poner en escena la perspectiva crítica de la interculturalidad (que no es una sino que es diversa), que tiene sus raíces históricas ancladas en estas luchas y que, por lo tanto, es de una impronta profundamente latinoamericana.

II.1.1. Interculturalidad *colonial*

Caracterizaremos la noción de interculturalidad de acuerdo al eje de la colonización, que es desde donde la estamos mirando. Así podemos decir que, en principio, se ven dos perspectivas: una funcional (que no pone en cuestionamiento esta matriz colonial y que, por el contrario, busca que se siga reproduciendo –por eso la hemos llamado *colonial*–) y una (s) crítica (s), que son distintas búsquedas con diferentes alcances pero que aquí asumimos en tanto puedan concretar acciones *descolonizadoras*. Es necesario saber a qué nos referimos con cada una de estas categorías.

A grandes rasgos, podemos comenzar por marcar que estas dos acepciones existen hoy y están en tensión: siguiendo al peruano Fidel Tubino, la primera –a la que él define como *interculturalidad funcional*– refiere fundamentalmente a la estrategia asumida desde los grupos en el poder para favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socio-culturales subalternizados a la cultura hegemónica, sin cuestionar las reglas del juego ni contradecir la lógica del modelo neoliberal existente. “La interculturalidad es, cada vez más, el término usado para referirse a esos discursos, políticas, estrategias de corte multicultural-neoliberal” (Tubino, 2005).

En una lógica contraria, la interculturalidad en sentido crítico –que en este trabajo llamaremos *descolonial*– refiere a la búsqueda de un proyecto político, social, epistémico y ético. Se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socio-culturales, étnico-raciales, de género, entre otros. Tubino ayuda a establecer la diferencia: “en cuanto la interculturalidad funcional busca promover el diálogo y la

tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, la interculturalidad crítica busca suprimirla por métodos políticos no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural se tornan inviables sin un diálogo intercultural auténtico. [...] Para tornar real el diálogo, es preciso comenzar por hacer visibles las causas del no-diálogo. Y eso pasa necesariamente por un discurso de crítica social [...] un discurso preocupado por explicitar las condiciones (de índole social, económica, política y educativa) para que ese diálogo se dé” (Tubino, 2005: 8).

Explicitar estas condiciones, en América Latina, significa –dentro de la vasta gama de sujetos que nos conforman como pueblos– comenzar por lo primero: la continuidad en la naturalización de los pueblos indios como sujetos colonizados y la actualización permanente de las políticas que permiten esta continuidad: aquí podríamos decir que la interculturalidad funcional es hoy la continuidad del *indigenismo colonizante*. La interculturalidad crítica, en tanto, asume que los procesos de *colonización* y de *colonización interna* están muy lejos de haber concluido. Es en este contexto, que el discurso de la “interculturalidad” puede contribuir a una “descolonización” verdadera y profunda, o por el contrario, puede convertirse en aliado del modelo dominante de la globalización.

La *interculturalidad colonial* refiere a la apropiación del concepto tal como se dio en los pueblos donde se generó, resignificando su sentido: esto forma parte de la política de “inclusión positiva” de los Estados –globalizados– actuales. Remite, incluso, a recomendaciones hechas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁵⁹ cuyo documento más notorio es la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de 2001. La concepción que emana de estas recomendaciones se acomoda dentro del multiculturalismo como

⁵⁹ Existe un documento de la UNESCO que fue uno de los primeros textos donde se proponen los conceptos fundantes de la educación intercultural: la “Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales”, aprobada y proclamada en la 20ª reunión (París, 27 de noviembre de 1978). La declaración afirma que “todos los pueblos y los grupos humanos, cualquiera sea su composición o su origen étnico, contribuyen conforme su propia índole para el progreso de las civilizaciones y las culturas que, en su pluralidad y en virtud de su interpretación, constituyen el patrimonio común de la humanidad”; enfatiza que “el proceso de descolonización y otras transformaciones históricas conducirán a la mayoría de los pueblos precedentemente dominados a recuperar su soberanía, de modo de hacer que la comunidad internacional sea un conjunto universal y al mismo tiempo diversificado”; reconoce, en fin “el derecho de todos los grupos humanos a la identidad cultural y al desarrollo de su propia vida cultural en el contexto nacional e internacional”.

política de Estado, la que ha cobrado una visibilidad y legitimidad, que es preciso desentrañar⁶⁰. El mero hecho del tardío reconocimiento constitucional de nuestros países como multiculturales (que generalmente ocurrieron a partir de 1992 –con excepción de Brasil, en 1988, y Colombia, en 1991–, luego de la presión que ejercieran los contra-festejos por los 500 años de la conquista europea), es de por sí el principal síntoma de que a través de este discurso hay necesidades políticas “nuevas” que cubrir. Queremos decir con esto que ya desde finales de los años ochenta y sobre todo en los noventa empezaron a aparecer nuevos términos para referirse a la *diferencia colonial* tal y como había sido construida por la política del Indigenismo en nuestros Estados nacionales: “pueblos”, “diversidad cultural”, “derecho indígena” y “educación bilingüe intercultural” son algunos que se derivan de este multiculturalismo construido desde el poder y que de alguna manera quedaron plasmados en ordenamientos políticos. Representan todo un nuevo léxico para renombrar la desgastada política integracionista hacia el indígena y, sobre todo, su regulación política.

Así el multiculturalismo, por más que enuncia algo que es verdadero (la presencia de la diversidad cultural negada en los territorios hoy llamados “nacionales”), no deja de construir jerarquías: reconoce las diferencias desde el lugar de poder (sea el Estado, sea la Academia), y por ende es un discurso que acaba siendo puramente descriptivo, sin intención alguna de alterar las relaciones de poder existentes y, por lo tanto, sin intenciones de reconocimiento real de las culturas a las que dice por fin querer visibilizar –lo que garantiza no provocar cambios de carácter estructural. De este modo son incorporados algunos aspectos de la diversidad cultural orientados a promover la tolerancia, el respeto mutuo, la apertura de espacios de expresión para diferentes grupos socioculturales, pero esto siempre de manera limitada y procurando que los pueblos catalogados como “otros” por los grupos dominantes de la modernidad no puedan ser

⁶⁰ Dado que la complejidad del debate sobre el multiculturalismo supera los objetivos del presente trabajo no profundizaremos en él, pero hay que dejar señalada la importancia de su inscripción en la discusión sobre interculturalidad. De alguna manera son conceptos hermanos, que surgen para paliar el vacío dejado por las grandes narraciones de la modernidad que comienzan a debilitarse a fines de los ochenta junto a la necesidad de incorporar las peculiaridades étnicas y culturales como políticas al interior de los Estados (reclamo que diferentes movimientos sociales hacían con cada vez mayor presión, denunciando la falta de derechos identitarios y solicitando su inclusión). De todos modos nuestra posición es que se trata de un concepto que nace dentro del liberalismo con la intención de reactualizarlo, sobre esto no tenemos dudas. Para una reflexión sobre la génesis del concepto se puede consultar a Juan Carlos Velasco, “El multiculturalismo, ¿una nueva ideología? Alcance y límites de la lucha por las identidades culturales”, publicado en José Alcina y María Calés (ed.): *Hacia una ideología para el siglo XXI*, Akal, Madrid: 2000, págs. 146-163.

realmente protagonistas. La interculturalidad oficial no tiene como finalidad el surgimiento de una nueva relación social adonde diferentes grupos coexistan sin jerarquías culturales.

Catherine Walsh, miembro del grupo Modernidad/Colonialidad, aporta mucha claridad para definir estos conceptos que nos ocupan y su relación con la continuidad de la matriz colonial. Para esta autora el término multiculturalidad

[...] tiene sus orígenes en los países occidentales, es más bien descriptivo, y se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Sus fundamentos conceptuales se encuentran en la base del Estado liberal, de la noción del derecho liberal y de la supuesta igualdad. En este contexto, la tolerancia del otro es considerada como central; es un valor y una actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto. Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje de la problemática multicultural oculta la permanencia de las desigualdades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian unos sobre otros. (Walsh, 2006:23)

Es importante explicitar estos orígenes porque tienen que ver con los supuestos bajo los que se incorpora el término en nuestras constituciones cuando reconocen a nuestras naciones como “multiculturales” o “pluriculturales”. Pluriculturalidad, que es el término bajo el que se reconoce la existencia de “pueblos indígenas” en el artículo 2 de la Constitución Política mexicana,

es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de una convivencia histórica entre pueblos indígenas y afros con blanco-mestizos. Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente pero desde un punto de vista céntrico de la cultura dominante y “nacional”. Desde esta perspectiva, las culturas indígenas y negras enriquecen el país, sin implicar ni proponer un repensamiento de él o de sus instituciones y estructuras. Así, funciona como procesos de una vía, y se presenta como el modelo predominante en la mayoría de reformas educativas, principalmente porque su más fácil aplicación es sumar la diversidad cultural a lo establecido (Walsh, ídem).

Siguiendo a Francesca Gargallo, la crítica principal al multiculturalismo la podemos hacer desde el concepto mismo de *cultura*, que se ha vuelto un comodín para hablar de todas las demás sociedades que no son las “nuestras” –que no son las hegemónicas–, y por lo tanto el peligro es que mediante este término se esencializan estas sociedades (sobre todo la de los pueblos

originarios) porque terminan siendo inamovibles, fijas y por lo tanto falsas: se convierten en una esencia y no es una realidad. Nos dice Francesca que la única manera de des-esencializar las culturas es devolviéndoles su historicidad, sus procesos de cambios y permanencias: “Para hablar de multiculturalismo en Nuestra América, es necesario aclarar de antemano que sólo podemos considerar a las culturas en sus historias, nunca como esencias o como formas de ser inamovibles de los pueblos. Así que deberíamos hablar de *plurihistoricidad nuestroamericana* más que de multiculturalismo⁶¹”.

Dar vuelta al sentido semántico es revelador. Porque el discurso “oficial” del multiculturalismo y el pluriculturalismo, acuñado desde el Estado mexicano fundamentalmente por Sylvia Schmelkes (2005), siendo Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe en la SEP, consiste en resaltar que es un término “descriptivo”, que alude a la convivencia de las culturas en un territorio, pero que no necesariamente implica una relación, una convivencia (y lo define así para poder hacer la diferencia con el concepto de *interculturalidad*, que sí la establecería). Bajo este enfoque es que se sigue naturalizando que hay “una” cultura central, *blanca* le vamos a llamar aquí (la cultura del Estado y hoy también del mercado), que se vincula con –o reconoce la existencia de– “otras” culturas, las periféricas, las *morenas*, que son casualmente las que existen históricamente sobre estos territorios y a las que se sigue negando como sujetos de historia, como sociedades completas. El concepto “cultura”, de esta manera, parece despojar a las culturas de sus contextos, las convierte en “tradiciones”, “minorías”, folclor. Y así es la cultura nacional, la construida como política de Estado, la que encasilla y organiza recluyendo a las mujeres, por ejemplo, en los estudios de género y a los pueblos indígenas en la antropología. La narración histórica de la nación sólo reconoce a un tipo de ciudadanos estandarizados, las y los mestizos herederos del mundo criollo que viene a ser el de la América europeizada, blanqueada; esto complica las condiciones para diálogo intercultural⁶².

⁶¹ Francesca Gargallo. *Culturas e historias en Nuestra América. Hacia una interpretación plurihistórica del multiculturalismo*. Diplomado CAMeNA, UACM, 23 de noviembre de 2011.

⁶² Tenemos incorporadas las relaciones entre culturas diferentes a partir de una lógica dicotómica (indio o blanco, centro o periferia, dominador o dominado, sur o norte, hombre o mujer, normal o anormal, etc): todas categorías modernas, que colonizan nuestro ser y nuestros saberes sobre nosotros y los otros. Las mismas concepciones críticas de las relaciones interculturales pueden ser asimiladas a comprensiones reductivas e inmovilizantes. Y esto es especialmente importante a la hora de interpretar experiencias bajo el nombre de interculturalidad en educación.

Con esto nos interesa subrayar además que, de la misma manera que se crea una política de la multiculturalidad *tolerando* al “otro” (pero en realidad negándolo, reactualizando su condición de inferioridad), la cultura “blanca” crea su propia noción de pluriculturalidad y, también, de interculturalidad. Los conceptos hablan de acuerdo a su situación de producción: así puede haber interculturalidad blanca –colonial– e interculturalidades morenas: todo depende del proyecto político y los sujetos que se pongan en acción.

Sylvia Schmelkes define la interculturalidad diciendo que “no se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. *Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación*” (Schmelkes, 2005).

A simple vista, el concepto parecería estar dando cuenta de la asimetría colonial que estructuran nuestros Estados nacionales; pero si nos detenemos en la última oración (el subrayado es mío) está claro que, para quien coordinaba la Red de Universidades interculturales mexicanas, la interculturalidad es un recurso que la política educativa nacional debe incorporar para preservar la *nación blanca* ante la demanda de las *diversidades morenas*. Éste es un punto de diferenciación estructural⁶³.

Visto así, el reconocimiento de la diversidad cultural es una nueva estrategia de dominación que sostiene la “diferencia colonial” a través de la retórica discursiva del multiculturalismo. Asimismo, se introducen, para las poblaciones originarias, políticas específicas que, como plantea Walsh, forman parte de las políticas de neoliberalización, aquellas en que el Estado comenzó a ceder protagonismo a los actores del escenario internacional, específicamente a los organismos multilaterales, como el Banco Mundial (Walsh, 2009: 5). De

⁶³Desde la perspectiva de la M/C la interculturalidad oficial también puede ser leída como una necesidad de los diseños globales del poder y del mercado (por ejemplo, el problema de la interculturalidad en la educación muchas veces es un pretexto de las editoriales de libros escolares para abordar un tema preocupante). De ese modo, entra en juego el tema en el plano de lo simbólico pero sin mayor sustento atrás; con la incorporación de imágenes de indígenas y de los pueblos negros en los textos escolares, por ejemplo, que finalmente sólo sirve para reforzar estereotipos y procesos coloniales de racialización.

este modo, la *interculturalidad* devino en uno de los términos más usados para referir a estos discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal.

El interculturalismo crítico, por el contrario, no busca sus raíces en el Estado ni en la Academia: hurga en las discusiones políticas de los movimientos sociales para encontrar y resaltar el sentido contra-hegemónico y su relación con la colonialidad (Walsh, 2009: 9). Si la interculturalidad es una búsqueda real –y no meramente discursiva–, no puede asumirse sin dar cuenta de la necesaria transformación estructural de los Estados-nación; porque los que tenemos están fundados sobre la base de homogeneizar las culturas: niegan lo diverso aunque lo nombren y, al negarlo, refuerzan la colonialidad.

II.1.2. Interculturalidad, movimientos sociales y educación popular

Antes de conceptualizar algunos aspectos de la interculturalidad crítica, dedicaremos este apartado a la estrecha relación que existe entre la interculturalidad como discurso/ acción y los movimientos sociales. Hay una hipótesis que atraviesa toda esta investigación y que deriva del hecho de afirmar que los cambios que se dan en la política de *arriba* (Organismos Internacionales y Estados) derivan de la presión ejercida por la lucha de los movimientos sociales, la política desde *abajo*. Por lo tanto, hay una asunción de que en el tema que venimos abordando todo nace en el seno de estas luchas, y que desde allí opera o es tomado por el Estado o por la Academia.

En principio, podemos nombrar a los movimientos que lucharon por el reconocimiento de los derechos sociales y culturales de las comunidades indígenas y de algunas poblaciones afro-americanas (que vienen mucho más atrás en estos temas), que se articulan a su vez con los movimientos de derechos humanos y los procesos de educación popular. Destacaremos los de educación popular, por ser los que se vinculan directamente con nuestro tema de estudio a la hora de recuperar las ideas y experiencias latinoamericanas. Brasil fue uno de los países con mayores prácticas al respecto; a partir de 1950, los movimientos de “cultura popular”– que posteriormente serían denominados de “educación popular”– contribuirán significativamente para promover procesos educativos donde, de manera revolucionaria por entonces, se toman como base los componentes culturales de los diversos grupos populares de nuestras sociedades. Ya para el inicio de los sesenta, las grandes movilizaciones urbanas y campesinas repercutirán en numerosos

trabajos educativos que valorizarán notoriamente la educación popular. Brasil, pionero, abre en los años 60 iniciativas como el Centro Popular de Cultura (CPC), el Movimento de Educação de Base (MEB), el Movimento de Cultura Popular (MCP), la campaña “De pé no chão também se aprende a ler”, liderados por intelectuales, estudiantes, movimientos eclesiales, y que movilizarán a la sociedad civil en esos contextos. La obra de Paulo Freire en estos años, con su *Pedagogía del oprimido*, es una clara sistematización y propuesta de la educación de adultos partiendo de su cultura.

Con los golpes militares que comenzaron a mediados de la década del sesenta con mayor intensidad en Sudamérica, los movimientos sociales y culturales fueron sometidos a rígidos procesos de control y censura, favoreciendo la homogeneización y alienación cultural. La década del setenta se caracterizó por el silencio, el aislamiento, el descrédito, elementos fundamentales de la cultura del miedo; sin embargo, iniciando los ochenta, esta inmovilidad comienza a quebrarse por el surgir constante los movimientos de abajo: comunidades eclesiales, movimientos de base y nuevos movimientos sindicales irrumpen nuevamente en los escenarios de la mayoría de nuestros países del sur, caracterizados por una inmensa variedad de intereses. Las luchas sociales se articulan en el plano eminentemente económico-político, y los movimientos están muy ligados a los barrios, a las luchas agrarias y, en algunos países que por fin se iban despojando de la dictadura militar, como Argentina, a los derechos humanos.

Al mismo tiempo se van configurando nuevos movimientos sociales. Son llamados así, sobre todo en el ámbito académico, aquellos movimientos que, transversalmente a las luchas en el plano político y económico, se articulan en torno al reconocimiento de sus identidades de carácter étnico (tal como los movimientos indígenas y negros), de género o preferencias sexuales (movimientos de mujeres, homosexuales), generacionales (niños y niñas de la calle, movimientos de la tercera edad), de diferencias físicas o mentales (movimientos de reconocimiento e inclusión social de las personas portadoras de necesidades especiales), etc.

Este campo de debate entre las variadas concepciones y propuestas que enfrentan la cuestión de la relación entre procesos socioculturales diferentes constituye lo que en la mayoría de la literatura sobre el tema se nombra en la actualidad como *interculturalidad*. Los estudios más recientes que se vienen desarrollando –que en América Latina imitan, o intentan trasladar un campo teórico producido en otras geografías a nuestras realidades– pretenden estar abriendo una

nueva perspectiva epistemológica que apunta a la comprensión de la hibridación y la ambivalencia que constituyen las identidades y relaciones interculturales. Esta perspectiva es la que prima, mayoritariamente, en quienes asumen las políticas de Estado.

Ahora bien, las experiencias de educación popular en América Latina, en sus búsquedas conceptuales y actitudinales, tienen mayor cercanía con la noción de interculturalidad descolonial que se propone desde los pueblos indios (mucho más que la referida educación indígena). Sobre todo porque la idea de educación popular que recuperamos –vinculada a movimientos sociales– opera desde los márgenes, lo que le permite autonomía con respecto al Estado.

Vale la pena desarrollar brevemente la diferencia entre estas dos vertientes, la que viene desde la educación escolar indígena y la que lo hace desde la educación popular.

Es un hecho que la mayoría de la producción bibliográfica analizada, así como las entrevistas leídas a referentes de diferentes países coinciden en afirmar que el término *interculturalidad* surge en América Latina en el contexto educativo estatal, en referencia con la educación escolar indígena. Por esta razón fue que presentamos la trayectoria de la educación escolar indígena en el continente, al finalizar el capítulo anterior. Vamos ahora a profundizar en la otra vertiente, la relación entre educación popular e interculturalidad, que es una relación fundamental para comprender la actualidad de la perspectiva que estamos analizando. Particularmente a partir de 1960, en toda América latina, comenzaron a realizarse experiencias de educación popular que, como las experiencias que en general venimos sistematizando, también se dan en universos heterogéneos y diversos contextos. Éstas privilegiaron los ámbitos de la educación no formal, por lo que recién hacia fines de los años 80 y principios de los 90 comienzan a ejercer impacto en las propuestas de renovación de diversos sistemas escolares.

La principal contribución dentro de la perspectiva de este trabajo fue la de afirmar la intrínseca articulación entre los procesos educativos y los contextos socioculturales en que éstos se sitúan, colocando así los universos culturales de los actores implicados en el centro de las acciones pedagógicas. La inspiración de Paulo Freire constituye claramente la marca característica del movimiento. Al inicio de los años 60 su propuesta de educación de adultos, hecha experiencia en el nordeste brasileño, adquirió gran visibilidad en el ámbito nacional en un principio y prontamente latinoamericano. Sabemos que su posición no puede ser reducida a un “método” pedagógico. Supone una postura filosófica y política, una lectura del mundo, de la

sociedad en que vivimos, de las formas de intervenir en los procesos sociopolíticos. En la perspectiva freireana,

a cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (Freire; Faundez, 1985: 34)⁶⁴.

El reconocimiento de la legitimidad del *background* cultural del analfabeto no era, para Paulo Freire, una mera estrategia metodológica. Traía en su interior un modo de lidiar con la diferencia cultural. Más que un respeto distante y aséptico por esa diferencia, lo que se prioriza es enfatizar y estimular el intercambio entre los sujetos y los saberes presentes en las relaciones pedagógicas. Freire buscaba también el empoderamiento de ese adulto, siempre en un sentido explícitamente político, referido a recuperar su subjetividad negada y con ello hacer conciente su destino de pertenencia a las clases sociales subalternizadas y excluidas, para poder transformar esa situación. En sociedades coloniales, con relaciones de poder verticales en todos los ámbitos – sea en la escuela, en el trabajo, en la casa– proponer el diálogo, e intentarlo, resulta como propuesta pedagógica profundamente transformador.

Los “círculos de cultura” se multiplicaron por todo el territorio brasileño hasta su eliminación, como consecuencia del golpe militar de 1964. Mientras tanto, el legado de Paulo Freire ya había penetrado profundamente en las mentalidades y en las prácticas de los educadores populares, ampliando su mirada. En diferentes países de América Latina, África, Asia y Europa su influencia se hace presente. Las contribuciones de su pensamiento son hoy valoradas mundialmente y constituyen una de las referencias indudables de búsquedas de construcción de propuestas educativas que tengan presentes los diferentes contextos socioculturales y el diálogo entre diversos saberes.

Por la relevancia dada a la dimensión cultural en las relaciones pedagógicas y por el método

⁶⁴ Esta cita fue tomada del fecundo diálogo que tuvieron Freire y el filósofo chileno Antonio Faundez a principios de 1985, y que fue editado por Paz e Terra.

dialógico que propone implementar en los procesos educativos, podemos considerar que el pensamiento de Paulo Freire aporta bases fundamentales para lo que hoy se configura como la perspectiva intercultural en educación. Sin embargo, es necesario precisar que las prácticas llevadas a cabo en nombre de la educación popular han sido y son de muy diversa índole: no todas logran dar cuenta en sus acciones de los presupuestos dialógicos básicos para el conocimiento de la realidad mediante el intercambio de saberes de forma equitativa. También, en la mayoría de los casos la noción de lo “popular” no ha logrado individualizar las diferencias que se mueven en su seno, lo que es crucial para desarrollar propuestas pedagógicas que expliciten un proceso descolonizador integral. En otros, los procesos educativos han sido tomados por partidos políticos o grupos de “izquierda”, lo que no permite que se reflexione sobre el carácter monocultural de la práctica ni se cuestione de fondo las diferencias coloniales en las relaciones de poder educativas. Resumiendo: es probable que muchos *educadores y educadoras populares* hayan reproducido y en muchos casos sigan reproduciendo lógicas colonialistas en muchos de los aspectos que se pretenden transformar. Este tema es controversial y amerita un desarrollo más extenso que no tiene cabida aquí, pero lo que queremos decir –finalmente– es que esto representa un desafío clave para cuestionarnos el presente tomando de la riqueza de las experiencias pasadas.

Llevado al terreno de la interculturalidad, el proceso de construcción de nuevos pensamientos emancipatorios entre educadores y educandos reviste el compromiso de asumir, a la par, el de (auto)construcción de nuevos sujetos y sujetas del conocimiento y el quehacer sociopolítico. Si bien la educación popular constituye una herramienta y un posicionamiento político indispensable, puesto que abre las puertas de la razón y el corazón para reconocer y valorizar al otro/a, para escuchar y ser escuchados, esto no basta en la medida que no haya una clara estrategia de revisión profunda de los colonialismos enclavados en las subjetividades. Otra vez, aquí está el principal desafío para abrir nuevos modos de acción educativa descolonizadora.

Por eso vemos en el pensamiento y la acción de Freire, en las experiencias de educación popular y en las prácticas de vida de los pueblos indios organizados, la simiente de las ideas que esbozaremos a continuación.

II.1.3.- Interculturalidad crítica - descolonizadora

Así aprendieron estos hombres y mujeres que se puede mirar al otro,
saber que es y que está y que es otro y así no chocar con él,
ni pegarlo, ni pasarle encima, ni tropezarlo.

Supieron también que se puede mirar adentro del otro y ver lo que siente su corazón.
Porque no siempre el corazón se habla con las palabras que nacen los labios.
Muchas veces habla el corazón con la piel, con la mirada o con pasos se habla.

También aprendieron a mirar a quien mira mirándose,
que son aquellos que se buscan a sí mismos en las miradas de otros.

Y supieron mirar a los otros que los miran mirar.

Y todas las miradas aprendieron los primeros hombres y mujeres.
Y la más importante que aprendieron es la mirada que se mira a sí misma
y se sabe y se conoce, la mirada que se mira a sí misma mirando y mirándose,
que mira caminos y mira mañanas que no se han nacido todavía,
caminos aún por andarse y madrugadas por parirse.

Subcomandante Marcos "La historia de las miradas".
Subcomandante Marcos (en *Los otros cuentos*)

La interculturalidad desde una mirada crítica latinoamericana implica necesariamente el reconocimiento de su presencia ancestral en muchas de nuestras diversas culturas, de las que emana como experiencia aunque no necesariamente esté teorizada. También es preciso reconocer que hay valiosos aportes hechos desde la academia, fundamentalmente desde la antropología cultural y la filosofía de la liberación producidos generalmente por intelectuales comprometidos con los procesos sociales de su tiempo. Comenzaremos por ellos.

Desde la filosofía crítica hay muchos intentos por acercarnos una interpretación que comienza por invocar la subjetividad intrínseca de la acción intercultural, como condición necesaria para el diálogo. Desde la filosofía intercultural –paradigma que se desprende de la filosofía de la liberación– hay nutridos esfuerzos que nos ayudan a comprender la profundidad de este concepto. Un aporte importante es el de Raúl Fonet Betancourt, quien reflexiona sobre la interculturalidad diciendo que

se trata de una cualidad que puede obtener cualquier persona y cualquier cultura a partir de una *praxis* de vida concreta en la que se cultiva precisamente la relación con el otro de una manera

envolvente, es decir, no limitada a una posible comunicación racional por medio de conceptos sino asentada más bien en el dejarse “afectar”, “tocar”, “impresionar” por el otro en el trato diario de nuestra vida cotidiana (2002:18).

Al llevar la noción de interculturalidad al lugar más hondo y a la vez el más necesario, el de las relaciones entre personas (siempre sin perder el horizonte estructural en que se enmarcan estas relaciones), podemos ver claramente que *interculturalidad es diálogo*, o no es. Interculturalidad y diálogo son, en realidad, sinónimos.

Dejarnos “afectar” por el otro, es estar dispuestos a que el otro nos transforme, a que en la comunicación se creen nuevas relaciones de sentido. Fornet nos invita a ver que no se trata sólo de un tema teórico sino fundamentalmente de una experiencia; nos da elementos para comprender que no podemos reducir la interculturalidad a una pantalla de encubrimiento de viejas políticas, sino desnudarla como lo que idealmente puede ser: una acción revolucionaria y transformadora que necesariamente comienza en cada una de las personas que en ella intervienen para, desde la subjetividad, ir generando transformaciones colectivas.

En la búsqueda por abrir la filosofía eurocéntrica hacia la interculturalidad, Fornet enuncia como una segunda condición su carácter *contextual*. Con esto, se refiere a “un filosofar que toma conciencia del arraigo y de la situacionalidad del pensamiento (¡y de la vida!) como condición de posibilidad para ejercitarse en universalidad” (Fornet Betancourt, 2004:130). El saber contextual es una condición necesaria para abrirse a un diálogo de diversidades que lleve a la universalidad; hay que “caminar en compañía de los contextos del mundo”, compartir la “carne cultural y corporal del otro”, es decir: si no se comparten contextualidades no hay una verdadera universalidad.

Estos puntos son nodales para nuestro análisis, porque significan justamente romper con la idea de que la interculturalidad como política va dirigida a determinadas “identidades” (indios, negros, migrantes) que se estatizan y estigmatizan en el proceso, incluso segregándolas, en lugar de buscar esta relación profunda de aprendizaje que implica un diálogo verdadero. Fornet habla de una universalidad “sin firma” cultural, que “no pretenda ser la casa del todo, sino una que vaya creciendo como conciencia del estar en relación o de ser partes de un proceso de totalización permanentemente abierto y en curso” (2004:75). O sea que la interculturalidad como filosofía y

acción comienza en la diversidad de los contextos de vida, es un proyecto de *diálogo de contextos*; es decir: no aspira a constituirse en “la” palabra de las muchas voces contextuales sino que quiere más bien, en base a la experiencia de la inter-contextualidad, “ser como un concierto en el que se escuchan y armonizan, sin reduccionismos dirigistas, las voces de las culturas y sus contextos” (2004:71).

La interculturalidad es, entonces, en esencia *diálogo*: de filosofías, de cosmovisiones, de contextos, de historias, de culturas, de saberes, de subjetividades. La cuestión es que en cada uno de estos espacios existen poderes diferenciados, no es posible pensar el diálogo por fuera de las relaciones de poder construidas a lo largo de la historia entre los diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género o de orientación sexual entre otros. Ese proceso de diálogo *ideal* –comunal o grupal– es difícil porque es un diálogo obstruido por la imposición internalizada de las diferencias coloniales. El diálogo también se hace complejo porque exige la revisión de todas nuestras relaciones, construidas bajo el predominio del capitalismo colonial.

Por eso decimos que un proceso intercultural requiere tanto del cuestionamiento a cómo están construidas –y tenemos internalizadas– las relaciones de poder como de la creación de pedagogías que apoyen la construcción de nuevas relaciones. Si no revertimos nuestros aprendizajes con relación a cómo mirar, escuchar y dialogar con el otro, difícilmente podamos transformar las múltiples relaciones de dominio que tenemos encarnizadas.

Para que pueda darse, el diálogo supone necesariamente la aceptación del otro, la apertura a otros códigos y a otros valores. Así la interculturalidad crítica, en tanto movimiento filosófico, enfatiza el diálogo entre culturas y entre diferentes lenguas, pensando desde categorías incluyentes y entendiendo que lo intercultural no es rechazo irracional a las formas convencionales, sino una propuesta que pretende des-occidentalizar el pensamiento (Cerutti Guldberg, 2007: 3).

Interculturalidad es también, por ende, *la búsqueda de un universal plural*; para ello es necesario que estos diálogos, en su realización, puedan ir minando el eurocentrismo como regulador de los modos y las conciencias o generando intercambios que impliquen la posibilidad del aprendizaje conjunto sobre cómo des-occidentalizar nuestras prácticas y pensamientos.

Esto no es tarea sencilla, al menos exige poner en cuestionamiento preguntas tan esenciales como *quiénes somos* y *quién es el otro*, profundamente enraizadas dentro nuestro en un sentido

cuasi mecánico, irreflexivo, que probablemente reproduce lo que el sistema en general nos inyectó entorpeciendo la posibilidad del encuentro real con el otro en un diálogo. Es aquí cuando se hace necesario reflexionar de manera crítica sobre la *alteridad* y la *identidad*, ambas nociones cruciales para la reflexión sobre la interculturalidad. Por ello a continuación explicitaremos brevemente nuestra posición con relación a ellas, misma que de muchas maneras se ha dejado ver a través de lo expuesto hasta ahora, y que emanan de la filosofía latinoamericana en busca de la liberación.

Para desencializar la noción de identidad cultural y, por supuesto, desligarla de su relación con una identidad nacional, nos apoyaremos en el trabajo de Horacio Cerutti Guldberg, quien establece una distinción entre identidad ontológica e identidad histórica. La primera alude a un pensamiento conservador que “se atiene a lo dado y lo pretende congelar” (1998: 137); se trata de una visión estática, que tiende a la esquematización negando muchas veces la realidad. Podríamos decir que esta noción está como trasfondo de la conformación de identidades en las naciones latinoamericanas y que subyace en la conceptualización de interculturalidad colonial que acabamos de formular: cambiar para que nada cambie, conservar el status quo aunque sea mediante chalecos de fuerza. Por el contrario, la identidad histórica,

concede al ser como siendo, enfatiza el *in fieri* y se autorreconoce como un proceso y no como una estación de llegada perfecta y acabada. Este proceso, abierto por definición, incluye una noción de creación cultural que no puede ser *ex nihilo* [...] Son elementos itinerantes que enriquecen unas a otras las formaciones culturales. Y es inevitable que migren, lo cual es muy sano. La identidad así pensada admite como valiosas las diferencias en su seno y no excluye sino que tiende a la integración. En el límite, brinda elementos a la utopía. No es una identidad dada sino en proyecto y el proyecto incluye la dimensión utópica (Cerutti Guldberg, 1998: 138).

Entender la identidad como proceso –no como algo dado– abre la posibilidad de comprender las transformaciones que se van dando, en uno mismo y en la sociedad. Posibilita la idea de que la relación intercultural no se da entre sujetos o culturas estáticas sino entre historias personales y colectivas que mutan. Y en esa transformación personal y colectiva hay un horizonte utópico que alimenta la búsqueda por protagonizar la realidad a la que se quiere pertenecer, no la impuesta. Esta identidad *activa* es condición *sine qua non* para que un diálogo intercultural sea

posible⁶⁵.

La pregunta por el Otro también ha generado debates constantes que son de estrecha relación con la reflexión sobre la interculturalidad. No podemos detenernos en ello en este ensayo, como es evidente, pero dedicaremos unas breves líneas para atar cabos sobre un concepto que de una u otra manera hemos ido abordando. La filosofía de la liberación, en el trabajo de Dussel principalmente –que en su *Ética de la liberación* (1998) retoma a Levinas⁶⁶ para aproximarse a ese “otro” excluido en América Latina: las mujeres, los campesinos, los indígenas, etc.–, liga la noción sobre el Otro a la figura del oprimido. La reflexión sobre la alteridad desde esta perspectiva cobra vigor en cuanto a fortalecer y empoderar los sujetos *sujetados* por la opresión⁶⁷ buscando su liberación. Es con respecto a este fin como se ha ido construyendo el concepto.

La indagación del Otro en cuanto reconocimiento de su humanidad, con perspectivas de su liberación, es la respuesta de nuestra filosofía latinoamericana a su sentido contrario: la otredad, desde el “descubrimiento” de América hasta nuestros días, es vista desde las políticas racistas acuñadas por el poder como el enemigo a eliminar –de la manera más sutil hasta la desaparición física– y para ello se necesita construir su “diferencia” pegada a su inferioridad:

La raíz del racismo está en la alteridad, en el acto de crear diferencias, otredades, fenómeno inseparable del proceso identitario; identidad y alteridad van juntos en el ejercicio nunca perfecto de establecer límites entre “nosotros” y los “otros”, inventando categorías que “nombran” y al hacerlo ejercen poder sobre el otro [...] (Cejas, 2004: 9).

Traemos esta cita de Mónica Cejas para precisar que durante nuestro escrito ha estado esta hipótesis subyacente –la de la construcción del “indio” y lo “indígena” como el “otro”, desde 1492 hasta la fecha–, donde quienes están en el poder ejercen autoridad en la “creación de su

⁶⁵ Esta concepción histórica de la cultura (producto de la acción histórica de sus miembros por medio del intercambio, y no como una esencia que “cae del cielo”) ya había sido planteada en este trabajo, durante el debate sobre multiculturalismo que presentamos, en palabras de Francesca Gargallo.

⁶⁶ Me refiero al filósofo judío Emmanuel Levinas (1906-1995) y su obra *Totalidad e infinito* (1961), en donde remite al “otro” mediante cuatro figuras bíblicas: el pobre, la viuda, el huérfano y el extranjero.

⁶⁷ En los setenta esta aproximación tenía connotaciones de “dar voz a quienes no tienen voz”; en la actualidad –y sobre todo en la perspectiva que nos interesa– se trata más bien de que los sujetos podamos desarrollar y gozar de todo lo que significa ser sujeto: tener voz, pensamiento y palabra, y espacios donde escuchar y ser escuchados.

alteridad bajo un determinado modo de representar y categorizar el mundo, bajo una determinada lógica y estética, y también bajo un modo de valorizar” (Cejás, ídem). Como vemos, en el caso del racismo, el *diálogo* no se busca ni se puede producir: el *otro* queda reducido en su capacidad de sujeto, imposible siquiera de nombrarse a sí mismo. Queda “la exclusión como denominador de la realidad, el Otro irreductible” (Cejás, 2004:10). Ha sido éste uno de los modos fundamentales de la opresión en nuestra América Latina.

El reconocimiento de la alteridad como diálogo, por el contrario, nos convoca al conocimiento y reconocimiento del *otro* como diferente, lo que nos lleva a conocernos y reconocernos a nosotros mismos. Lo decimos con mejores palabras a través de un cuento del Subcomandante Marcos:

[...] Así que el primer acuerdo que tuvieron los dioses más primeros fue reconocer la diferencia y aceptar la existencia del otro [...] Después de ese primer acuerdo siguió la discusión, porque una cosa es reconocer que hay otros diferentes y otra muy distinta es respetarlos [...] Después se callaron todos y cada uno habló de su diferencia y cada otro de los dioses que escuchaba se dio cuenta que, escuchando y conociendo las diferencias del otro, más y mejor se conocía a sí mismo en lo que tenía de diferente [...] (Subcomandante Marcos, 1998).

Se trata de un *estar con el otro*, lo que supone una afectación tanto estructural como subjetiva, un diálogo de transformación con uno mismo y con los demás, un descubrir la realidad en que vivo junto a otros y otras, lo que llevaría a un reconocimiento de la injusticia y un potencial accionar en conjunto.

Es fundamental situar la experiencia de la interculturalidad dentro de una estructura social, ya que no debe ser entendida simplemente como interrelación humana (que es el enfoque desde el que trabaja el neoliberalismo, dejando toda la “responsabilidad” a los individuos) sino como una interrelación encuadrada siempre dentro de relaciones de poder.

Llegados a este punto, nos parece importante enlazar la mirada que sobre este concepto aportan algunos pueblos indios. Fernando Sarango, rector de Universidad Amawtay Wasi del Ecuador (sobre la que hablaremos más adelante), hace referencia a una tipología de la interculturalidad desde la experiencia de los pueblos indios que nos parece muy clara: habla de que hay una *interculturalidad subordinada* (la que han vivido los pueblos indígenas en los

últimos 500 años, entendida como relación entre culturas en la que se establece la diferencia colonial entre unos y otros, indígenas y no indígenas), una *interculturalidad institucionalizada* (la que se establece en el plano de las leyes –mediante el discurso del respeto a las diferencias que no se concreta en acciones– que es la expresión del doble discurso de la modernidad), una *interculturalidad folclórica* (que se promueve en el contexto comercial, exotizando y utilizando los rasgos de las culturas originarias para agregar valor a bienes y servicios –la exhibición de artesanías, vestimentas, cocinas, lenguas) y, por último, una *interculturalidad como reconocimiento de la plurinacionalidad*, es decir, como producto de la autodeterminación en una relación compleja de unidad en la diversidad dentro de un territorio estatal. Ésta es, según Sarango, la interculturalidad con equidad⁶⁸.

Como vemos, las tres primeras expresiones de la tipología desglosan diferentes modos y momentos que amplían lo expuesto sobre lo que aquí hemos denominado interculturalidad colonial. Con respecto a la última, la *interculturalidad con equidad* (nótese el desmarque con la noción de *igualdad* liberal) es un pensamiento que viene de nuestros pueblos indios en casi todas las regiones del continente y que implica “una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el Sumak Kawsay. Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y de las colectividades [...]”⁶⁹.

Este enfoque reconoce y actualiza los conflictos históricos en las relaciones interétnicas desde un posicionamiento crítico de los modelos de producción capitalistas y neoliberales, reafirmando los valores indígenas fundados en un imaginario ancestral y en toda una historia de resistencia y de supervivencia al colonialismo. Es así que si lo enlazamos tomando en cuenta lo que venimos planteando, un diálogo intercultural crítico necesariamente apunta a procesos profundos de *descolonización* (tanto del *poder*, como del *saber* y del *ser*, según las categorías de M/C), por lo que el desafío es radical y gira en torno a cuestiones estructurales que nos hacen

⁶⁸ Sarango, Fernando. “La interculturalidad como práctica de vida y la educación superior como diálogo de saberes”. En: *Las políticas Públicas Interculturales desde la Visión de los Pueblos Indígenas*, Video-Foro realizado en el Paraninfo Daniel Oduber Quirós el 26 de julio del 2010. San José, Costa Rica. Oficina de Audiovisuales UNED, 2010.

⁶⁹ *Nueva Constitución Política del Ecuador. Tribunal Constitucional del Ecuador*, 2008, p.23.

como sociedad latinoamericana.

Reconocemos que lo que más se acerca a nuestra perspectiva de interculturalidad como reflexión/ acción, en su sentido fundante, proviene principalmente de los pueblos indios organizados y remite a una transformación social, estructural, ligada a la descolonización de las instituciones y relaciones de la sociedad, no sólo para los pueblos indios sino para el conjunto social. Por eso es que en este sentido la interculturalidad ha venido apuntando a lo largo de estos años – incluso con este nombre en los pueblos andinos–, a un proyecto y proceso social, político, ético y también epistémico. Catherine Walsh, una de las autoras fundamentales que tomaremos en nuestros análisis, cercana a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y a la Amawtay Wasi, señala que

Interculturalidad tiene una significación en América Latina, particularmente en Ecuador, ligada a las geopolíticas de lugar y espacio, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros, y a sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política (Walsh, 2006:21).

Esta mirada resume la mayoría de los conceptos que hemos estado trabajando. También la sentimos propia por el lugar en que sitúa a la otredad, en relación con identidades históricas en lucha y transformación, explayando la idea de lo Otro, sacándolo del lugar momificado con que se lo asocia con lo indígena: lo “otro” aquí señala más bien lo diferente al pensamiento moderno, lo que la modernidad no puede o le cuesta imaginar. En la creación de estos espacios “otros”, podría surgir la enorme diversidad de la que estamos hechos, lo que podría ir cambiando poco a poco las configuraciones de nuestras sociedades – *un mundo donde quepan muchos mundos*, como proponen los zapatistas, o un universal producto de inter-contextualidades, como nos dice Fernet–. Es por eso que asumimos que, en su sentido más profundo, una interculturalidad crítica descolonizadora implica una *revolución de abajo hacia arriba*, socava la estructura de los Estados-nación de manera más lenta pero a la vez más sólida.

Walsh (quien se mueve entre los intersticios del mundo académico y el movimiento

indígena), sintetiza muy bien varias cuestiones de las que venimos hablando en la siguiente conceptualización:

“se trata de un proyecto y proceso con miras hacia la refundación de las bases de la nación y cultura nacional –entendidas como homogéneas y monoculturales– para no simplemente sumar la diversidad a lo establecido, sino repensar y reconstruir lo intercultural como eje y tarea central [...] De manera similar, lo inter-epistémico apuntala la necesidad de cuestionar, interrumpir y transgredir los marcos epistemológicos euro-usa-céntricos [...] Pensar con los conocimientos producidos en América Latina y el Caribe (como también en los otros “Sures”, incluyendo los que se sitúan dentro del Norte) y por intelectuales no sólo provenientes de la academia sino también de movimientos y comunidades, es paso necesario y esencial tanto en la descolonización como en la construcción de otras condiciones de saber” (Walsh, 2010).

Consideramos que esta mirada permite ir más allá en la noción común asociada al movimiento social como simplemente “resistir” y es una clara formulación que invita a “construir”, no cada quien desde su trinchera, sino buscando lazos en común desde la *exterioridad*: “El interés es, más bien, crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella” (Walsh (2007: 32).

Cuando Walsh habla de “interculturalidad” sus fuentes son las luchas de diferentes organizaciones indias y afro-descendientes en la región andina orientadas ya no hacia una integración en el proyecto moderno, sino hacia la realización de lo que Dussel llamó la *trans-modernidad*: las irrupciones que dan las culturas desde la exterioridad a la modernidad, desde su ser “fronterizo”, *desde otro lugar*.

“*Trans-modernidad*” indica todos los aspectos que se sitúan “más-allá” (y también “anterior”) de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que están vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas y que se han puesto en movimiento hacia una utopía pluriversa. Un diálogo intercultural debe ser *transversal*, es decir, debe partir de *otro lugar* que el mero diálogo entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante. (Dussel, 2005:17).

Para Dussel, la exterioridad de las culturas que quedaron “fuera” no es pura negatividad sino mas bien una positividad distinta a la moderna (una afirmación de la exterioridad *despreciada*). Pone como ejemplo, en las culturas indígenas de América Latina, la afirmación que hay de la naturaleza “completamente distinta y mucho más equilibrada, ecológica y hoy más necesaria que nunca, que el modo como la modernidad capitalista confronta dicha naturaleza como explotable, vendible y destructible” (2005:18).

Resumiendo: qué hay detrás del significante *interculturalidad*, sólo podemos encontrarlo en un sentido político situado, en un/os horizonte/s y proyecto/s (de unidad en la diversidad), que aquí estamos llamando descolonial/es⁷⁰. Interculturalidad, según lo visto, es también inter-contextualidad, inter-historicidad, inter-epistemidad (diálogo entre culturas, entre historias, entre saberes): *diálogo equitativo entre diferentes*, que resquebraja las relaciones de poder colonizadas. En este sentido la interculturalidad apunta a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas y desde este reconocimiento sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diversos grupos socioculturales. Esto, claro, implica el desafío de crear espacios para empoderar a quienes fueron históricamente considerados inferiores.

Desde esta perspectiva entonces, la interculturalidad no remite a una aceptación de las distintas maneras de vivir que hay en el mundo –que deja ausente la reflexión/ acción sobre las causas profundas que permiten la reproducción de estas diferencias. La interculturalidad es descolonial en cuanto reconoce como eje la racialización: de las personas, de los trabajos, de los saberes, de los modos de vida, de las relaciones sociales y entre las comunidades y pueblos.

Frente a una interculturalidad hegemónica –que hemos llamado colonial y que responde a los diseños globales de poder del sistema-mundo–, existe en América Latina una trayectoria propia, diversa desde distintos lugares, tiempos y geografías pero a la vez con algunos puntos en común. Esta trayectoria no da cuenta de procesos acabados sino de búsquedas –repletas de contradicciones-. En ella nos apoyamos para reflexionar/ actuar interculturalmente.

⁷⁰ La palabra des-colonial la usamos para desmarcarnos claramente de la perspectiva de-colonial, de la cual tomamos algunos elementos pero no nos inscribimos completamente en esa línea de análisis en su conjunto (en el siguiente apartado nos posicionaremos sobre este punto).

II.2. Luchas, descolonización y saberes

Las luchas descolonizadoras aparecen desde los primeros años de la colonia y no se han interrumpido. Las hay diversas, varían de acuerdo a los tiempos y contextos y se enfocan según los horizontes utópicos de quienes las protagonicen. Muchas están documentadas e interpretadas, en su mayoría no como luchas descolonizadoras sino como lucha de clases (González Casanova, 1978). Sin embargo, como venimos analizando, es necesario asumir que América Latina no ha sido completamente descolonizada: el momento histórico más significativo que explicita la continuidad del colonialismo actual quizás haya sido la Primera Declaración de la Selva Lacandona, recién comenzado el año 1994, cuando el EZLN enuncia: “somos producto de 500 años de lucha”.

Coincidimos en parte con los integrantes del colectivo M/C cuando afirman que la primera descolonización (que ubican en las emancipaciones de las colonias españolas y portuguesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política. Ellos aseguran que “en cambio, la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría *decolonialidad*— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una *decolonialidad que complemente la descolonización* llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007)”.

Mignolo afirma, desde la mirada de la relación íntima Modernidad/ Colonialidad, que hay un proyecto inconcluso de la modernidad, que sólo podrá realizarse cuando se lleve a cabo “el proyecto inconcluso de la decolonialidad”. En esta misma dirección apunta el concepto de transmodernidad de Dussel. El filósofo sostiene que la modernidad se basa en dos genocidios constitutivos, el intento de aniquilación de las culturas originarias americanas y la esclavitud de los africanos; la consumación de esa modernidad inconclusa sólo podrá realizarse a través de un proyecto ético, epistémico y político que incorpore esa otra cara negada y oprimida. Incorporación que no implica descartar lo que hay de moderno porque, como bien ilumina Grosfoguel, “si rechazáramos las aportaciones de europeos o euro-americanos estaríamos

invirtiendo el fundamentalismo eurocéntrico con un fundamentalismo tercermundista antieuropeo (o indianista o afrodescendentista)” (Grosfoguel, 2007: 334). Esto conlleva el necesario reconocimiento a la enorme dificultad que implica esta tarea: “Dejar las gafas del eurocentrismo no es fácil pues implica pensar epistémicamente con los ojos de otro [...] todos estamos afectados por el eurocentrismo. El eurocentrismo no es un problema europeo sino mundial que nos concierne a todos [...] (2007:338). Este desafío, que es uno de los mayores a la hora de las experiencias educativas que buscan a la vez la descolonización del saber, no puede eludir a su vez la el dilema sobre la modernidad constitutiva en ese “otro” que, lejos de estar “incontaminado” por la modernidad, más bien sus conocimientos y formas de vida conviven con ella.

En este trabajo no hablaremos de decolonialidad sino de descolonización, porque si bien nos encontramos en muchos de los aspectos que citamos del Colectivo M/C no asumimos completamente su mirada sobre la decolonialidad. Principalmente, concebimos que la colonización es un proceso que aún continúa, por lo tanto la descolonización también. Si bien lo novedoso radica en ampliar el marco de coordenadas sobre las que subyacen las relaciones coloniales –asumiendo y construyendo un proyecto desde un lugar de *exterioridad* en relación a la Modernidad– en nuestra interpretación no pueden desmarcarse fácilmente un proceso de otro, una primera etapa de una segunda: si ponemos en cuestionamiento el modo intrínseco en que se constituyeron las independencias jurídico- políticas en nuestro continente esto significa que este proceso no está completamente acabado. La propuesta de la decolonialidad, por momentos, nos parece que no alcanza a cuestionar la constitución misma de los Estados-nación, incluso en sus límites geográficos ya establecidos. Es por esta razón que preferimos hablar de descolonización, para que no quede ambiguo el que nos referimos a la continuidad de un proceso –colonización/ descolonización– que no ha cambiado significativamente en sus características centrales, que ha sido más bien invisibilizado, y que ya es hora de que le llamemos por su nombre.

Hecha esta aclaración, consideramos que lo hasta aquí descrito será el lugar de partida para analizar la descolonización, específicamente la epistémica, y su relación con la práctica de la interculturalidad. Dedicaremos antes un breve espacio para destacar la tela donde se teje este bordado.

Desde principios de los años noventa se comienza a hacer evidente la cristalización de movimientos indígenas y afro-descendientes, algunos más –algunos menos– organizados que

otros. Sin duda estos movimientos vienen desde muy atrás, en la resistencia permanente y la tensión creada por la colonización/ descolonización. Pero quizás una diferencia de la actualidad, y que en ello mucho tiene que ver el levantamiento armado zapatista del 1° de enero de 1994, es la organización de las luchas trascendiendo el nivel de lo local y apuntando a procesos de construcción nacional e incluso, continental. Estamos asistiendo a que por fin logran visibilidad (dentro de las disputas de derechos y sentidos que se estaban dando tanto a niveles nacionales como internacionales) algunas cosmovisiones indias y pueden ubicar el *formato de lucha* dentro de las instituciones modernas en las que están enmarcadas. Se hace evidente la irrupción de un pensamiento escondido, negado, sepultado, que brota por variados canales y ocupa los medios de comunicación, los debates académicos y algunos micrófonos del Estado (como en marzo del 2001, cuando por primera vez en la historia de México una mujer indígena, pequeña, morena, de uno de los Estados más pobres del país –Chiapas–, da su palabra en el ornamental Palacio Legislativo⁷¹).

Aníbal Quijano, de quien ya vimos la base de su pensamiento, afirma que el capitalismo moderno/ colonial ha entrado en una etapa de estancamiento y emerge un nuevo horizonte en donde se pasa de la resistencia a la creación de formas alternativas de vida, en donde los protagonistas indiscutibles son los pueblos originarios (sobre todo en la región andina, en su reflexión). Más allá de lo cuestionable que pueda ser identificar el momento en que esto ocurre – ya que la resistencia ha estado de muchas maneras ligada a formas *distintas* de vida en los pueblos indios– lo cierto es que podemos hablar de un momento histórico de fuerte impronta descolonizadora (social y epistémica). Nos parece importante destacar, con este autor, que:

Todo horizonte histórico de sentido es una combinación epistémica/ teórica/ histórica/ ética/ estética/ política. El actualmente hegemónico está en crisis abierta. Pero la crisis del eurocentrismo se produce de un modo muy curioso, nos metemos en el callejón de los “pos”, primero el poshumanismo, después el posestructuralismo, lo poscolonial o estudios poscoloniales, luego vendrá lo posmoderno, posmodernidad. Este callejón de los pos implica una tartajosa dificultad, de una crítica desde dentro del eurocentrismo, que no llega, sin embargo, a producir realmente ninguna

⁷¹ Estamos hablando de la Comandanta Esther, durante el recorrido de la marcha del Color de la Tierra, cuando el movimiento zapatista irrumpe en la ciudad de México con motivo de la discusión de los Acuerdos de San Andrés en San Lázaro (tema que en unas páginas adelante abordaremos).

ruptura básica en la episteme *racista/sexista* que comenzó con “América” y se desarrolló y se hizo mundialmente dominante en el curso y en el cauce de la expansión mundial del colonialismo europeo occidental. Pero es un indicador eficaz de que ese horizonte está en crisis (Quijano, 2010b: 11).

En este sentido, descolonización refiere a anticapitalismo y despatriarcalización, y trasciende los ámbitos territoriales como horizonte utópico, ya que la lucha indígena y afroamericana se vincula directamente con los recursos para la defensa de la vida misma en el planeta que es justamente lo que el capitalismo neoliberal está destruyendo despiadadamente. En el pensamiento de Quijano, América Latina tiene una centralidad única en la producción de alternativas reales contra el patrón global de la Colonialidad (sobre todo teniendo en cuenta que fue aquí mismo también el momento inicial de formación del capitalismo moderno/colonial) y la lucha de los pueblos indios por la supervivencia resulta ser también una lucha no sólo por la supervivencia de la especie entera sino por la vida del planeta en su conjunto. En definitiva, en acuerdo con este autor, se trataría de la primera vez en estos quinientos años en que emergen una perspectiva y un discurso necesariamente anticapitalistas y anticolonialistas del poder, que no tiene orígenes intelectuales o ético filosóficos sino en las más directas necesidades de sobrevivencia.

Tanto así, que el intelectual mixteco Francisco López Bárcenas asegura que los movimientos de los pueblos indígenas y su lucha por la autonomía son una preocupación para los grupos económicos y políticos dominantes, porque forman parte de movimientos sociales “otros” en América Latina, que resisten a las políticas neoliberales y sus efectos sobre la humanidad, pero también son parte integrante de amplios sectores sociales que impulsan propuestas alternativas que buscan remontar la crisis en que se encuentra el mundo:

Sólo que a diferencia de los demás, los que protagonizan los pueblos indígenas y sus organizaciones son más radicales y profundos en sus planteamientos, tanto por los métodos de lucha que han utilizado para hacerse presentes pero también porque sus demandas para ser posibles requieren de una transformación profunda de los Estados nacionales y sus instituciones, que prácticamente nos llevaría a la refundación de los Estados en Latinoamérica (López Bárcenas, 2007:11).

Hay dos países que están viviendo un notable y reconocido proceso de intento por transformar la estructura institucional del Estado-Nación desde dentro, Ecuador y Bolivia, hoy ampliamente cuestionados desde la perspectiva que estamos asumiendo. En ambos, sumidos en tensiones y contradicciones, se respiran sin embargo los aires de otras cosmogonías, provenientes de organizaciones indias consolidadas; las disputas dejan ver con mucha fuerza y dignidad esta parte de nuestra tierra que no es occidente. Hay una búsqueda por sacudir el peso colonial y (neo)liberal que oprime a los pueblos y refundar la nación desde abajo con la diversidad de pueblos, cultura y procesos históricos para que sea realidad algún día el “buen vivir”: una nueva vida en armonía con el entorno. Esta búsqueda no siempre encuentra respuestas en las personas que asumen los gobiernos nacionales, pero se han logrado experiencias estructuralmente pioneras como, por ejemplo, el reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derecho. En septiembre de 2008 Ecuador se convierte en el primer país del mundo en incorporar a la Constitución “Los derechos de la naturaleza”, codificando así un nuevo sistema jurídico de protección al ambiente. Tomando de creencias y filosofías propias de los pueblos originarios de Ecuador, la Constitución declara que la naturaleza “tiene derecho a existir, persistir, mantenerse y regenerar sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos en la evolución”. Aún más revolucionaria es la legislación boliviana, que en 2011 otorgó a la naturaleza 11 derechos básicos equiparables con los derechos humanos. Entre éstos destacan: el derecho a la vida y a la existencia; el derecho a continuar ciclos vitales y procesos libre de la alteración humana; el derecho a no tener su estructura celular contaminada o alterada genéticamente; *el derecho a no ser afectada por mega infraestructuras y proyectos de desarrollo que afecten el balance de los ecosistemas y las comunidades de los pobladores locales*; el derecho al aire limpio y al agua pura; el derecho al equilibrio; el derecho a no ser contaminada, entre otras. Como parte de este proyecto que reconoce a la Madre Tierra, o Pachamama, entre las culturas locales, como una entidad legal, se estableció un Ministerio de la Madre Tierra y se nombró un ombudsman para monitorear a las industrias y proteger a las comunidades y ecosistemas.

Llevar a reformas constitucionales las cosmovisiones indígenas son una grave amenaza para el capitalismo global. Tanto es así que la misma Agencia Central de Inteligencia (CIA) americana, desde finales del siglo XX advertía que los movimientos indígenas serían uno de los principales desafíos a los gobiernos nacionales en los próximos 15 años “facilitados por redes

transnacionales de activistas de derechos indígenas, apoyados por grupos internacionales de derechos humanos y ecologistas bien financiados”⁷².

Estos son, en palabras de Catherine Walsh, esfuerzos realmente históricos, insurgentes y trascendentales. No sólo para Bolivia y Ecuador, sino para la América Latina en su conjunto:

Sin duda, estos esfuerzos forman parte de las luchas llevadas a cabo particularmente durante las últimas dos décadas de los movimientos sociopolíticos ancestrales. Son reflejo y manifestación de su insurgencia política que es, a la vez, una insurgencia epistémica; epistémica no solo por cuestionar, desafiar y enfrentar las estructuras dominantes del Estado –las que sostienen el capitalismo y los intereses de la oligarquía y del mercado– sino también por poner en escena lógicas, racionalidades y conocimientos distintos que hacen pensar el Estado y la sociedad de manera radicalmente distinta (Walsh, 2008:134).

Estas cristalizaciones de unos pensamientos “otros” que resquebrajan la estructura estatal demuestran que la descolonización no es un planteamiento nuevo –viene de siglos atrás– y que tampoco se puede reducir a categorías teórico-abstractas. Se trata de saberes que permanecen y se transforman, desde la colonización y esclavización, y por tanto habla de las luchas de los pueblos sujetos a esta violencia estructural que es la colonización. Con distintos vocablos, tiempos y espacios, la descolonización siempre ha estado como utopía, actitud, proyecto y posicionamiento –político, social y epistémico– haciendo frente a las estructuras, instituciones y relaciones de dominio. Pero nos interesa ahondar, ahora, en las características que esta insurgencia epistémica asume en la actualidad y su relación con la interculturalidad.

La *insurgencia epistémica*, entendida como proceso descolonizador en el campo del saber, se deriva de la insurgencia social y/o política. Mediante este concepto podemos establecer una relación entre interculturalidad crítica, descolonización y educación, lo que Walsh entiende como una pedagogía que “va más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión del 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 estructuración colonial” (Walsh, 2009:27). Sus raíces pueden anclarse en las experiencias de la educación

⁷² Jim Cason y David Brooks, “Movimientos indígenas, principales retos para AL en el futuro:CIA”; *La Jornada*, 19 de diciembre de 2000. Disponible en: <http://jornada.unam.mx/2000/12/19/024n1mun.html>

popular pero el tipo específico de luchas sociales al que remite son los movimientos indios y afro que insurgieron en las últimas décadas, que van más allá de la denuncia crítica política y se enfrentan también al “mito racista que inaugura la modernidad” (como lo ha nombrado el filósofo boliviano Rafael Bautista) y a la mono-cultura de la episteme moderna.

Podríamos decir que son saberes que siempre han estado aquí, pero que “resurgen” o dignifican su condición negada, a raíz de la resignificación identitaria y política –de los pueblos indios sobre todo– que se dio en los noventa. Nos referimos al giro político que significó su reconocimiento en el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU, por ejemplo, que les da un estatus para presionar en términos de la relación con el Estado (como veremos en el siguiente capítulo). Este giro no fue casual, responde a variadas y continuas luchas, muchas de ellas acompañadas por movimientos intelectuales, con aportes de pensamientos tanto indios como no indios. Estos aportes comienzan a desestructurar la lógica de mercado que se comienza a instaurar en las políticas de la década: sus propuestas frente al cambio climático, la defensa de la madre tierra, del territorio y de los recursos naturales; sus fuertes cuestionamientos y enfrentamientos diarios ante la apropiación privada de las transnacionales o los megaproyectos nacionales en el marco de los Tratados de Libre Comercio así como sus luchas contra las políticas neodesarrollistas y extractivistas de la economía y de los estados neoliberales, representan verdaderas insurgencias políticas que crean nuevos contextos sociales, renovadas alianzas y formas de actuación de las organizaciones y comunidades indígenas, las cuales pugnan por un cambio cultural profundamente plural e inclusivo, de beneficio para toda la sociedad.

Por eso decimos, acordando con Catherine Walsh, que esta insurgencia política está acompañada de una insurgencia epistémica, pues al cuestionar la visión occidental como responsable de la crisis global y reposicionar el pensamiento indígena como un pensamiento “otro”, los pueblos indígenas muestran claramente que el conocimiento es también una construcción social. Sobre estos pensamientos “otros” –su posibilidad de construcción, de enunciación, de proyección–, se interesa esta tesis. Volveremos sobre ellos en lo que resta de la misma.

CAPÍTULO III

AUTONOMÍAS: ESPACIOS POSIBLES

Este breve capítulo pretende fungir como puente entre los dos anteriores y los que vendrán. Hasta aquí hemos realizado un recorrido teórico por las categorías centrales mediante las que buscamos explicitar nuestro marco de interpretación para reflexionar sobre las dos experiencias que desarrollaremos. Mediante este eslabón queremos introducir los contextos de prácticas y “haceres”, a los que consideramos tan importantes como las producciones teóricas para la reflexión y conocimiento de las preocupaciones que nos habitan. Las experiencias educativas del zapatismo y los pueblos del sur guerrerense serán leídas en este sentido: como prácticas que nos “hablan”, nos increpan, nos sacuden con sus luces y sombras. Ambas tienen elementos en común, que son los que intentaremos abrir a continuación: son experiencias que vienen de los pueblos, desde “abajo”, ejerciendo su *autonomía* como comunidades. También, no están solas: comparten cosmovisión y episteme con variadas experiencias a lo largo y ancho de América Latina. Por ello el primer apartado pretende reconocer algunos enfoques para analizar los procesos autonómicos en el continente y el segundo, sin pretender ahondar profundamente en ellas, se enfocará en tejer una red de experiencias que enmarque a las dos que nos ocupan.

III.1. Autonomías y descolonización

Los pueblos indios, de muchas maneras, siguen en resistencia en el territorio que actualmente llamamos América Latina. Su fuerza más contundente radica precisamente en esto: no haber desaparecido. Así como hay continuidad en las políticas colonizadoras, las hay en las luchas descolonizadoras. Éstas siempre han alimentado a la Academia, han inspirado teorías; pero hoy podríamos afirmar cada vez más que estas experiencias son producidas y sistematizadas por intelectuales provenientes de los diversos pueblos y nacionalidades. Ha habido una búsqueda encarada en la producción del conocimiento, en superar la etapa de que otros/as den “voz a los que no tienen voz”.

Haremos una primera distinción metodológica entre resistencia y descolonización. No todo resistir implica romper con los patrones coloniales. A la descolonización, como hemos venido analizando, la entendemos a partir de la asunción de que el proceso colonial no ha terminado en América Latina y que sigue operando fundamentalmente a través de los Estados-nación. Entonces, se manifiesta en acciones dirigidas a poner en cuestionamiento las situaciones coloniales, sus modos de operación y sus anclajes para, desde unas historias/culturas propias, colectivas y asumidas, volver a reflexionar sobre ellas, produciendo saberes transformadores, situados, que puedan ser guías que iluminen transformaciones en procesos específicos. En esta línea, *no se puede concebir descolonización sin educación*.

Como también vimos, al aparato del Estado-nación no le interesa abrir grietas para una real ruptura de los procesos de colonialismo interno vigentes, porque eso implicaría la disposición a la reformulación del mismo Estado. En este sentido, entendemos que el camino de la descolonización va en sentido contrario a las políticas indigenistas estatales –hoy asumidas, en México, mediante la conceptualización engañosa de la “interculturalidad” (que, como ya analizamos, es funcional a la reproducción de un neo-indigenismo). Por lo tanto, asumimos que la perspectiva de la *autonomía* cobra cada día más sentido como práctica real a la hora de crear proyectos con miras descolonizadoras. *No podemos concebir educación descolonizadora sin autonomía*. Desde aquí nos posicionamos para reflexionar sobre las experiencias de las comunidades zapatistas y la Unisur, por lo que nos parece importante detenernos para desarrollar conceptualmente qué entendemos por ello.

La reflexión sobre los procesos autonómicos es tan vasta como las experiencias a las que refiere. Por eso tomaremos las ideas que consideramos esenciales para la comprensión de las experiencias que abordaremos. Pero antes, nos parece importante mencionar algunos trabajos que, consideramos, marcaron su impronta en la reflexión actual sobre autonomías y descolonización desde los años 60; esto con el fin de alimentar la tesis que venimos sosteniendo sobre las continuidades y rupturas de estos debates a través de las décadas. Es el caso, por ejemplo, de Rodolfo Stavenhagen quien, en 1963, analiza en “Clases, colonialismo y aculturación” un caso concreto vinculando colonialismo y clases, que eran las dos grandes categorías encontradas para vincular la lucha indígena, aunque por entonces cristalizaba más la idea de fusionar la lucha del indio a la de la clase trabajadora. También González Casanova, al categorizar el colonialismo

interno, de muchas maneras roza el tema de las autonomías aunque en *Indios y negros en América Latina* (1979) su posición es muy diferente a la etnicista que prevalece en la actualidad. Allí retoma el trabajo del antropólogo chileno Alejandro Lipschütz⁷³ quien, tras referirse al escrito de Lenin *Sobre el derecho de autodeterminación de las naciones* y a la creación en la URSS de más de cincuenta comarcas autónomas y repúblicas federadas, afirma: “El mismo camino se seguirá también en nuestra América, desde el norte hasta el sur. Nuestros mapuches, los quéchuas y aimaras en Perú y Bolivia, los diversos grupos indígenas en México y en tantas otras repúblicas seguirán el mismo camino que las naciones o tribus en el suelo del antiguo imperio zarista (...)” (Lipschütz, 1974, citado por G. Casanova (1979:24)⁷⁴. Lipschütz creyó en la factibilidad de esa autodeterminación en América Latina y abogó por ella desde fines de los sesenta, bajo los conceptos de “la ley de la tribu” en el cuadro de “la gran nación”. Su importancia es que él expuso estos conceptos cuando las autonomías reivindicadas por los movimientos indígenas aún no aparecían expresamente por su reclamo⁷⁵.

Efectivamente, en nuestra América contemporánea, podemos afirmar que el camino abierto por las autonomías es una de las demandas centrales hoy en las organizaciones indias y que viene a cuestionar fuertemente la política integracionista tanto económica como cultural. Gilberto López y Rivas, quien viene acompañando a diversos movimientos indios desde los años setenta del siglo pasado, dice que el planteamiento autonómico en su significado contemporáneo no está presente en esos años en el campo de los académicos dedicados a la cuestión étnica ni en la discusión de las organizaciones indígenas (2005: 47). Piensa que si hubiera que citar una fecha de inicio, ésta sería con el movimiento aymará y pachicuti que sacudió las formas de organización política en Bolivia en el año 1952. A continuación recuperaremos algunos procesos a partir de los cuales, según este

⁷³ Su libro *Marx y Lenin en la América Latina y los problemas indigenistas* (La Habana, Casa, 1974) imprime un sello en este debate, y obtuvo en 1974 el premio “Casa de las Américas”.

⁷⁴ Lipschütz defendía sobre todo la autonomía lingüística y cultural de la tribu y su derecho a un gobierno, e incluso a un Estado propio. Y él mismo tenía cuidado de postular también el idioma castellano como común y la “Gran Nación Hispanoamericana” como patria común que en nada se opondría a la patria chica del indio, ni al idioma o dialecto del indio, en una América Latina socialista. Lipschütz volvía a poner como ejemplo la solución del problema en la URSS.

⁷⁵ Tanto Stavenhagen como González Casanova han reactualizado este debate, dado que el contexto y las acciones mismas de los movimientos indígenas no sólo permiten mayor visibilidad sino que han creado nuevos focos para alumbrarlo.

autor, el concepto contemporáneo de autonomía se abre paso en el debate político e intelectual, así como en el desarrollo de los propios movimientos autogestionarios de los pueblos indios.

Sin duda alguna, el primero ocurre en la Nicaragua sandinista, en 1987, con el establecimiento constitucional de un régimen de autonomía regional en la Costa-Atlántica-Caribe, decidida en el interior de la Dirección Nacional del Frente Sandinista de Liberación Nacional (aunque la reivindicación no venía del propio sandinismo sino de los movimientos etnicistas, que muy pronto se opondrán al mismo). López y Rivas, que participó como asesor del proceso, relata que fue “un paso trascendente, en el marco de una revolución social, que conformó gobiernos regionales electos de representación plural y continuó un proceso de reconstitución de la nación nicaragüense que había quedado inconcluso durante la prolongada dictadura somocista” (2005:49)⁷⁶. Otro momento importante fue el que se generó en 1992 a raíz de las celebraciones oficiales en torno al quinto centenario del entonces denominado “encuentro de dos mundos”, debido a las movilizaciones de “contra-festejo” que se manifestaron a escala latinoamericana. Dice López y Rivas: “La manipulación histórica y el manejo político maniqueo con que los grupos políticos de cada país pretendieron proyectar la ‘Celebración’ [...] contribuyó a que, en el camino de un proceso de desgaste de ‘lo nacional’ a raíz de las recurrentes crisis económicas y políticas experimentadas por los Estados, diversos sectores a lo largo del continente –de entre los que sobresalen los pueblos indios– asumieran una actitud radicalmente crítica respecto a sus alternativas de desarrollo en el contexto de las opciones de la modernidad neoliberal” (2005:50). Como tercer momento que impacta, señala las repercusiones en el ámbito latinoamericano de los procesos acontecidos en Ecuador y Perú, con las destituciones de Abdalá Bucaram y Jamil Mahuad y que tuvieron como protagonista central en las manifestaciones al Congreso de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (CONAIE); y la derrota de Alberto Fujimori gracias a la participación masiva de los indígenas peruanos. Y por último menciona el alzamiento zapatista de 1994 en el sur mexicano, sobre todo a partir de que inician los Diálogos de San Andrés (proceso que ahondaremos en nuestro capítulo sobre Educación Autónoma Zapatista). La importancia de estas experiencias radica, para el autor, en la proyección del indígena como sujeto histórico capaz de definir la transformación de sus naciones.

⁷⁶ Para profundizar sobre este proceso se puede consultar el capítulo sobre Nicaragua de Manuel Ortega Hegg, en el mismo libro que venimos citando de Héctor Díaz Polanco (1996: 171-199).

Por su parte, Héctor Díaz Polanco (referente indiscutible para el análisis de las autonomías latinoamericanas) señala que durante los años 80 en Guatemala, Nicaragua, México, Perú, Ecuador y Brasil, como casos relevantes, se acentuó la preocupación por las implicaciones que encierra la heterogeneidad sociocultural; y subraya que ésta no fue suscitada por nuevas reflexiones académicas, sino por transformaciones por dentro del movimiento indígena. Rescatamos lo novedoso, a los fines de nuestro interés:

“... observamos la irrupción de vastos conglomerados étnicos en el escenario político a partir de su inserción en luchas sociales, exitosas o no, que buscan provocar transformaciones a escala *nacional* (...) la tendencia común consiste en la búsqueda de una nueva articulación con procesos políticos que van más allá de los ámbitos comunal y regional, e incluso de los tradicionales límites que definían a las respectivas unidades ‘étnicas’” (Díaz Polanco, 1996:112).

Este fortalecimiento y recreación de los movimientos indígenas se da de alguna manera en todo el continente, pero Díaz destaca también algunas experiencias: como ya mencionamos, el triunfo de la Revolución Popular Sandinista en Nicaragua devela de a poco un complejo movimiento étnico cuyo contorno comienza a dibujarse dentro del proceso de transformaciones nacionales. “La lucha étnica en Nicaragua es, en rigor, un movimiento que saca a flote la cara oculta, pero trascendental, de las contradicciones que atraviesan a la formación nacional: la cara que corresponde a las profundas tensiones y desigualdades socioculturales históricamente acumuladas” (1996:113). Podríamos decir, con conceptos que se acuñarían después, que irrumpe la *cara oculta de la colonialidad*. De igual manera, en diferente contexto, sucede en Guatemala a partir de 1982 con la masiva participación de grupos indígenas en el movimiento revolucionario, (manifestada en la cruel acción contrainsurgente del gobierno con particular saña hacia ellos). Destaca también en Colombia la lucha legal que lleva adelante el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), fundado en 1971 y la organización india “Comando Quintín Lame”, parte de la coordinadora guerrillera Simón Bolívar. Y, en Ecuador, el movimiento indígena que se extiende a escala nacional. La ya mencionada CONAIE establece gradualmente relaciones con otros sectores populares y tiene una presencia cada vez más significativa en el proceso político nacional. Díaz Polanco menciona además la conformación de la Comisión de los Pueblos Indígenas en Chile y el proceso llevado a cabo en Brasil, que en 1988 hicieron posible la inclusión de un capítulo sobre

derechos fundamentales de los pueblos indios en la constitución. En fin, en todos estos procesos encontramos una amplia participación de los pueblos indios en una lucha con metas nacionales.

Conceptualizaremos a las autonomías con López y Rivas, quien dice que son procesos de resistencia mediante los cuales pueblos o etnias soterradas y negadas recuperan o fortalecen su identidad, a través de la reivindicación de su cultura, el ejercicio de derechos colectivos y el establecimiento de estructuras político-administrativas con diversas competencias, ámbitos o niveles de aplicación y una base material propia. Sin embargo, las reivindicaciones de autonomía van desde solo el ejercicio de derechos y protección del territorio hasta las transformaciones profundas del Estado y la sociedad actuales (2005: 34).

Los procesos autonómicos en los hechos adquieren fisonomías heterogéneas y situadas con relación a cada contexto. Lo que está claro es que surgen ante la ausencia de los Estados-nación o su falta de voluntad política para negociar una relación –en este caso, con los pueblos indios. Por eso es que la mayoría de las veces son atacadas desde los mismos, porque la defensa y reivindicación de identidades colectivas diferenciadas son vistas como una amenaza o como entes separatistas que buscan desmembrar la unidad política nacional. En cambio, desde los movimientos indígenas que las promueven, señala una nueva relación entre los pueblos indios y el Estado. “La propuesta de autonomía está vinculada a la democratización nacional, es decir, la ampliación de los márgenes de decisión colectivos para conformar y ser parte de la construcción del orden común compartido, que no es exclusivo de los pueblos indios sino de los diferentes grupos que conforman la sociedad mexicana” (Sánchez Serrano, 2012: 78). Sin embargo, el término produce escozor en los gobiernos latinoamericanos debido al temor a que los pueblos indios ejerzan atribuciones que socaven las bases de legitimación del Estado: “Las autonomías social y cultural parecieran no tener demasiados obstáculos para su reconocimiento, aunque sin el reconocimiento del sustrato material y político, no tienen posibilidad de desarrollo” (2012: 79)⁷⁷.

Todo esto modifica la relación de los pueblos indios frente al Estado y abre un rico espacio de reflexión sobre la manera en que podrían democratizarse de manera más real nuestras sociedades. Es en este contexto que el tema de la autonomía, como propuesta a la inquietud de los

⁷⁷ El reconocimiento político de los pueblos indios, de sus territorios, atenta contra los dos grandes negociados que diversas multinacionales están llevando a cabo con la complicidad de nuestros Estados en la actualidad: el extractivismo y la minería a cielo abierto.

conflictos entre los pueblos excluidos del proyecto nacional se ha convertido en tema de debate y análisis como nunca antes. Díaz Polanco añade que expresiones como autonomía, autodeterminación, territorio y autogobierno, se convierten en términos centrales de una revolución teórica y política que está germinando en el seno del movimiento indio (1998:16). La lucha por el logro del Estado plural y democrático adopta la forma de la lucha por la autonomía. El reconocimiento territorial tiene implicaciones no sólo políticas y administrativas, sino también económicas, culturales, ecológicas.

Llegado este punto es necesario reconocer que el movimiento zapatista, a pesar de no nacer como una propuesta autonómica ni ser de los primeros que inician este tipo de experiencias en el continente, trajo la noción de autonomía al centro del debate político en México y América Latina. Y no sólo: invocó y visibilizó en forma planetaria la conformación de nuevas identidades políticas dentro del nuevo contexto mundial de los noventa, azotado por la desesperanza del “fin de la historia” y la “derrota del socialismo”, que se comenzaban a erigir como verdades en pos de la consecuente victoria de un pensamiento único. Fundamentalmente atizó las cenizas sobre la urgencia y necesidad de cambiar el mundo, de abajo hacia arriba, sin recetas importadas sino asumiendo creativamente “cada quien su modo”, en sus tiempos y geografías. El zapatismo –su proceso creativo y, sobre todo, su coherencia– marca una fuerte impronta en los nuevos movimientos y organizaciones sociales que desde diversos actores surgen hacia fines del siglo pasado, no sólo a nivel latinoamericano sino mundial.

Muchos de estos movimientos emergen como consecuencia de los impactos de las políticas neoliberales que se intensifican en la década y tienen algunas características comunes, basadas en la ocupación y/o re-apropiación de espacios territoriales desde donde se proponen nuevas formas de vivir, producir, autogestionar y autogobernar. Se trata, en los hechos, de prácticas que implican diversos grados de autonomía con respecto al Estado y al mercado, así como también a partidos políticos y sindicatos: fábricas recuperadas que se organizan sin patrones, movimientos piqueteros que promueven procesos autogestivos en sus barrios, comunidades de trueque de bienes y servicios, asambleas barriales que intentan organizarse de manera horizontal, policías comunitarias, pueblos que se organizan para defender sus territorios son algunos ejemplos de la variada gama de movimientos que emergen. Desde estos territorios comienzan a desarrollarse propuestas que dan cuenta de rupturas con experiencias sociales

anteriores y también de algunas continuidades. Se cuestionan y revisan desde la práctica las categorías de poder, de autonomía, horizontalidad, trabajo, ciudadanía, territorialidad, subjetividad. Estos nuevos modos de organizar lo político desde un lugar espacial compartido entienden a los territorios no sólo en términos geográficos sino también culturales y sociales, como el ámbito en el que se crean nuevas relaciones sociales. Con esto queremos decir que ya no es la fábrica o el ámbito de trabajo, sindical o partidario el espacio que aglutina, sino aquel en el que se dan vínculos cara a cara, el que se toma u ocupa para vivir, en el que se comparten las condiciones de vida concretas y cotidianas, en el que se generan formas de organización colectivas y comunitarias. El territorio se constituye en espacio de lazo, convivencia, organización, resistencia y disputa. Movimientos campesinos, de mujeres, jóvenes, migrantes, piqueteros, desempleados, fábricas recuperadas, luchas por la tierra y los recursos naturales, en fin: multiplicidad de sujetos –dentro de los cuales destacan también los hombres, mujeres, niños y niñas indígenas de todo el continente– que se hacen presentes en la última década del siglo XX⁷⁸. En todos ellos, aventuramos, el levantamiento zapatista del 1º de enero de 1994 encendió un fueguito de rebelión y esperanza, a la par que la invitación para construir *un mundo donde quepan muchos mundos*: un nuevo marco de creación y concepción de lo político.

Uno de los rasgos más novedosos de esta red de movimientos es la ampliación del concepto de ciudadanía y de lo político respecto del sentido occidental, lo que de hecho se traduce en políticas descolonizadoras: buscan transformar el futuro desde lo cotidiano, el poder no se concibe sólo como un lugar a ser obtenido (tomando el Estado, por ejemplo), sino como una potencia que se afianza en la acción colectiva y organizada, cuyos horizontes se van gestando desde la palabra en diálogo, desde las relaciones inter-subjetivas, desde *abajo*. En este sentido, buscan estrategias para poder vivir de otro modo los espacios de decisión pública, no sin dificultades y contradicciones, pero se valoran la democracia directa y las estructuras de participación de carácter asambleario y horizontal. Podríamos decir que se comienza a gestar una nueva cultura política, que emana desde *lo indio* pero lo trasciende, y que implica autonomía, autogobierno,

⁷⁸ Hay un sinnúmero de movimientos con mayor o menor visibilidad recorriendo estos caminos, dentro de los cuales podríamos nombrar como paradigmáticos a los campesinos, por ejemplo el Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil, o el Movimiento campesino de Santiago del Estero (Mo.ca.se) en Argentina. Aunque también se han dado estos elementos en movimientos urbanos, como por ejemplo algunos piqueteros inspirados por la política zapatista como el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) de Solano, en Buenos Aires.

descentralización, democracia participativa, cooperativismo y producción social. Todas estas características generales no se dan en forma pura ni completa, las organizaciones se nutren de distintas energías y corrientes.

Una de las características que más nos interesan es que estos movimientos toman a su cargo la formación de sus propios intelectuales con criterios propios, vinculados a la educación popular y a los objetivos de lucha. El lugar que adquiere la formación cotidiana, anclada ya sea en la perspectiva de la educación como derecho, o la demanda y el reclamo que efectúan al Estado al respecto, presentan una gama de concepciones y propuestas muy variadas desde el punto de vista pedagógico y político, y también un eje constructor de la identidad de los propios movimientos y de la constitución de sus actores como sujetos políticos. Algunos plantean la existencia de escuelas propias en sus territorios como parte de la disputa con el Estado, como un espacio propio, autónomo que forme a sus hijos coherentemente con sus objetivos, colaborando con sus procesos de construcción política; llevan adelante iniciativas de universidades populares vinculadas a la problemática indígena o campesina, a la formación docente, a los derechos humanos, etc.; construyen espacios específicos de formación política y de formación para el trabajo:

Algunas tienen grandes edificios y otras son universidades nómades; unas tienen programas de estudio muy similares a los de las universidades oficiales mientras otras optan por estudios sobre cultivos orgánicos para conseguir la soberanía alimentaria; algunas pretenden ser reconocidas por el Estado mientras otras son perseguidas. Pero más allá de las diferencias entre cada una de estas iniciativas, todas están vinculadas a movimientos sociales y son autónomas del Estado, las iglesias y los partidos políticos (Zibechi, 2005).

Con este breve recorrido pretendemos alumbrar el hecho de que los proyectos educativos emanados de las luchas indias no están solos sino que comparten características con experiencias de diversa índole en el continente y en el mundo; esta compartición *trasciende muchas veces las fronteras identitarias y territoriales de los sujetos y se unen en el análisis y proyección política* (con respecto a la mirada sobre el mundo, el neoliberalismo y el capitalismo, para ser más específicos). Lo subrayamos por considerarlo muy importante para la interpretación que haremos más adelante.

A continuación, revisaremos algunas experiencias de educación autónoma –en diversos y distintos grados– emanadas de pueblos indios latinoamericanos (a excepción del MST en Brasil que es un movimiento campesino). Las organizamos con el criterio de puntar las principales experiencias educativas comunitarias inscriptas en movimientos sociales (no necesariamente indígenas o afro ni asumidas como interculturales), aunque muchas de ellas asumen una clara definición discursiva puesta en la interculturalidad. Su abordaje lo concebimos como un necesario marco de inscripción y análisis con relación a las experiencias que vamos a analizar.

III.2. Educación y autonomías: experiencias comunitarias desde abajo

Un antecedente pionero y que consideramos de fundamental importancia es *Warisata-escuela ayllu* de Bolivia, fundada en agosto de 1931 por el profesor Elizardo Pérez y el campesino Avelino Siñani (que venían de la experiencia de la escuela indígena clandestina). En Warisata no había separación entre escuela y comunidad; *la comunidad era el principio pedagógico*, ya que de ella emanó no sólo la construcción de la escuela sino su desarrollo, incluyendo los planes de estudio (de allí su nombre, escuela-ayllu, escuela-comunidad). “La escuela era la vida misma. Trabajo y estudio iban de la mano” (Zibechi, 2013)⁷⁹. Según uno de sus fundadores, “nosotros no queríamos educar pongos ni sirvientes ni esclavos, queríamos otorgar al indio la posibilidad de que se *liberara* a sí mismo. Por eso una de las decisiones fundamentales fue que el indio, por sí mismo, recuperara su derecho a hablar; esto es también recuperar el derecho a pensar, derechos que le habían sido suprimidos en siglos de servidumbre. Estas formas de actuación de Warisata repercutieron en el rescate de una de las primeras instituciones aymaro-quechua, a la que nosotros bautizamos con el nombre de Parlamento Amauta⁸⁰. No solamente es el gobierno de la comunidad sobre la escuela, sino que es el derecho pleno del indio a sus derechos, al pensamiento y a la acción para que sin necesidad de falsos profetas emprendiera de una vez la búsqueda de su destino histórico” (profesor Toribio)⁸¹.

⁷⁹ Raúl Zibechi – “La escuela-comunidad de Warisata” en *La Jornada*, 9 de agosto de 2013.

⁸⁰ El Parlamento Amauta es una institución básica de la sociedad quechua, que la escuela toma. Es así que el gobierno, la dirección, el rol de trabajo y todo lo referente a la escuela y a la comunidad son responsabilidad exclusiva de los indios.

⁸¹ Extraído de una entrevista disponible en Youtube: [http://www.youtube.com/watch?v=TUwh_K-p6lQ] minuto 3:22.

Según el uruguayo Raúl Zibechi, a quien ya citamos y que investigó personalmente la experiencia, Warisata decide expandirse hacia otras comunidades para sobrevivir en su lucha contra los terratenientes, alcanzando a crear 15 núcleos escolares en todas las regiones de Bolivia. Pero en 1940 los hacendados saquean el edificio y destituyen a sus directores, “sin embargo, la semilla germina en la revolución de 1952 que descabalgó a la oligarquía del poder estatal. La escuela de Warisata fue el antecedente de la reforma agraria de 1953” (Zibechi, 2005). Esta escuela puede ser considerada pionera y referente del potente movimiento por la educación en los movimientos indios.

Experiencias contemporáneas a las que abordaremos existen en distintos contextos y, generalmente con pocos recursos, priorizan establecer y administrar sus propias escuelas.

Una fundamental es la que viene desarrollando el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, desde 1971, al fragor de la lucha contra la concentración de las tierras indígenas y contra el terraje (impuesto que los terratenientes cobraban a los antiguos dueños de las tierras expropiadas). El CRIC marca una impronta a partir de la incorporación de demandas en la reforma constitucional de 1991, que logra el reconocimiento de la diversidad étnica nacional, la propiedad comunal de los territorios indígenas y el derecho al autogobierno y a una educación propia. Fue así que en el año 2003 nace la Universidad Andina Indígena Intercultural (UAIIN) a la que sigue un Programa de Formación en Desarrollo Comunitario creado para sumar elementos a las estrategias de desarrollo comunitario que las comunidades comenzaban a construir, definidos como Planes de Vida y que se consensuan en asambleas desde 1991. En estos encuentros se decidió que el programa sea concebido como un espacio para la construcción de la autonomía y que sirviera como una estrategia para la defensa integral del territorio frente a las diversas amenazas existentes, que van desde la presencia de los actores armados hasta los planes inconsultos de las empresas multinacionales. El último paso en la construcción de una propuesta educativa propia ha sido la conformación del Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro, un espacio dedicado al fortalecimiento de los procesos comunitarios en marcha.

El proceso del CRIC es vasto y riquísimo, amerita una profundización que en este trabajo no desarrollaremos. El proceso educativo que llevan adelante, junto con la noción de interculturalidad que deviene de él, nos convoca a futuro a investigar las relaciones con los

proyectos que presentamos en esta tesis.

El año 2004 fue el detonante de tres experiencias hermanas que comenzaron a funcionar con pocos meses de diferencia y en distintos puntos geográficos de Latinoamérica: la *Universidade Campesina*, en San José de Apartadó (primera comunidad de paz creada en Colombia, en 1997), en donde convergieron más de veinte comunidades en resistencia para intercambiar experiencias sobre el no a la guerra; la *Escola Florestan Fernandes*, la más reciente iniciativa educativa del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil –con el objetivo de otorgar formación universitaria–, y la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (*UINPI*) que forma parte del proyecto político del movimiento quichua-ecuatoriano reunidos por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

No tenemos espacio aquí para explayarnos en la propuesta educativa del MST, pero nos interesa destacar que en la actualidad es una de las principales referentes para la educación autónoma de los movimientos sociales en su conjunto. Este año el movimiento cumple ya 30 años de lucha, y desde sus inicios tuvo claridad con respecto a la importancia de acompañar su resistencia con un proyecto educativo: sus propios militantes declaran que siempre que ocurre una ocupación, la primera barraca que se levanta es una escuela. En este tiempo, la experiencia educativa se ha consolidado y la Florestan Fernandes es consecuencia de ello. Lo demuestran las siguientes palabras de la que fuera la primera coordinadora político-pedagógica de la escuela, Maria Gorete Sousa: “A gente tem construído o nosso método pedagógico a partir da discussão de nossa realidade. Todo o processo de discussão de educação no MST tem como princípio a gestão democrática, no qual todo o processo é construído por todos [...] Nós sabemos da nossa realidade, o que queremos é analisá-la com o conhecimento da ciência” (Gorete Sousa, 2005). Nótese la enorme influencia freireana que tiene la experiencia. Nos parece importante destacar unas palabras más, por la luz que le brinda al concepto de descolonización que venimos trabajando:

“A reforma agrária e a transformação desta sociedade são princípios fundamentais do MST. E, para isso, é preciso conhecimento [...] *Além de ocupar as terras, precisamos ocupar as letras*, fazer o processo de formação”. Neste momento, nossa preocupação era com as crianças. Elas precisavam não só estudar, como aprender a partir de sua realidade. Precisavam conhecer o mundo, ter visão

global, mas também fincar os pés em sua realidade concreta [...] Das crianças, a preocupação com a educação se expandiu para todos os integrantes do MST. Era preciso que não houvesse adultos e jovens nos acampamentos e assentamentos sem saber ler e escrever para que pudessem coordenar, dirigir cooperativas, associações, receber crédito, produzir respeitando a natureza (Gorete Souza, 2005)⁸².

Las cursivas son nuestras: “además de ocupar las tierras, necesitamos ocupar las letras” es una imagen que sintetiza esta mutua dependencia entre la educación y los movimientos sociales, que delinea un espacio para reflexionar y crear la sociedad que se quiere construir. También emana de esta experiencia la clara relación entre el proyecto educativo y los fines, relacionados a la lucha y a la producción económica. Hoy son 1.800 las escuelas activas en el movimiento, en la que estudian alrededor de 200 mil niños con cuatro mil maestros; los criterios pedagógicos han sido diseñados por los propios asentamientos.

El MST es uno de los movimientos que mejor representan un trabajo de base orientado a la transformación social (con el fin de la reforma agraria); sin embargo con el correr de los años ha decidido recurrir a diversas estrategias políticas –algunas de ellas contradictorias entre sí, como señalan Jungemann y Guimarães Nogueira (2012)– que colocan al movimiento en una situación compleja entre *autonomía e institucionalización*⁸³. Consideramos estas contradicciones como puntos neurálgicos en el debate sobre autonomías hoy, ya que las diversas posiciones se van asumiendo en los términos de la relación con los aparatos estatales, que también se mueven al ritmo de las luchas sociales.

Es pertinente considerar que los procesos en los que emergen y se desarrollan las distintas propuestas educativas (y las lecturas que se hacen sobre los mismos), las orientan hacia caminos diferentes. Dos grandes tendencias autonómicas en educación que queremos destacar, por ser de fundamental importancia para nuestro análisis, se relacionan con la *búsqueda del reconocimiento*

⁸² “Além de ocupar as terras, precisamos ocupar as letras”, entrevista a Maria Gorete Souza, realizada por el Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômica (Ibase) publicada el 6 de junio de 2005; disponible en: [<http://www.ibase.br/site-antigo/modules.php?name=Conteudo&pid=133>].

⁸³ Los autores citados desglosan estas estrategias *contradictorias* en tres: contestataria, frente al Estado visto como adversario (en su papel de defensor del capital transnacional); mixta, en la búsqueda de alianzas y negociación con los partidos políticos como el PT, y radicalmente autónoma, en el trabajo de construcción de poder popular en sus territorios (en una clara búsqueda de reemplazar al Estado en un futuro).

estatal a una propuesta educativa realizada de manera autónoma o, por el contrario, la *concepción del proceso educativo como parte de un proyecto político autónomo por fuera de los ámbitos estatales* y, por ende, la no necesidad del reconocimiento.

En el primero de los casos, la búsqueda del reconocimiento se origina fundamentalmente a partir del Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que supuso un punto de quiebre en el modo de relación entre los Estados-nación y los pueblos indígenas al reconocer su derecho a controlar sus propias instituciones y definir sus prioridades de desarrollo⁸⁴. Es así que algunos movimientos optan por luchar para que estos derechos sean reconocidos.

Una experiencia digna de mencionar en este marco es la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), primera Universidad Comunitaria Intercultural en América Latina⁸⁵, creada en 1992 dentro del marco de las recién estrenadas autonomías regionales nicaragüenses, que habían sido reconocidas constitucionalmente en 1987 y el Convenio 169. Su valor también reside por ser una universidad indígena edificada en lo que fueron instalaciones militares, ocho años después del reconocimiento de la autonomía a los pueblos indígenas por parte de la revolución sandinista⁸⁶. Nace con el propósito de promover y fortalecer las autonomías de las regiones caribeñas donde habitan indios miskitos, mayangna, rama y garífunas (estos últimos afrodescendientes). “Los institutos de investigación de la URACCAN se abocan principalmente al estudio de la medicina tradicional, desarrollo comunitario, promoción lingüística, rescate cultural, recursos naturales, desarrollo sustentable, información socioambiental, estudios de la mujer multiétnica y comunicación intercultural. Una de las acciones más importantes es sin duda ofrecer servicios comunitarios y promover la

⁸⁴ Este convenio tuvo un impacto muy importante en el constitucionalismo latinoamericano, ya que a partir de la ratificación de los países se fueron sucediendo sucesivas reformas constitucionales.

⁸⁵ El concepto de universidad comunitaria, se inscribe en el marco del reconocimiento y ejercicio de derechos humanos colectivos, que los pueblos indígenas y comunidades étnicas han reivindicado en el proceso de construcción de las Regiones Autónomas Multiétnicas.

⁸⁶ Luego de aprobada la Ley de Autonomía de las Comunidades de la Costa Atlántica en 1987, la educación fue una de las demandas centrales en el proceso de definición de los derechos de autonomía multiétnica; las propuestas que se plantearon abarcaron desde la reforma curricular, el respeto a las formas de pedagogía endógenas, el uso de los idiomas indígenas y creoles, la formación y capacitación del personal docente hasta la elaboración de materiales didácticos culturalmente aceptables (tomado de la presentación institucional de URACCAN, elaborado en septiembre de 2004, disponible en: [<http://www.uraccan.edu.ni/contents/library/files/pdf/pdf/modelo.pdf>]).

autogestión en las comunidades dentro del marco de la concepción y la práctica de la autonomía indígena” (Sandoval Forero, 2004). El desafío más importante para este proyecto educativo es la preparación de una nueva generación de profesionales en la Costa Atlántica con el objetivo de administrar la región autónoma y sus recursos así como planificar su desarrollo y la defensa del ambiente, desde sus cosmovisiones y lenguas. Para ello buscan los conocimientos de ancianos, curanderos y parteras, por ejemplo, con el fin de sistematizarlos e integrarlos a una nueva perspectiva científica que adapte la ciencia moderna a sus modos de ver el mundo y necesidades.

Dentro de este contexto de experiencias educativas puede sumarse la de los pueblos quichua- ecuatorianos, creadores de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (Casa de la Sabiduría), la que consideramos una experiencia emblemática para el tema que nos ocupa, por lo que le dedicaremos unos párrafos más. Su trayectoria y el hecho de haber nacido al calor de un movimiento como la CONAIE la convierten en una de las más sólidas del continente, hoy en un momento crucial con respecto a su relación con el Estado ecuatoriano.

En palabras de su entonces rector, Luis Fernando Sarango, la *Amawtay Wasi* tiene como sueño “la recuperación de un tejido vivo que entretejemos en la interculturalidad cósmica”. Su *minka* (misión) es “Contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural” (Sarango, 2009).

Nos parece muy interesante para nuestro análisis el que la universidad haya adoptado el nombre de “intercultural” para dar, ante todo, un mensaje a la sociedad ecuatoriana en general: que sus reivindicaciones no son sólo y exclusivamente para pueblos indígenas, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador. La universidad se llama “de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas” en razón de que la iniciativa de su creación, su concepción filosófica y metodológica, surgen de las nacionalidades y pueblos indígenas pero de ningún modo quiere decir que es exclusiva o sólo para indígenas (Sarango, ídem).

Esta universidad fue fundada en 2004, como adelantamos, y al siguiente año entró a formar parte del Sistema Nacional de Educación Superior de su país. El proceso de su creación se llevó a

cabo inmerso en reflexiones sobre los paradigmas civilizatorios de los pueblos indígenas, sobre su filosofía y sobre cómo establecer metodológicamente un diálogo de saberes y ciencias entre culturas diversas en igualdad de condiciones y la importancia de este diálogo. Por eso el proyecto parte de la cosmovisión de los pueblos originarios que “tiene que ver con la vida; no con el mercado, el comercio, la eficiencia o eficacia, sino con el vivir bien” (Sarango, 2007)⁸⁷. El rector explica que buscan basar su metodología en lo vivencial simbólico, un “camino de sabiduría que dejaron nuestros mayores” que consiste en “vivenciar para poder reflexionar, de ahí teorizar y luego aplicar” (ídem).

La Universidad Intercultural forma parte de ese proceso de apropiación de la educación por los “indios en movimiento”, al decir de Zibechi. Superar la relación objeto-sujeto es una de las claves: “Los pueblos indígenas fueron transformados en objetos de estudio, descripción y análisis. Conocer y estudiar a los indígenas compartía la misma actitud vivencial y epistemológica con la cual se deberían estudiar, por ejemplo, los delfines, las ballenas o las bacterias”, dice el texto fundador de la UINPI⁸⁸. Como el MST, el conocimiento no es entendido de manera abstracta sino estrechamente ligada al desarrollo y crecimiento del movimiento. En su documento fundante, queda muy claro el propósito descolonizador de la educación en pos del fortalecimiento del movimiento: “Para conocerse a sí mismo, el movimiento indígena necesita crear los instrumentos teóricos y analíticos que le permitan una comprensión de su mundo sin violentar su cosmovisión y sus valores éticos fundamentales”.

Nos detendremos en el conflicto actual por ser de particular interés para la temática que nos ocupa. La UINPI desde sus inicios logró estar legalmente reconocida por el Sistema de Educación Superior ecuatoriano, lo que significa la sujeción a ser evaluada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA). Sin embargo, los criterios que tiene este organismo para evaluar son fundamentalmente occidentales, lo que los hace incompatibles con la filosofía, sueño (visión) y *minka* (misión) de esta universidad intercultural. Por eso se están implementando estrategias para responder a la necesidad de evaluación y acreditación propia, que no mutile las aspiraciones filosóficas y metodológicas de esta experiencia nueva e inédita. En este marco destaca la conformación de la *Red de Universidades Indígenas Interculturales*

⁸⁷ Tomado de una conferencia realizada en la UACM en noviembre de 2007, de archivo personal.

⁸⁸ “La Universidad Intercultural”, en [<http://uinpi.nativeweb.org>].

Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), integrada por la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI-AW) de Ecuador, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) de Colombia, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) de Nicaragua, las tres universidades indígenas de Bolivia de la red UNIBOL y la Universidad de los pueblos del Sur (UNISUR) de México, que tiene en su agenda acordar parámetros o estándares de calidad para evaluar y acreditar a las universidades miembros, que tienen estas características filosóficas y metodológicas específicas.

A fines de 2009, la Corte Constitucional declaró una sentencia a su favor, argumentando que de acuerdo a las leyes de su país y a los convenios internacionales sobre el tema, los pueblos indígenas tienen derecho a crear y operar sus propias instituciones educativas. A pesar de todo esto, la CONEA continuó evaluando a la UINPI con parámetros convencionales, lo que en la actualidad significa que quedó fuera del Sistema de Educación Nacional y sin acreditación. Hoy esta experiencia se encuentra inmersa en la lucha por su existencia; en diversos comunicados la Amawtay Wasi denuncia que su inhabilitación se inscribe dentro de una amplia campaña del actual gobierno por dismantelar y eliminar todos los espacios ganados por el movimiento indígena del Ecuador en los últimos decenios. En un boletín de prensa del 19 noviembre de 2013, explícitamente la UINPI denuncia que

en efecto, cierran la Universidad Amawtay Wasi y crean 4 universidades convencionales de corte occidental, dos de ellas con nombres indígenas plagiados. El objetivo principal de estas universidades no es otro que recolonizar la educación superior a nombre de la calidad, revivir el neo indigenismo de los años 50 que creíamos superado [...] Se usó una llamada “evaluación” como pretexto técnico para argumentar que no alcanzamos el puntaje mínimo y por eso se cierra la Universidad [...] El proceso mismo de evaluación violentó todos los derechos constitucionales y del Convenio No. 169 de la OIT, y estuvo plagado de irregularidades [...] El objetivo alcanzado, cerrar y eliminarnos de la legalidad del moderno Estado- nación liberal para desacreditarnos, invisibilizarnos y anularnos. El mismo método usado por colonia, solo que ahora, los descendientes de Pizarro dicen ser de izquierda y andan mal pronunciando el “Sumak Kawsay” (el texto íntegro del boletín está reproducido en el Anexo N° 1 de este trabajo).

A partir de esta situación, la UINPI está comenzando a pensar un tránsito hacia la libre determinación, bajo el nombre de *Pluriversidad Amawtay Wasi*.

Consideramos que las experiencias esbozadas son suficientes para abrir el panorama que nos permita situar el enorme movimiento que existe en la actualidad en cuanto a educación y movimientos sociales, específicamente relacionados a luchas indias y campesinas, en territorios latinoamericanos. Cada una de ellas asume su propia creación, de acuerdo al contexto de lucha en que nace. Las experiencias se multiplican y son variadas, y los distintos grados de autonomía también⁸⁹.

Tanto la URACCAN como la UINPI pueden ser tomadas como referencia para interpretar la Unisur en Guerrero, desde una perspectiva latinoamericana. Ahora bien, necesitamos de algunos elementos contextuales. En México, –como hemos estado viendo–, el concepto de *interculturalidad* ha sido fuertemente apropiado por el Estado. A diferencia de estas dos, surgidas por iniciativa de los pueblos indios, en México existe una Red de Universidades Interculturales (REDUI) creada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en relación con los gobiernos estatales, y establecidas en los estados de Puebla, Guerrero, Tabasco, Chiapas, Quintana Roo, Michoacán, San Luis Potosí, Hidalgo, Estado de México y Veracruz⁹⁰. Al ser una iniciativa de la SEP, obviamente cuentan con reconocimiento oficial y recursos gubernamentales. También, en la mayoría de ellas, los planes de estudio fueron elaborados por profesionales externos y hay una deficiente relación con los saberes propios de los pueblos y sus comunidades. A pesar de este escenario, hay algunos espacios de educación superior que sí fueron fruto de la iniciativa de comunidades u organizaciones indias, entre ellos la Unisur. La tensión permanente por el reconocimiento estatal ha sido una constante en estas experiencias, por ejemplo en la Universidad Indígena Latinoamericana, en Tabasco, abierta en 2001 por un grupo de profesionales indígenas (que durante cinco años pelearon por el reconocimiento oficial y nunca lo consiguieron, hasta que finalmente la cerraron). Más o menos al mismo tiempo, se abrió la universidad intercultural de la SEP en ese Estado. Otra experiencia, pionera para la región, es la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que inició en 1999 en Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, en una comunidad zuaque (mayo-yolem'me). Su inicio se dio

⁸⁹ Hay desde escuelas de capacitación indígena comunitaria en Perú, Brasil y Bolivia –que, finalmente, serán los gérmenes de las actuales universidades indígenas en dichos países– hasta universidades de reciente creación como la Universidad Maya Popol Wuj en Guatemala o la Universidad Mapuche para la Libre Determinación (2011) en Chile.

⁹⁰ Sylvia Schmelkes, a quien ya hemos citado, fue la Coordinadora de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante sus inicios, que coincide con el sexenio foxista.

como Instituto de Antropología, por iniciativa de líderes comunitarios, antropólogos y la Universidad de Occidente, y convocó estudiantes de diversos pueblos indígenas de México y América Latina. En 2001 se convierte en Universidad, en 2005 obtiene reconocimiento oficial y desde 2006, cuando se crea la REDUI, pasa a formar parte de ella. Este proceso de apropiación estatal de experiencias que ya se venían gestando es moneda corriente en la política educativa intercultural mexicana. La Unisur se debate ante este panorama, y por ello quisimos situarlo. El zapatismo, habla con voz propia en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA

IV.1. En lucha y rebeldía hacia la autonomía

Esa tarde, la sensación de haber comido lo cosechado por la mañana comenzó a darme la idea concreta de lo que era la autonomía zapatista. Sembrar colectivamente, en tierras recuperadas con las armas y después mantenidas mediante la resistencia pacífica a los malos gobiernos a través de organizarse, dividiéndose las tareas, pero sin reproducir la dominación, eso –sí, hasta hace falta respirar para nombrar todo lo que se necesita-, definitivamente le daba un sabor distinto a las gorditas de frijol tierno, a los tacos de huitlacoche, a los elotes con mayonesa, y a esos sorbos de café que apagaban las llamas del chile bola en mi boca. Sabían pues a rebeldía y dignidad. Y que ello no sea en una familia sino en ochenta de esta comunidad, en todas las comunidades del Municipio autónomo de San Manuel, en los cuatro municipios del Caracol de La Garrucha, y en los otros cuatro caracoles, o sea, en un chingo de familias, es lo que convierte al zapatismo como uno de los movimientos más importantes de transformación en la historia.⁹¹

“Está usted en territorio rebelde zapatista. Aquí manda el pueblo y el gobierno obedece”, rezan los carteles que escoltan cada una de las zonas que habitan los pueblos zapatistas. Si consideramos que este *pueblo* está mayoritariamente formado por comunidades indias insurrectas podemos afirmar, sin ninguna duda, que el movimiento zapatista es emblemático como proceso descolonizador en nuestro continente. El camino para llegar a fundar sus propios modos de organizarse no ha sido fácil pero sí continuo y creativo, lo que permite que en la actualidad se haya consolidado un proceso social propio, que germina flores sobre las espinas.

En el contexto latinoamericano cuando se habla de autonomía generalmente se hace con relación a la autodeterminación de los pueblos indios, en términos de representación democrática

⁹¹ Extracto del relato de Rene Olvera Salinas, profesor de la Universidad Autónoma de Querétaro, sobre su experiencia en la *escuelita zapatista*, en agosto de 2013. Se puede encontrar el escrito completo en el siguiente link: <http://www.pueblosencamino.org/index.php/asi-si/resistencias-y-luchas-sociales02/506-votan-zapata-palabra-y-accion-caminando-rumbo-al-corazon-de-nuestros-territorios-una-historia-en-la-escuelita-zapatista>; 8 de septiembre de 2013.

por dentro de la organización política y administrativa del Estado. Así, algunas experiencias de autonomías regionales implican cierta descentralización política y administrativa del Estado pero dependen siempre, en mayor o menor grado, de las potestades legislativas que éste otorgue.

Los zapatistas, que intentaron estos caminos pero ya van decididamente por otros, enfocan en cambio su proceso mediante las preguntas: ¿Qué significa ser autónomos? ¿Autonomía con respecto a qué, a favor de quiénes, en contra de quiénes? Y es en este sentido que los territorios del sureste encuentran su singularidad. Llevados por la historia, en un largo proceso de arma / desarma, finalmente con la creación de los Caracoles ellos consolidan en la práctica una vida autónoma “sin permiso” estatal. Este proceso no fue –ni es– miel sobre hojuelas. Para intentar comprenderlo, vamos a recuperar algunos momentos clave en su historia centrándonos en lo que consideramos es el eje para interpretar la relación del EZLN con el Estado (lo que a su vez articuló sus luchas en la primera década, y determinó el rumbo a seguir para los años siguientes): los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar*. Éstos han sido hasta ahora el único producto de las negociaciones entre el Gobierno federal y los rebeldes, y lo que explica el presente y proyección del zapatismo como movimiento autónomo. Enfocaremos entonces su camino a través de este eje.

Recordemos que el zapatismo como movimiento nació de manera clandestina como Ejército de Liberación Nacional en la Selva Lacandona (México) en 1983 pero se dio a conocer diez años más tarde, el 1º de enero de 1994, a partir del levantamiento armado en cinco cabeceras municipales del Estado de Chiapas. A partir de ese momento se suceden etapas de enfrentamientos y etapas de (intentos) de diálogo y negociación con el Gobierno. También es parte sustancial del movimiento la búsqueda de encuentros con la sociedad mexicana y la construcción de una relación con lo que llamarán la *sociedad civil*, tanto nacional como internacional, a través del diálogo y la palabra (fundamentalmente con las declaraciones del EZLN) o de silencios (que en el lenguaje zapatista es tan importante como la palabra). “Aprender a hablar y escuchar, caminar- preguntando, ésa sería la clave”, sintetiza Gloria Muñoz Ramírez en *20 y 10, el fuego y la palabra*, un texto fundamental sobre los primeros 20 años de vida del movimiento.

En febrero de 1994, a un mes del levantamiento, las aspiraciones autonómicas para sus pueblos ya quedaban abiertamente expresadas por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena (CCRI): “[...] Como indígenas creemos y sentimos que tenemos la capacidad de dirigir

nuestro destino [...] Como indígenas necesitamos autonomía propia, necesitamos esa identidad, esa dignidad pues. Dignidad de vivir y respetar”⁹². Al mismo tiempo, el vocero del movimiento, subcomandante Marcos, declaraba más explícitamente: “Autonomía, dicen los compañeros, como la de los vascos, o la catalana, que es una autonomía relativa [...] Pues entonces ellos dicen que hay que negociar un estatuto de autonomía donde nuestro gobierno, nuestra estructura administrativa, sea reconocida por el gobierno y podamos vivir así, sin que se metan con nosotros”⁹³.

Es así que a partir de una insurrección armada comienza a formarse una fuerza política, novedosa tanto en su forma como en su fondo; no sólo en la manera de comunicar a través de la palabra (que fue vital en el proceso de ir construyendo un *relato diferente y propio* sobre el pensamiento e identidad los pueblos indios) sino fundamentalmente en la convergencia de actores sociales que convocó su lucha. Un ejemplo de ello, fundamental para el tema que venimos desarrollando, es el llamado que el EZLN hace a una diversidad de actores (que hasta entonces muy difícilmente confluían), para encabezar los trabajos del Foro Nacional Especial de Derechos y Cultura Indígenas, en el que más de 500 representantes de por lo menos 35 pueblos indios discutieron y llegaron a diversos consensos sobre sus demandas. Allí fue donde acordaron que la autonomía sería el eje de la lucha por una nueva relación de los pueblos indios con el Estado. Así en 1996 nace una nueva organización: el Congreso Nacional Indígena (CNI), un espacio de encuentro entre los distintos pueblos indios de México para luchar por sus demandas, construido buscando la horizontalidad, sin dirigentes ni cúpulas. El CNI como movimiento es esencial para la transformación de la concepción que sobre los pueblos indios imperaba hasta entonces.

El ‘nunca más un México sin nosotros’ que levanta como bandera el CONGRESO NACIONAL INDÍGENA es más que una aspiración, es una advertencia: con los indígenas, o sin futuro. El destinatario de este mensaje es la Nación entera. [...] El sistema político mexicano, incluidos los partidos políticos, no sólo ha ignorado la especificidad de la política en el pensamiento y la vida indígena, también se desconciertan por esta distancia que los indígenas toman de las elecciones y lo que a ellas se refiere” (Comunicado del EZLN, 1º de julio de 1997)

⁹² Entrevista de Blanche Petrich y Helio Enríquez,; La Jornada, México, 4 de febrero de 1994, p.7; en Díaz Polanco, *La rebelión zapatista y la autonomía*. S XXI, 1997.

⁹³ Ibid, 6 de febrero de 1994.

La lucha por las autonomías no es nueva en América Latina ni mucho menos la inventaron los zapatistas. Pero es de destacar el camino que fueron construyendo en búsqueda de un reconocimiento “real” por parte del Estado –a través de arduas negociaciones– para intentar incidir en la legislación centralista que lo rige, infructuosamente. Al principio, comienzan esta lucha solos; con el tiempo, sumarán la fuerza de los demás pueblos indios organizados del territorio nacional.

Apenas un mes y medio después del levantamiento, comienzan las conversaciones en la Catedral de San Cristóbal (21 de febrero -3 de marzo de 1994); las demandas políticas giraban en torno a un “nuevo pacto entre los integrantes de la federación que acabe con el centralismo y permita a regiones, comunidades indígenas y municipios autogobernarse con autonomía política, económica y cultural”⁹⁴.

A estos intentos les siguieron los Diálogos de San Andrés con el afán de negociar los primeros acuerdos entre el Estado-nación mexicano y el EZLN sobre Derechos indígenas y autonomías. El proceso fue de estira y afloje, en un ambiente permanente de persecuciones y hostigamientos por parte del Estado. Sin embargo, los zapatistas mantenían la intención de diálogo y negociación con el Gobierno. El 16 de febrero de 1996, luego de 10 meses de trabajo, el EZLN y el Gobierno Federal firmaron los primeros Acuerdos de paz, referentes a la primera mesa de negociación sobre Derechos y Cultura Indígena. Estos Acuerdos se articularon en torno a mesas de trabajo en las que se discutieron las grandes temáticas que abarcan el universo de las demandas de los pueblos indígenas del país. En esta primera mesa participaron la comandancia del EZLN y un equipo de asesores entre los que se encontraban intelectuales y políticos de reconocido prestigio y de distintas posiciones político-ideológicas, así como representantes indígenas de numerosos pueblos; una representación del Gobierno federal y su respectivo cuerpo de asesores, constituido principalmente por funcionarios públicos; la Comisión Nacional de Intermediación (CONAI) y la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), conformada por diputados y senadores de las fracciones parlamentarias de los distintos partidos políticos y representados en el Congreso de la Unión (López y Rivas, 2005). En ellos, el Gobierno se comprometió a reconocer la autonomía de los pueblos indios en la Constitución, a ampliar su representación política, a garantizar el acceso pleno a la justicia, a construir un nuevo marco

⁹⁴ Punto 4 del pliego petitorio dado a conocer a la opinión pública.

jurídico que garantizara sus derechos políticos, jurisdiccionales y culturales. También, a reconocer a los indígenas como sujetos de derecho público (Muñoz Ramírez, 2003:118). El EZLN decidió firmarlos a pesar de que, desde su mirada, estos acuerdos significaban sólo una parte de los derechos negados históricamente a las poblaciones indias. De esta primera mesa surgieron los Acuerdos de San Andrés que a su vez nutrieron por consenso de las partes la “Iniciativa de Ley COCOPA”. Sin embargo, al poco tiempo de firmados los acuerdos, el propio Gobierno federal los desconoció⁹⁵. Esto trajo como consecuencia la primera ruptura de un diálogo que podemos afirmar sólo quedó como un intento “imaginario” por parte del Estado, y que una y otra vez significó la traición al trabajo y cosmovisión que por primera vez en la historia los pueblos indios de México lograron plasmar. Los zapatistas se retiran del diálogo.

Antes de continuar es importante dedicar un párrafo para situar el contexto en que sucede todo esto. Los Acuerdos de San Andrés surgen luego de la rebelión armada que estalló el 1º de enero de 1994, en las vísperas de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá. Este hecho –al igual que la reforma constitucional del artículo 27– significó para México la concreción del rumbo que tomaban las políticas del Estado-nación, que comenzaban a desarmar el pacto social surgido de la Revolución de 1910 plasmado en la Constitución Política de 1917. Naturalmente, en la década de los noventa esto no sucedía sólo en México sino que se trataba de un movimiento internacional para suprimir los derechos sociales conquistados tras décadas de luchas en pos de fortalecer el capital transnacional. Los Estados-nación, tal como fueron concebidos en el siglo XIX y afianzados en el XX mudaban su ropaje. Lo que quizás no estaba contemplado es que a la par de la transformación estructural de las políticas estatales, surgirían nuevos actores (entre ellos los indígenas) en reclamo de sus derechos, abiertos por tratados internacionales – fundamentalmente el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales aprobado en 1989. Algunas organizaciones bebieron de estos debates y los fueron asimilando para incorporarlos a sus demandas políticas. Esto cambia sustancialmente el rumbo de las luchas indias y les permite presentarse como un nuevo sujeto político en la reivindicación de sus derechos. Así es como el Estado-nación decimonónico y monoétnico se ve obligado a sentarse a

⁹⁵ Esta decisión, del gobierno de Ernesto Zedillo Ponce, echó por la borda un esfuerzo histórico por establecer consensos llevado a cabo por un amplísimo grupo de sectores sociales.

discutir con un nuevo actor la constitución de un Estado pluriétnico y cultural: los pueblos indios⁹⁶.

El 1° de diciembre del 2000 llega el PAN al poder, luego de ocho décadas de PRI. Al día siguiente, la Comandancia zapatista demanda mediante un Comunicado, entre otras cuestiones, el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés. El gobierno de Vicente Fox Quesada responde promoviendo desde la Cámara de Senadores retomar la discusión sobre la iniciativa de Ley COCOPA. En febrero de 2001, en vísperas de su debate en el Palacio Legislativo de San Lázaro, la dirigencia zapatista sale de Chiapas por primera vez junto a una delegación a recorrer el país en una caravana a la que denominaron “Marcha por la dignidad indígena” –también conocida como *Marcha del color de la tierra*– con el objetivo de llegar a la Ciudad de México para estar presente en el Palacio de la Unión el día del debate⁹⁷. El 11 de marzo arribaron al corazón del país, luego de un trayecto que duró 17 semanas a través de los estados más carenciados, donde cerca de un millón de personas les dieron la bienvenida en el Zócalo: el apoyo de la sociedad civil era rotundo. Estos fueron los momentos más candentes en el proceso que venimos narrando. El día 28 de marzo, en un hecho verdaderamente inédito para la historia política de los Estados latinoamericanos, la Comandancia zapatista ingresa al lujoso Palacio de la Unión para dar su palabra. Por primera vez en la historia de México se escuchará la voz de los pueblos indios, en boca, además, de una mujer; la comandanta Esther:

[...] Cuando se reconozcan constitucionalmente los derechos y la cultura indígena de acuerdo a la iniciativa de ley de la COCOPA, la ley empezará a unir su hora a la hora de los pueblos indios.

Señores y señoras legisladoras: soy una mujer indígena y zapatista, por mi voz hablaron no sólo los

⁹⁶ Esto se dio de diferentes maneras: a través de pactos, como en Guatemala, Chile y México; otros reformaron sus constituciones, como en los casos de Colombia y Ecuador. Lo cierto es que en casi todos los países de América Latina se buscó se abrió un periodo de revisión de los Estados nacionales porque visiblemente el legado decimonónico y mono-étnico que los regía como principios políticos ya no funcionaba. Éste es parte del contexto internacional en que se firmaron los Acuerdos de San Andrés en México.

⁹⁷ Esta iniciativa tiene antecedentes, tal como ellos mismos lo relatan en la Sexta Declaración de la Selva Lacandona: “Pero como quiera los malos gobiernos no cumplían, y entonces pues hicimos un plan de hablar con muchos mexicanos para que nos apoyen. Y entonces pues primero hicimos, en 1997, una marcha a la Ciudad de México que se llamó “de los 1,111” porque iban un compañero o compañera por cada pueblo zapatista, pero el gobierno no hizo caso. Y luego, en 1999, hicimos una consulta en todo el país y ahí se miró que la mayoría sí está de acuerdo con las demandas de los pueblos indios, pero los malos gobiernos tampoco hicieron caso. Y ya por último, en 2001, hicimos la que se llamó la “marcha por la dignidad indígena” que tuvo mucho apoyo de millones de mexicanos y de otros países, y llegó hasta donde están los diputados y senadores, o sea el Congreso de la Unión, para exigir el reconocimiento de los indígenas mexicanos [...].”

cientos de miles de zapatistas del sureste mexicano; también hablaron millones de indígenas de todo el país y la mayoría del pueblo mexicano. Mi voz no faltó el respeto a nadie, pero tampoco vino a pedir limosnas. Mi voz vino a pedir justicia, libertad y democracia para los pueblos indios. Mi voz demandó y demanda reconocimiento constitucional de nuestros derechos y nuestra cultura. Y voy a terminar mi palabra con un grito con el que todas y todos ustedes, los que están y los que no están van a estar de acuerdo: ¡Con los pueblos indios, viva México, viva México, viva México!” (Palabras de la Comandanta Esther, Comité Revolucionario Indígena, Comandancia General; Palacio de la Unión, 28 de marzo de 2001)⁹⁸.

Sin embargo, como era de esperarse, la propuesta de Ley original fue totalmente distorsionada en forma y contenido. Las reformas aprobadas contienen “impedimentos jurídicos – hábilmente incrustados– que implican que a todo derecho reconocido o concedido se le impone una nota precautoria que acota, limita e impide la aplicación plena de las leyes y el ejercicio efectivo de esos derechos al referirlos injustificadamente a otros artículos de la propia Constitución o a leyes secundarias (López y Rivas, 2005:61)⁹⁹. En otras palabras, los artículos distorsionados se fundan en programas asistenciales y clientelares que “condenan nuevamente al indígena a un papel pasivo de la acción decisiva del Estado [...] De esta manera es que las reformas se convierten en auténticas contrarreformas en la medida en que eliminan constitucionalmente la posibilidad y el derecho de las comunidades a ser parte autónoma, integrante y activa, en lo político, lo jurídico y lo administrativo del Estado¹⁰⁰” (op. cit, 61- 62). En síntesis: impiden el ejercicio y desarrollo de las autonomías. Al no cumplirse los Acuerdos de

⁹⁸ Disponible en: [http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_28_a.htm]

⁹⁹ Por ejemplo, el artículo 2 dice: “El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las Constituciones y leyes de las entidades federativas, que deberán tomar en cuenta, además, los principios generales establecidos, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico”. Esto evidencia una falta de voluntad democrática y condena a los indígenas a no pasar de su rol pasivo en las acciones del Estado.

¹⁰⁰ La reforma efectuada violentó los Acuerdos en 4 puntos esenciales: 1. Sustitución de las nociones de tierras y territorios por “lugares”, lo que en los hechos desterritorializa a los pueblos (y viola lo establecido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, firmado y ratificado por México); 2. Elimina el concepto de pueblo y lo sustituye por comunidades (volviendo a trastocar el mencionado acuerdo de la OIT); 3. Introduce las contrarreformas neoliberales al artículo 27 constitucional a partir de las cuales se permite la venta de las tierras comunales y ejidales; 4. Limita la posibilidad de que los pueblos indígenas adquieran sus propios medios de comunicación (López y Rivas, 2005: 62-63).

San Andrés, el Estado no sólo no se reformó, sino que cerró las puertas a la posibilidad de negociar esas reformas.

Como bien sintetiza Gloria Muñoz, “el 2001, quizás como ningún otro, significó un parte-aguas en el camino de la lucha zapatista. Fue el año de la Marcha del Color de la Tierra, del Tercer Congreso Nacional Indígena y de la participación de comandancia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el Congreso de la Unión. También fue el año de la traición de la clase política toda, del desconocimiento oficial de los derechos y cultura indígena y de la búsqueda de otros caminos, no sólo para el movimiento indígena nacional, sino para muchos colectivos, organizaciones e individuos que a partir de ese momento tuvieron claro que con la interlocución con los partidos políticos, los gobiernos y las instituciones no llegarían a ningún lado. La autonomía y la autogestión en la práctica serían el esfuerzo siguiente (Muñoz Ramírez, 2011)”¹⁰¹.

Nunca más los zapatistas intentarían una interlocución con el Estado. Es a partir de esta última traición –y luego del silencio que devino de ella–, que la autonomía “real” (aquella que se reconoce y legitima a sí misma) se lleva a cabo de facto en los territorios liberados. La conformación de los Caracoles son la expresión en los hechos de esta autonomía con respecto al Estado, así como la Sexta Declaración de la Selva Lacandona es la expresión formal de la ruptura del EZLN con toda la clase política en su conjunto.

Resumiendo, la traición legislativa a los Acuerdos de San Andrés marca una inflexión definitiva en el rumbo del movimiento. En la Sexta Declaración, ellos mismos lo dicen así: “[...] como zapatistas que somos, pensamos que no bastaba con dejar de dialogar con el Gobierno, sino que era necesario seguir adelante en la lucha a pesar de esos parásitos haraganes de los políticos. El EZLN decidió entonces el cumplimiento, solo y por su lado (o sea que se dice "unilateral" porque sólo un lado), de los Acuerdos de San Andrés en lo de los derechos y la cultura indígenas [...]”¹⁰².

¹⁰¹ Muñoz Ramírez, Gloria; “A diez años de la Marcha del color de la tierra”, en “Ojarasca” –suplemento de *La Jornada*, 12 de marzo de 2011.

¹⁰² Sexta Declaración de la Selva Lacandona [en línea]. Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2005/11/13/sexta-declaracion-de-la-selva-lacandona>.

IV. 2.- Autonomía en la práctica. Los Caracoles: otra política, otra economía, otra educación.

Entre el 8 y 10 de agosto de 2003, en el hasta entonces *Aguascalientes* de Oventik, se celebró la fiesta del nacimiento de los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno (JBG) zapatistas. Los *Caracoles* nacen para sustituir a los Aguascalientes como espacios de articulación y organización política zapatistas. El cambio tiene varios significados que aluden a una reestructuración organizativa derivada de la nueva etapa del movimiento, lo que involucra la necesidad de transformar la relación de las comunidades entre sí, con el EZLN y con el mundo exterior. No hay ninguna mención manifiesta con respecto al por qué se llaman Caracoles (el hecho de no explicitar significados es muy común en el lenguaje metafórico zapatista); sin embargo el vocero del movimiento en aquel momento, en vísperas de su inauguración, los definió como “[...] una pequeña parte de ese mundo a que aspiramos hecho de muchos mundos. Serán como puertas para entrarse a las comunidades y para que las comunidades salgan; como ventanas para vernos dentro y para que veamos fuera; como bocinas para sacar lejos nuestra palabra y para escuchar la del que lejos está. Pero sobre todo para recordarnos que debemos velar y estar pendientes de la cabalidad de los mundos que pueblan el mundo” [Subcomandante Marcos, en González Casanova (2003)].

Lo cierto es que a partir de este momento los derechos de los pueblos zapatistas, luego de ser demandados, comienzan a ejercerse de hecho. Las JBG reúnen a 32 municipios autónomos rebeldes que desde entonces eligen democráticamente –con una creación propia sobre cómo hacerlo– a sus propias autoridades. Se trata de la recuperación de un proceso de autogobierno ancestral y que ya funcionaba entre ellos (a través de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas –MAREZ– agrupados en los Aguascalientes). Dicho con sus palabras, “este modo de gobierno autónomo no es inventado así nomás por el EZLN, sino que viene de varios siglos de resistencia indígena y de la propia experiencia zapatista, y es como el autogobierno de las comunidades. O sea que no es que viene alguien de afuera a gobernar, sino que los mismos pueblos deciden, de entre ellos, quién y cómo gobierna, y si no obedece pues lo quitan”¹⁰³. Esta forma distinta de construir políticamente, de adentro hacia fuera, ya se venía afianzando y

¹⁰³ Sexta Declaración de la Selva Lacandona, ídem.

fortaleciendo desde hacía tiempo como “otra política”, denunciando a su vez que la política estatal es un asunto de élites y que democratizarla no significaba ampliar esas élites o suplirlas por otras, sino

“liberar” la política del secuestro en que la mantienen los políticos y “llevarla hacia abajo”, hacia quienes deben mandar y en quienes reside la soberanía: los ciudadanos. El “mandar obediendo” zapatista implica este “volteo” de la política y es un proceso, no un decreto. Es, para decirlo con la “modestia” zapatista, una revolución que haga posible la revolución¹⁰⁴.

Lo que sucede en el 2003, entonces, es la asunción de esta *otra política* comunitaria que venían desarrollando en los hechos, y que se traduce en su reorganización bajo el principio zapatista del *mandar obedeciendo*, sin ningún tipo de intervención estatal.

En palabras de los compañeros del Caracol II de Oventik: “Después del incumplimiento de los acuerdos firmados de parte del gobierno federal, y después de la traición de todos los partidos políticos en el Congreso de la Unión [...] nosotros como pueblos indígenas zapatistas no podíamos esperar ni quedarnos con las manos cruzadas [...] Entonces nuestros pueblos empezaron a organizarse y hacer uso de nuestros derechos que nos corresponden como pueblos indígenas mexicanos y nos propusimos ejercer nuestros derechos a la autonomía basándonos en los acuerdos de San Andrés firmados entre las partes en febrero de 1996. Se formaron los municipios autónomos y se convocaron a asambleas generales municipales para elegir sus propias autoridades autónomas en una forma libre y democrática a través de usos y costumbres, sin la intervención de los partidos políticos y sin la necesidad de gastar millones de pesos para hacer campañas políticas como los partidos políticos”¹⁰⁵. Estas palabras se escucharon el día 30

¹⁰⁴ Extraído del comunicado del EZLN del 1° de julio de 1997 en donde también se explicita –en el marco de elecciones federales a las que habían llamado a no participar los pueblos rebeldes dado el nivel de agresión y hostigamiento que sufrían–: “la ‘otra’ política no busca ocupar el espacio de la política partidaria, nace de la crisis de ésta y tiende a ocupar el espacio que no es cubierto por el quehacer partidista. *La ‘otra’ política busca organizarse para ‘voltear’ la lógica de la política partidaria, busca construir una nueva relación de la Nación con sus partes: ciudadanos que tienen derecho a serlo de tiempo completo, diferenciados y específicos, unidos por una historia y por lo que deviene esta historia. Esta nueva relación implica tanto al Gobierno y los partidos políticos, como a los medios de comunicación, las iglesias, el ejército, la iniciativa privada, las policías, el Poder Judicial, el Congreso de la Unión*” (las cursivas son nuestras). Disponible en: [http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1997/1997_07_01.htm].

¹⁰⁵ Fuente: archivos de audio propios y declaraciones de los representantes de cada MAREZ en el primer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo; Oventik, diciembre de 2006.

de diciembre de 2006, en el *Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo* que se llevó a cabo en el Caracol de Oventik, en donde por primera vez las Juntas de Buen Gobierno compartieron públicamente sus logros y dificultades a la hora de la organización social autónoma.

Las JBG se articulan en cinco Caracoles (centros políticos zonales), cuyas principales funciones son la impartición de justicia, salud comunitaria, educación, vivienda, tierra, trabajo, alimentación, comercio, información, cultura y tránsito local. A diez años de consolidación de esta experiencia, hemos podido asistir a la maduración de una nueva concepción de la política alejada de la toma del poder estatal: la autonomía es una utopía que el movimiento zapatista va convirtiendo en realidad en la construcción cotidiana del trabajo, de las decisiones y, por lo tanto, del poder comunitario. Las JBG están formadas por miembros elegidos de manera directa por las comunidades, son rotativas y revocables.

¿Cómo lo hacen? Las autoridades elegidas trabajan bajo los siguientes principios: *obedecer y no mandar, representar y no suplantar, bajar y no subirse, convencer y no vencer, construir y no destruir, proponer y no imponer*. Para esto “como autoridades, somos nombrados por los pueblos para trabajar en el municipio y nos nombran por tres años y luego nos cambian, pero durante nuestro periodo debemos ser responsables en el trabajo y si no lo somos, el pueblo nos llama la atención y si no, nos quitan y nombran a otro. Además, como autoridades municipales somos encargados de ver o impulsar los trabajos de los pueblos del municipio”, relató un compañero de la JBG de Morelia, en el mencionado Encuentro de 2006. Allí, las autoridades de La Realidad compartieron: “Para nosotros [...] el pueblo decide su forma de luchar u organizarse tanto política, económica y socialmente; es el pueblo que decide su forma de vivir basándose en su lengua y en su cultura... Nuestra forma de gobernar es diferente a la del mal gobierno; ellos son unos cuantos que deciden por todos, y los cuantos que deciden no deciden para beneficio de todos, sino que es a beneficio de ellos”. Lo compartido abre camino hacia el presente y el futuro. Los compañeros y compañeras del Caracol de la Garrucha, durante el referido Encuentro, afirmaron que

el derecho a la libre determinación significa el reconocimiento como pueblos, conocer nuestro origen y nuestra existencia histórica, que somos originarios de los territorios que hemos ocupado y

que fuimos invadidos y dominados. Significa reconocer que siempre fuimos y seguimos siendo pueblos con nuestra historia, nuestra religión y cultura, educación, lengua, etc. *Que con la autonomía se fortalecerá la democracia en nuestro país*, se fortalecerá la unidad nacional, porque habrá igualdad, habrá más democracia, justicia para los pueblos indígenas que hasta ahora nos han tenido olvidados y sin ser tomados en cuenta, sin participar en la vida de esta nación que amamos y respetamos y que históricamente hemos defendido.

Destacamos esta idea en cursivas porque encontramos en ella una conceptualización sobre su experiencia autonómica que más adelante retomaremos.

Lo cierto es que en los Caracoles se administra justicia, se idean formas de desarrollo económico y productivo, se redefinen proyectos autónomos de salud y educación. Es realmente impactante estar en los Caracoles y ser testigos de la organización que se ha consolidado. Prácticamente sin recursos (mayormente provenientes de la solidaridad internacional y de los ingresos de sus empresas productivas), el desafío de crear un sistema de gobierno autónomo allí está: hospitales y microclínicas comunitarias –algunas completamente equipadas con la última tecnología y todos los servicios, otras con muchas carencias–, centros de vacunación, centros de medios, escuelas... Pequeños mundos completamente gestionados por ellos, que hoy son una realidad en las comunidades en rebeldía.

Es fundamental reconocer la claridad que da la conceptualización a partir de la práctica, a diferencia de la reflexión sobre sí misma. Cada palabra de los compañeros hace hablar a la experiencia coherente que están llevando a cabo cada día. “La autonomía para nosotros es pues que el pueblo decide su forma de luchar o de organizarse tanto políticamente, económicamente, socialmente”, dice Jesús (en representación del Caracol I, La Realidad, durante el mismo Encuentro): “Es el pueblo que decide su forma de vivir basándose en su lengua y en su cultura, porque nuestra forma de gobernar es diferente a la del mal gobierno, ellos son pues unos cuantos que deciden por todos de cómo quieren que sea, y los cuantos que deciden no deciden para beneficio de todos, si no que es a beneficio de ellos; entonces pues nosotros somos diferentes, el mando es el pueblo, él decide cuando quiere su salud y su educación”.

Nos detenemos en estas palabras porque ellas introducen el tema de la educación, motivo de estas reflexiones, en tanto inherente –junto a la salud, la cultura, la comunicación, la tierra y el

comercio– a la práctica autónoma. Como ya adelantamos, *no se puede pensar la lucha por la autonomía sin educación, porque ésta es producto, no de un acto único, sino de un proceso. Como es inconcebible también pensar la educación sin comprender su esencia profundamente política.*

IV. 3. La Otra Educación

Cuando el EZLN irrumpe a la luz pública el 1° de enero de 1994, lo hace llevando consigo 11 demandas, entre ellas *educación* (las otras eran: *trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, independencia, libertad, democracia, justicia y paz*),¹⁰⁶. Pocos años después, esta demanda y las demás se presentan funcionando como prácticas, pensadas y llevadas a cabo desde dentro y de manera autónoma. Vamos a desarrollar algunas de las ideas centrales que sostienen al proyecto educativo zapatista, como parte de un proyecto político, social, cultural y, fundamentalmente, en lucha.

El esfuerzo educativo en el sureste mexicano se nombra a sí mismo “La otra educación”, dentro de otra política, de otra manera de concebir el mundo. Nombrarse “otro” dignamente, significa reconocerse en esa otredad –o en esa *exterioridad* que siempre fue excluída– y asumir valores propios mediante los cuales protagonizar un camino. Éste es uno de los pilares de la resistencia zapatista, al que también llaman *Educación en lucha*, en clara referencia a una posición política y la inherencia del proyecto educativo a ésta. En pocas palabras, así estamos definiendo la Educación Autónoma zapatista.

¿Y cómo es posible esto? Veamos cómo funciona. La zona de territorios liberados zapatistas es tan extensa como diversa, y está organizada en cinco Caracoles que alojan a las JBG, que a su vez son núcleo de los municipios correspondientes a cada zona. Las JBG trabajan como los pueblos van diciendo, con todo un sistema asambleario de representación para cada

¹⁰⁶ Las 11 demandas iniciales se amplían a 13, cuando se agregan las de *cultura e información*, mencionadas en la Consulta Nacional el 8 de junio de 1995. Durante los últimos años las demandas y la visión del movimiento se ha profundizado y madurado. La declaración más completa de su posición actual está disponible en el documento conocido como La Sexta Declaración de la Selva Lacandona, que por su importancia teórica para esta tesis incluimos como Anexo N° 2.

comunidad –es decir desde abajo– en labores que van desde registrar nacimientos y matrimonios, hasta fortalecer los distintos proyectos, como es el caso de la educación autónoma. Los Caracoles son: Caracol I, *Madre de los Caracoles Mar de nuestros sueños*- La Realidad, zona Selva Fronteriza, JBG “Hacia la Esperanza” (comunidades tojolab’ales, tzeltales y mames); Caracol II, *Resistencia y Rebeldía por la Humanidad*- Oventik, zona Altos de Chiapas, JBG “Corazón Céntrico de los Zapatistas delante del Mundo” (tzotziles y tzeltales); Caracol III, *Resistencia Hacia un Nuevo Amanecer*- La Garrucha, zona Selva, JBG “El Camino del Futuro” (tzeltales y tzotziles); Caracol IV, *Torbellino de nuestras palabras*- Morelia, JBG “Corazón del arcoíris de la esperanza”, zona Tzots Choj (tzotziles, tzeltales y tojolab’ales), y Caracol V, *Que habla para todos*- Roberto Barrios, JBG “Nueva Semilla que va a Producir”, zona Norte de Chiapas (ch’oles, zoques y tzeltales). Cada Caracol alberga un número de escuelas que en total suman 510 para todo el territorio liberado (según trabajo de campo realizado entre 2005- 2008 por Bruno Baronnet, 2012: 122); éstas son conducidas por los MAREZ en coordinación con las asambleas, las autoridades comunitarias, los comités de educación y, especialmente, con los educadores. Por principio, entonces, no son funcionarios lejanos quienes deliberan y toman las decisiones sobre la organización escolar y los contenidos y métodos pedagógicos sino las propias familias de los estudiantes en cada comunidad, quienes además elijen a los educadores comunitarios, quienes son nombrados como *promotores o promotoras de educación*.

Los promotores y promotoras de educación no tienen como tarea única la de ser formadores: son integrantes de las comunidades zapatistas que se ocupan, durante intervalos, de las funciones de enseñanza comunitaria bajo la vigilancia de las instancias correspondientes y coordinadas en el marco de un proyecto regional. Recuperamos el concepto en sus palabras:

“Autónomos quiere decir que nosotros mismos nos gobernamos en nuestra comunidad. Estamos haciendo y llevando a la práctica la autonomía de la educación, de la agricultura, de salud... y sí lo estamos haciendo pues, porque no queremos que nos siga engañando el gobierno [...] Nosotros estamos manejando planes y programas de acuerdo a nuestras necesidades, de acuerdo a qué necesitamos saber y qué queremos aprender. Y nosotros mismos hemos preparado esos planes y programas. Yo, como promotor de educación, digo que el pueblo ha visto la necesidad de que los

niños están abandonados desde hace mucho tiempo, pues. Por eso el pueblo me ha nombrado para ser promotor y enseñar a los niños” [...].¹⁰⁷

También hay claridad en cuanto a los objetivos: “La educación es básica, fundamental en nuestra lucha, para conocer la realidad y su objetivo de esta escuela es que todos los alumnos que están estudiando ahora sean después quienes impartan las clases en las comunidades indígenas donde están ahora [...] Esta educación no es solamente para los mexicanos, ni tampoco para los que están en el continente americano, pensamos hacer una educación de para todos todo, pues”¹⁰⁸.

A continuación hilvanaremos un texto tomando las palabras de algunos promotores y promotoras de educación zapatistas en primera persona, de distintas zonas y momentos, para ir más al fondo en su experiencia educativa. La intención es que dicha experiencia sea narrada con sus propias palabras y con la menor mediación posible, por lo que se verá como un mosaico de citas que se ordenan en función de temáticas. Una aclaración metodológica indispensable tiene que ver con la forma como citaremos a los compañeros y compañeras, dado que en ningún momento aparecerán individualizados con nombres propios y esto se debe a dos razones: la primera, es porque no es conveniente que sus identidades sean reveladas (más allá que se presenten con un nombre) por motivos de seguridad; pero la segunda y fundamental se debe a que la palabra zapatista es colectiva, quien “ nombra” lo hace como portavoz de la función que cumple en el movimiento –lo que quita importancia real al nombre del individuo en cuestión. También es preciso aclarar que en los casos de las citas textuales respetaremos las palabras tal como fueron pronunciadas por los y las zapatistas mayas, aunque pudiera haber imprecisiones gramaticales dado que el castellano no es su lengua materna.

Comenzaremos con testimonios del *Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo* (Oventik, 2006) que ya hemos nombrado, por la importancia que le damos a los relatos allí ofrecidos por cada Caracol sobre sus experiencias en educación, salud, mujeres, comunicación, arte y cultura, comercio y tierra y territorio (esta importancia está dada por el

¹⁰⁷ Testimonio de un promotor zapatista extraído del documental “El color de la tierra”, de José Gaya Mengual, minuto 14:21.

¹⁰⁸ Ídem, minuto 17:50.

momento en que comparten sus logros y dificultades, apenas 3 años después de inaugurados los Caracoles). En nuestro caso, retomaremos lo presentado en la mesa “La otra educación”, cuando expusieron por primera vez ante el mundo sus avances en políticas autónomas. Tomaremos los conceptos sobre su experiencia de educación autónoma que consideramos más importantes para nuestro trabajo, organizados mediante ejes de elaboración propia y subrayaremos algunas de las ideas emanadas sobre las que volveremos en el análisis¹⁰⁹.

a) Diagnóstico sobre la realidad en cuanto estudiantes indígenas chiapanecos y surgimiento de la educación autónoma

“Mucho antes de 1994 la zona norte de Chiapas y en todo el resto de país se encuentra en un enorme rezago educativo, particularmente las comunidades indígenas marginadas [...] Los programas educativos de la SEP sólo servían para exterminar las lenguas indígenas, costumbres, historia y toda la riqueza de saberes que existe en las comunidades, o sea, que metían puras ideas de los poderosos, como que el pueblo no ha hecho nada por nuestro país [...] Los jóvenes que mandaban a las comunidades no tenían tan siquiera la preparación elemental para la enseñanza de los niños y la gran mayoría no cumplía su labor y a veces los niños pasaban semanas y meses sin tomar clases. Ya después del levantamiento en el 94 muchas comunidades fueron desplazadas de sus lugares de origen por la guerra sucia del mal gobierno, creando grupos paramilitares y dentro de las comunidades donde existe la escuela oficial las autoridades priístas amenazaban con impedirle a los niños zapatistas a que continuaran estudiando en la escuela” (promotor de educación del Caracol V, Roberto Barrios).

El análisis se sitúa en las realidades chiapanecas pero las trasciende: “Los modelos educativos que existen en cualquier parte del mundo han servido únicamente a la destrucción de la humanidad, de la naturaleza y a los intereses de los grandes capitalistas y explotadores de la humanidad. Los que preparan la educación que imparten en las escuelas oficiales se han preocupado por desarrollar planes y programas de estudio en todos los niveles favoreciendo a los intereses del poder, nunca se han preocupado de elaborar un modelo de educación de acuerdo a

¹⁰⁹ La sistematización fue realizada con base en archivos de audio propios registrados en el Caracol de Oventik durante el Encuentro de los zapatistas con los pueblos del mundo en diciembre de 2006.

las necesidades de los pueblos y a la realidad nacional e internacional, basado en nuestras raíces culturales, políticas, ideológicas, económicas y respetando las diversas lenguas que existen en todo el mundo [...] Antes del 94 a esos maestros del gobierno no le importaban si aprendíamos a leer o a escribir, luego del 94 llegaban ya como espías, porque los mandaba el gobierno o sus asesores para que vean qué estaban haciendo los zapatistas para dar información al asesor o al presidente municipal, y vimos que eso no era correcto, y como ya nos habíamos declarado en guerra [...] empezamos a pensar que es bueno que comencemos con la educación autónoma [...] (promotor del Caracol II *En resistencia y rebeldía por la humanidad*).

Las interpretaciones al problema educativo son claras: hay una disociación cultural y política entre los maestros y las comunidades, a la par que indiferencia (los maestros faltaban, se embriagaban, los castigaban si hablaban en su lengua). Por ello, la demanda de educación expresada en el ¡Ya basta! de la Primera Declaración de la Selva Lacandona se empezó a trabajar desde 1996. Se nombraron promotores en asambleas, así como autoridades en educación, para apoyar los procesos para construir Otra Educación, en donde los pueblos manden, más cercana a sus necesidades y sus culturas.

b) El trabajo de los promotores y promotoras de educación en la organización de la educación autónoma zapatista

El proceso creativo de construcción educativa implicaba que algunos de ellos y ellas serían los *nuevos* maestros y maestras. Todo se iba haciendo sobre la marcha, orientados por la necesidad: “Primero empezamos a formar 20 promotores de educación por la misma necesidad que tenían algunas comunidades por el abandono que padecemos, luego se vio la necesidad de formar más” relató una promotora del Caracol I *Mar de nuestros sueños*. Este proceso se vivió de manera similar en la mayoría de los Caracoles, en algunos casos apoyados por grupos de voluntarios externos a los que los zapatistas nombran como *sociedad civil*¹¹⁰ y que fueron

¹¹⁰ El debate sobre este concepto es amplio, el sentido que le dan los zapatistas es con relación a “las organizaciones, las personas, los grupos extranjeros y nacionales que consideran su deber responder a una causa”, según Carlos Monsivais (“La sociedad civil y el EZLN”, *La Jornada*, 15 de enero de 2004). En los hechos, las comunidades que más pudieron avanzar en los proyectos educativos fueron las respaldadas por la solidaridad nacional e internacional, como por ejemplo la organización “Escuelas para Chiapas” creada para tal fin.

fundamentales en este proceso. En una primera etapa, la sociedad civil colaboró con clases para formar a las y los promotores de acuerdo con los espacios y tiempos de cada centro. Luego, quienes terminaban los cursos se preparaban como formadores de las siguientes generaciones ya sin la sociedad civil. Con el tiempo, el sistema educativo se lleva adelante de manera completamente autónoma y autogestiva y se va acercando desde el centro hacia las comunidades más alejadas de los Caracoles.

Lo interesante de los relatos escuchados en este Encuentro es percibir la apropiación diferenciada, contextual, de los proyectos educativos que se iban gestando. Así lo hicieron, por ejemplo, en el municipio autónomo Francisco Gómez: “En el año de 1999 se nombran los promotores de educación en cada comunidad para recibir la capacitación en la cabecera del municipio con el apoyo colectivo de estudiantes de la sociedad civil [...] El acuerdo que tenemos con el municipio, promotores y capacitadores, es que la capacitación dura 6 días por cada dos meses, y también por acuerdo de asamblea se nombraron dos coordinadores quienes vigilan y promueven las diferentes actividades en el tiempo de capacitaciones. En el tiempo de sus capacitaciones de los promotores los mismos pueblos cooperan para sus pasajes y alimentación. Hasta hoy siguen recibiendo la capacitación como primera generación, pero sólo hay 23 comunidades que ya tienen sus promotores de educación y esos promotores ya están trabajando con los niños y niñas en cada comunidad y faltan 64 comunidades que todavía no cuentan con su promotor porque nadie sabe leer ni escribir, por eso poco a poco estamos buscando la forma de crear más educación autónoma para que un día todos tengan un promotor de educación en cada comunidad”. Y así en el municipio Flores Magón, perteneciente también al Caracol III en La Garrucha: “La construcción del Sistema de Educación Autónoma en la región, la realizamos mediante diferentes actividades en el proceso desde el año 2000 al 2006. En la Asamblea municipal se nombró tres autoridades como Consejo de Educación que se encargaría para la proyección y ejecución del proyecto de educación en cada pueblo y se encargaron de nombrar a sus propios promotores y promotoras de educación en cada comunidad para tomar la capacitación en el Centro de formación en el municipio, Ejido La Culebra”.

La importancia metodológica de transcribir estos relatos casi sin fisuras, radica en la intención de plasmar de alguna manera el trabajo de *hormiga* –de uno en uno y todos juntos–, que requirió la iniciativa que hoy podemos ver funcionando. Sin salarios, sin recursos. “Se comenzó a

buscar promotores y promotoras para dar clases a los niños, los padres de familia nos organizamos para apoyar con la alimentación y que los promotores sientan con ánimo en su trabajo, este apoyo que aporta el pueblo es para que mantenga a su familia”, relató en el Encuentro una promotora del Caracol IV. Así, se comienza desde cero en cada una de las comunidades: “En las comunidades donde se inicia el proyecto de educación los promotores empezaron a dar clases en casas prestadas y otros tomaron las escuelas oficiales. La mayor parte de las comunidades empiezan a construir escuelas con el esfuerzo y el recurso propio de las bases de apoyo [...] Durante los 8 años que ha funcionado la educación en la zona norte se han apoyado a 38 comunidades en la construcción de escuelas que van de una a 3 aulas con recursos donativos de la sociedad civil [...] Cuando se inicia la primera generación de promotores no todas las comunidades entran al proyecto de educación debido a la falta de organización, falta de personal y la distancia que hay entre las comunidades zapatistas retiradas para llegar al Centro de formación; pero eso en el 2000 se abre la segunda generación de promotores en Roberto Barrios y la tercera generación en 2002; en 2003 se construye un nuevo centro de formación de promotores en la comunidad Jolja’ perteneciente al municipio Akabalna, y en 2004 se forma la cuarta generación de promotores [...] Dentro de las comunidades zapatistas han hecho un gran esfuerzo para apoyar a sus promotores en el gasto y la alimentación en los cursos y encuentros, mantenimiento a la familia del promotor a través de colectivos de milpa y frijolar, pocas veces con recursos económicos o aportaciones de mano de obra para la construcción y mantenimiento de las escuelas, colaboración para apoyar en la realización de huertos escolares y proyectos productivos así como también eventos socio-culturales. La preparación académica y pedagógica de los promotores se ha reforzado constantemente a través de los encuentros y talleres que se realizan cada 6 meses de curso. Tanto el equipo de formadores de educación ha tomado talleres para actualización de métodos de enseñanza, también ha realizado talleres para Comités locales de educación que son las autoridades educativas en cada comunidad que consiste en ejercer mejor su función” (palabra de promotores de educación del Caracol V).

En la zona de Oventik, comenzaron por la secundaria: “Primero fueron 18 jóvenes que entraron en una capacitación, en donde apoyaron algunas personas de la sociedad civil, ya para

formar un Sistema Educativo de la zona Altos de Chiapas. Estos jóvenes y jóvenes¹¹¹ pasaron a ser promotores y promotoras de educación secundaria, en donde más adelante se preparó a más jóvenes y jóvenes que después pasaron a ser promotores y promotoras de educación”. En la actualidad la función de esta secundaria es servir como centro de capacitación en toda la zona, los estudiantes se preparan para luego dar su servicio en las muchas escuelas primarias autónomas que existen en los diferentes municipios en toda la zona Altos. En los pueblos en donde hay primarias autónomas los pueblos participan como comités de educación, en la construcción de aulas y apoyando en algunas de las múltiples necesidades que tienen los y las promotoras de educación.

Al relatar su experiencia, los promotores de Oventik dan cuenta de un meta-nivel reflexivo, en donde se aporta conceptualmente al tipo de educación que están forjando: “El papel de los promotores y las promotoras es la de promover la Otra Educación en los pueblos y las diferentes áreas de conocimiento tanto práctica, teórica y la de *enseñar aprendiendo* y además están dando servicio gratuitamente sin recibir algún salario, por eso es difícil la lucha pero con nuestra convicción vale la pena seguir adelante [...] La escuela secundaria funciona como un centro de formación, en ella estudian alumnos y alumnas de diferentes municipios de la zona. La familia de cada alumno aporta al mes: 1 kg. de frijol, tostadas, un poco de leña para preparar los alimentos. A este esfuerzo de las comunidades se suman dos esfuerzos: el apoyo de la sociedad civil, en aportar donaciones para el mantenimiento para la autosuficiencia de la Escuela Secundaria Autónoma Zapatista –ESRAZ-“ (Lucio y Magdalena, Caracol II).

El Caracol de Oventik tiene la particularidad de autofinanciar su proyecto educativo mediante el Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ). Este Centro de Lenguas es un espacio para el aprendizaje del tzotzil y el castellano, a la vez que una propuesta concreta para el intercambio con diversos pueblos y culturas del mundo. En reciprocidad, los estudiantes que lo visitan ofrecen un aporte económico para cubrir las necesidades de las escuelas. Es un espacio para compartir entre compañeros y compañeras, como

¹¹¹ La expresión “joven” es muy común en el modo de hablar zapatista y alude, obviamente, a la mujer joven. El avance dado en la lucha por los derechos de las mujeres –lo que les permitió su incorporación a la lucha revolucionaria– es uno de los motivos más grandes de orgullo de los hombres y mujeres zapatistas con los que he podido conversar y se deriva en la única ley que existe en territorio zapatista: la Ley Revolucionaria de Mujeres.

ellos bien se encargan de aclarar en su página web oficial (<http://www.seraznaltos.org/celmrz.html>): “Todas las actividades son parte de este intercambio educativo-cultural en reciprocidad al aporte económico que los compañeros/as y hermanos/as ofrecen a la escuela. No hacemos de la lengua una mercancía más. No la vendemos, pero si la compartimos a todos quienes estén abiertos a esta experiencia política, educativa y cultural y se identifiquen con nuestra lucha anticapitalista por un mundo donde quepan muchos mundos y por la humanidad”.

Como podemos ver, los pueblos zapatistas se plantearon qué educación se quería y cuál no. Y en relación con lo que no se quería se fueron dando los primeros pasos en esto que ellos mismos nombran La Otra Educación.

c) La Otra educación

“Le decimos La Otra educación porque es nuestra, la educación que hemos venido practicando en todo nuestro territorio [...] porque veíamos que la educación que le daban a nuestros niños y niñas no iba de acuerdo a nuestro medio indígena sino que el mal gobierno nos obligaba pues, a que nosotros aprendiéramos lo que se les venía a sus ganas. Pero nosotros a través de nuestra organización comenzamos a resistir, y resistimos mucho tiempo, muchos años [...] entonces nosotros como zapatistas empezamos a ver la manera de cómo hacer nuestra propia educación [...] vimos importante de nombrar nuestros formadores, nuestros promotores [...] es ahí donde vemos que nuestra lucha nos ha sacado adelante y hemos aprendido en todos los niveles [...] nosotros como zapatistas ahora vamos caminando con nuestra educación” (Introducción a la mesa ‘La Otra educación’; Oventik, diciembre de 2006).

Lucio y Magdalena, del Caracol II precisan la dimensión de este proyecto educativo Otro: “La Otra Educación es una de nuestras demandas que nos obligó a hacernos rebeldes en contra de los malos gobernantes y de los grandes capitalistas en nuestro país México y hasta ahora no ha sido aceptada ni cumplida, por esa razón empezamos a construir la nueva educación para los pueblos y es la que nosotros estamos llevando a cabo, *está basada en el pensamiento humanístico de nuestros antepasados, el de no separar la actividad manual de la intelectual*. La práctica nos enseña y lo que aprendemos será lo que se convierte en la palabra Educación Concientizadora y es lo que estamos realizando. *Con esta educación buscamos la acción transformadora de la*

sociedad. La enseñanza es para la vida, para comprender mejor nuestro mundo. Por eso preparamos una educación para concientizar a nuestros pueblos, que por medio de éste se transforma el trabajo escolar individual por el trabajo escolar colectivo y dentro de nuestra lucha zapatista es muy importante esta Otra Educación, ya que es una exigencia de nuestros pueblos”. También resuenan las palabras contra lo que no se quiere, como parte de la definición: no se quiere “la forma del sistema educativo del mal gobierno que sólo trae destrucción y olvido de los pueblos indígenas. Porque los que estudian en la escuela no se preocupan de su pueblo, sólo piensan por el interés personal o buscan trabajo con los grandes ricos y otra vez para ser mozos” (Caracol IV *Torbellino de nuestras palabras*). Lo que se busca es fomentar el amor a la comunidad, a la naturaleza, el uso y el cuidado de la madre tierra. Que el promotor junto con sus alumnos vayan desarrollando su aprendizaje, a través de investigaciones que se realizan dentro de la comunidad, partiendo de sus propios problemas e indagando sobre sus porqués: “Queremos impulsar la capacidad productiva de nuestros pueblos, no solamente se enseña la mala calidad de la tierra, sino que también se enseña las causas que la originan. Nosotros y nosotras pensamos que para combatir la ignorancia de nuestros pueblos es necesario que la educación que se imparta sea *liberadora, analítica, reflexiva, crítica, concientizadora, y así sea dueño del conocimiento de la humanidad*”.

Es evidente la apropiación del pensamiento freireano en esta manera de nombrarse como proyecto educativo¹¹². Volveremos más adelante sobre esta relación, pero lo destacamos ahora para ir visualizándolo. También subrayamos la concepción del acto educativo producido en comunidad sin perder la visión universal. El relato que hacen los promotores de educación de los Altos es muy rico en cuanto explicitación de objetivos y su relación con los fines políticos: “Queremos que la educación tome en cuenta todas las formas de lucha de nuestros pueblos, que no sea una educación memorística alejada de nuestra realidad. *Ya que es contraria a los intereses de nuestros pueblos, no permitiremos la ideología capitalista, que los neoliberales coman a costa del sufrimiento de los pobres y que los pobres recibamos las migajas que nos dan, es a este tipo*

¹¹² El pensamiento de Freire llega mucho antes que el zapatismo a las montañas del sureste mexicano a través de la labor del obispo Samuel Ruiz, un sacerdote que se hizo cargo de la diócesis de Chiapas en 1960 y que toma posición por la causa de los más explotados y, muy en particular, la de los indígenas. “Don Samuel” fue uno de los principales impulsores en México de la teología de la liberación y formó más de cien mil catequistas con la impronta freireana que, indudablemente, forjaron fuertes raíces en la mística y las filas zapatistas.

de educación a la que nos oponemos como zapatistas. Queremos tener un conocimiento científico de todas las áreas en los fenómenos sociales: religiosos, morales, artísticos, jurídicos, políticos, educativos, naturales, matemáticos, lingüísticos, astronómicos, filosóficos. Este es el tipo de educación alternativa que queremos construir para la vida en donde quepan muchos mundos aún diferentes, esto es la educación concientizadora humana, liberadora, democrática, científica, popular y justa para todos por igual. Y de esta manera se distingue la Otra educación zapatista con los capitalistas” (las cursivas son nuestras).

En términos freireanos, es una educación que a partir de la *denuncia* (de lo que no quiere, lo que se critica del mundo –el capitalismo-) *anuncia* la creación de su proyecto y lo concreta positivamente. En sus palabras, se advierte un sentido integral de comprender lo educativo como proyecto social, contrario al capitalismo: “Ya que el trabajo es el único recurso de la humanidad para convertir a un ser humano en compañero de sus semejantes, no en su explotador ni mucho menos en su humillador. En esta educación se toma en cuenta el valor de exaltar los valores del ser, no del tener, principios filosóficos de nuestros pueblos. A los niños y las niñas no se les debe enseñar a tener miedo, porque el miedo es la negación de la democracia, de la libertad y de la justicia. Por lo tanto estamos implementando que haya una educación con contenidos más realistas y verdaderos que transmita lo que realmente necesita el pueblo para su *liberación*, adoptaremos métodos cuyo punto central sea la *de enseñar aprendiendo y de educar produciendo, para desarrollar una nueva economía*, donde quepan muchas sociedades con justicia y dignidad, aunque sean diferentes ”.

Volveremos sobre este punto que es nodal para nuestra tesis.

d) Proyectos pedagógicos y áreas de aprendizaje

El cuarto eje que se desprende del anuncio zapatista sobre la marcha de su educación autónoma tiene que ver con cómo la están organizando en los hechos. En este punto se visualiza la diversidad intrínseca entre los proyectos educativos que fueron gestándose paso a paso en cada región y siempre en función de las demandas de las comunidades. Retomamos sus palabras, siempre según lo expuesto en 2006: “Dentro de nuestro plan de estudios se consultó en los pueblos qué áreas van a aprender los niños y niñas y se llegó a un acuerdo que tiene que ser: vida

y medio ambiente, matemáticas, lenguas, historias, integración y demandas” (promotor de educación del Caracol I, La Realidad).

Los contenidos cambian en algunos Caracoles pero a grandes rasgos se agrupan en cuatro grandes áreas relacionadas con lenguas, matemáticas, medio ambiente e historias, lo que en apariencia no mostraría mayor distancia con los contenidos que lleva cualquier estudiante en cualquier escuela pública o privada. La diferencia sustancial está en el enfoque puesto sobre cada una de estas áreas, cuyos contenidos son atravesados por las 13 demandas emanadas de su lucha (techo, tierra, trabajo, salud, alimentación, educación, independencia, democracia, libertad, justicia, cultura, información y paz –las tres últimas nacidas de su fusión con la sociedad civil). Es lo que podríamos denominar una educación cultural y políticamente *situada*. *En esto está, consideramos, la clave de la descolonización en la educación autónoma zapatista.*

De acuerdo con una investigación realizada por Bruno Baronnet, en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) no existe un gran “laboratorio” o “modelo” de enseñanza zapatista en términos de planes y programas de estudio sino algunos principios pedagógicos basados en la praxis y el sentido común. Estos principios se han definido “paso a paso” en los inicios de los proyectos educativos en la región de La Realidad, y “en la marcha” en los diez últimos años en cada una de las cinco zonas rebeldes del sureste y en la treintena de MAREZ que las constituyen (Baronnet, 2013). Los planes de estudio dentro de la educación autónoma zapatista están sujetos a cambios y revisión ya que, como ellos mismos lo definen, es un proceso de construcción y está en práctica. En todas las comunidades y áreas, las clases se dan en lengua materna y como segunda lengua el castellano; un requisito para ser promotor es conocer el “castilla” como le dicen en estas tierras, lo cual no siempre es fácil.

Desarrollaremos algunas de las maneras en que se organizan los distintos proyectos educativos en municipios y Caracoles, para tener una perspectiva sobre cómo se va llevando adelante el trabajo.

En el Caracol II, luego del nacimiento de los Caracoles, una de las primeras tareas que afronta la flamante JBG es el tema educativo. Ante la falta de coordinación sobre el proceso de educativo que ya se venía realizando en la zona Altos de Chiapas, se vio la necesidad de llevar a cabo una reunión en donde los diferentes centros que estaban trabajando la educación autónoma presentó el plan y programa que estaban llevando adelante. Luego de varias reuniones, se llegó al

acuerdo de unificar un proyecto educativo para toda la Zona, y así fue como queda conformado el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista De Liberación Nacional De La Zona Altos de Chiapas, SERAZLN-ZACH. De esta manera, “se acordó aplicar para todos por igual contenidos totalmente relacionados con los principios filosóficos de nuestra revolución”. También se consensuó trabajar en un plan de actividades común, de modo que todas las escuelas primarias abordaran las mismas áreas de conocimiento: lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación política y humanismo. Es muy importante subrayar que estos contenidos no se imparten de manera tradicional como en una escuela urbana, sino tomando a cada comunidad como su gran casa de estudios: “la preparación se da no sólo dentro de las aulas sino también trabajos en el campo como la hortaliza, platanales, la milpa, cafetales. Por eso el sistema tiene terrenos donde trabajan los estudiantes y estudiantas, promotores y promotoras, capacitadores y capacitadoras y la coordinación general pero siempre en colectivo”¹¹³.

La escuela autónoma zapatista en la zona de la Garrucha se llama “Semillita del Sol” y se organiza en tres niveles. Las escuelas están en las comunidades y los promotores dan los primeros dos niveles separados o en multinivel. En el primer nivel, los niños aprenden a escribir y a dibujar; en el segundo aprenden a entender las demandas zapatistas y en el tercero, se analizan textos, comunicados, denuncias, estrategias del gobierno con el objetivo de comprender el “por qué luchamos” y la construcción de la autonomía. En todos los niveles se trabaja de acuerdo a cuatro áreas: historia, lengua, vida y medio y matemática.

El MAREZ Ricardo Flores Magón, por ejemplo, detalla la organización pedagógica que se les da a los contenidos, trabajado en asamblea comunitaria, para que lleven adelante los promotores y promotoras con los estudiantes: “Empezamos este año (2006) con trabajo muy duro pero con muchas ganas de sacar adelante la propuesta de educación que los pueblos zapatistas nos exigieron elaborar, el documento de ‘educación verdadera’, ahí las 13 demandas zapatistas las vamos a relacionar con las 4 áreas de conocimiento para así no desviarnos de nuestra educación en donde los capacitadores y capacitadoras aceptaron trabajar conforme al documento elaborado por el pueblo”¹¹⁴. La propuesta de desglose curricular ratificada por las asambleas y las

¹¹³ Este relato fue tomado el video “La libertad según los zapatistas”, realizado por ellos y entregado como material de estudio en mi condición de estudiante en la “Escuelita de la libertad” en agosto de 2013.

¹¹⁴ Exposición en el *Encuentro de los zapatistas con los pueblos del mundo* 31 de diciembre de 2006.

autoridades del municipio parte del estudio de once ejes fundamentales representados por las demandas zapatistas: techo, tierra, alimentación, trabajo-producción, salud, educación, justicia, libertad, democracia, autonomía e independencia. Dichos ejes se entrecruzan en cuatro áreas de conocimiento: vida y medioambiente, historia, lengua y matemática. Es interesante conocer la concepción que subyace tras cada área, en coherencia con su objetivo de ejercer una educación propia: “En nuestra historia, los antepasados cuidaban la tierra, la naturaleza y se debe enseñar para que estas experiencias no se pierdan, se tiene que conservar la cultura nuestra”¹¹⁵. Así en historia se estudian temas acerca de la historia pasada y actual, sobre las distintas luchas del país, del continente y del mundo. En *lengua*, las actividades se desarrollan de acuerdo a la lengua materna en cada comunidad, que puede ser tzeltal, tzotzil, chol o tojolabal. También se vio la urgencia de fortalecer la comunicación zonal, por lo que los nuevos promotores llevan capacitación de las otras lenguas que no son las suyas, las que se trabajan como segunda lengua junto al castellano. En esta área se producen textos con traducciones en tzeltal, tzotzil, chol y castellano. En *vida y medio* se analizan temáticas relacionadas con el cuidado y la conservación de la tierra y la naturaleza, los recursos naturales, la destrucción y la contaminación. En matemática se trabaja, por ejemplo, midiendo los ataques a los pueblos indígenas, o las parcelas donde se siembra el maíz. Además, cada contenido no se da por separado, sino que se coordinan por áreas en función de una demanda zapatista. Por ejemplo, en la demanda *tierra*, los promotores preparan actividades pedagógicas que vinculen todas las áreas con el tema agrario. En *historia* estudiarán los distintos movimientos que luchan por la tierra en México y en el mundo, en *lengua* se trabajará la redacción de poemas y cartas, en *matemática* la medición de parcelas.

El tercer nivel podría ser equivalente a una secundaria pero en La Garrucha decidieron diferenciarse de las referencias escolares del *mal gobierno*; se nombra como Tercer nivel de conocimientos, y es un mandato de las autoridades de la JBG, todavía en proceso, ya que hacen falta otras instancias de capacitación. Para ello, cuentan con un Centro de Formación de Promotores de Educación: “En el año 2002 empezamos con la construcción del Centro de capacitación de promotores que está ubicado en la cabecera municipal con el apoyo de hermanos

¹¹⁵ Diario de la Brigada. n° 3-2. La Garrucha. Comisión de educación - Centro de documentación sobre zapatismo (CEDOZ); disponible en: [<http://www.cedo.org/site/content.php?doc=988>].

y hermanas del país de Grecia ‘Una escuela para Chiapas’; contamos con un salón de seis aulas para capacitaciones, seis dormitorios para el albergue de los promotores, una biblioteca de dos plantas, una cocina, un comedor y baños que hasta este momento estamos terminando la construcción, agradecemos a los compañeros que nos han apoyado con sus valiosos recursos económicos”.

El Caracol IV tiene su particular manera de organizar su proyecto político-pedagógico, a diferencia de los otros Caracoles se desarrolla mediante diez áreas que cuentan, incluso, con la producción propia de materiales específicos. Las áreas se han organizado así: matemáticas, lecto-escritura, estudio a la cultura, estudio a la historia, estudio a la geografía, estudio a la naturaleza, estudio productivo, estudio deportivo, estudio a la salud personal y colectiva y estudio a la política; “estas 10 materias están en prácticamente todos los pueblos pero todavía no tenemos los libros en todas las materias, en algunas como lecto-escritura e historia sí tenemos libros y las otras materias nos faltan, las tenemos nada más como guía de trabajo para los promotores y todos estos materiales fueron elaborados con nuestros propios equipos técnicos”. En estas escuelas hay tres niveles, primaria, nivel medio superior y nivel superior y la zona está dividida por regiones debido a la extensión que tienen los municipios.

El Caracol V, a su vez, ha decidido trabajar en cinco áreas: matemáticas, lenguas, historia, vida, medio ambiente y una integradora donde se estudian las demandas zapatistas. Un detalle de los objetivos que se plantean fueron expuestos en el Encuentro de 2006 que venimos desglosando: “Dentro de los contenidos y planes que se manejan consisten en que el promotor es un elemento importante en la comunidad para apoyar, orientar y plantear alternativas para resolver la dura situación en que vive la comunidad. Que el promotor junto con sus alumnos vayan desarrollando su aprendizaje, entre ambos, a través de investigaciones que se realizan dentro de la comunidad. Que los niños pongan en práctica su conocimiento en la comunidad, así como respetar y valorar la costumbre, los saberes y la cultura que hay en ella. Fomentar el amor a su pueblo, a la naturaleza, el uso y cuidado de la madre tierra [...] No existe la competencia dentro de la escuela, y por lo tanto no se manejan por grados ni se dan calificaciones con números si no es la comunidad quien los evalúa. Para enfocar los objetivos planteados en la educación autónoma, los grupos de promotores y formadores han elaborado los primeros libros para los niños, se han impreso 3.000 ejemplares de *Qué peleó Zapata* en lengua castellana, ch’ol y tzeltal.

También se han impreso 3.000 ejemplares de *Lum, la tierra es de quien la trabaja*, cuaderno de trabajo para los niños, se han hecho guías de trabajo para promotores de educación en las comunidades. Dentro de las escuelas autónomas también se practican los huertos escolares, actualmente son 70 comunidades que la practican. También dentro de los centros educativos se trabajan los proyectos productivos, según la posibilidad que tienen para realizar como: la cría del borrego, pollos de engorda, cerdo y cooperativas escolares.

A través de este recorrido por el trabajo de los distintos Caracoles podemos apreciar la diversidad metodológica en la apropiación del proyecto educativo que se da en cada zona, así como sus nodos comunes. En los Caracoles de Oventik y Morelia, se estudia una materia de enseñanza práctica que se denomina “Producción”, mientras que en los Altos tzotziles se estudia “Humanismo”, y el equivalente en Morelia se llama “Educación a la política” para referirse a los contenidos que profundizan sobre la ética zapatista y los valores del movimiento. En las regiones autónomas de La Realidad, y luego de Roberto Barrios y La Garrucha, la propuesta metodológica del proyecto Semillita del Sol es reapropiada según las acciones formativas de los mismos capacitadores tzeltales. Por esto podríamos decir que esta *diversidad* en la apropiación se da a su vez dentro de una *unidad* regida por la lucha y cosmovisión comunitaria que, junto al trabajo organizado en talleres para la integración de las demandas al proyecto educativo se enmarca en la idea de que *educar es aprender*. Por ello los promotores no son “los que saben más” sino los que promueven al grupo, para escuchar todas las voces.

Para los zapatistas, los niños y las niñas son quienes van a dar continuidad al proyecto de autonomía; por ello la centralidad está puesta en que conozcan los orígenes del por qué sus padres y abuelos se levantaron en armas, por qué resisten y defienden su territorio, cuáles fueron las razones de su lucha y cuál es la importancia de ejercer en los hechos cada una de las demandas que de ella emanaron. A la par, se educa en la búsqueda de que tengan fuertes sus corazones, para poder ser dignos, rebeldes y libres.

e) Problemáticas y logros

“Los principales problemas que enfrenta la Otra Educación en los Altos es la falta de recursos económicos por parte de los pueblos”, relatan Lucio y Magdalena en el Encuentro de Oventik.

Éste es claramente el problema más señalado en todas las experiencias, lo que deriva en la falta de más centros de capacitación para la formación de futuros promotores y promotoras y más construcciones de aulas en las comunidades ya que aún no logran cubrir todas las zonas. En un sentido crítico, en el Caracol II también se reconoce que “el otro obstáculo que enfrenta el Sistema Educativo Autónomo dentro de su organización es que aún falta de tener más conciencia para construir una educación que apenas estamos empezando y nos falta mucho para avanzar”, o sea las dificultades derivadas de ir sobre la marcha y a contracorriente, en territorios en lucha, vigilados y hostigados. También fueron nombrados –derivados de la falta de recursos– otros obstáculos como “la falta de un medio de comunicación comunitaria (como la radio) para la difusión de las actividades en educación y romper la desinformación crítica que hacen algunos maestros oficiales, noticias y periódicos sobre nuestra educación por la guerra de baja intensidad a través de programas y proyectos que ofrece el gobierno en las comunidades” (Caracol IV) y la falta de material de elaboración propia, así como de preparación para los responsables de los proyectos.

A pesar de las dificultades, los logros ya comenzaron a florecer: “porque los que terminaron su estudios algunos ya son autoridad como en la Junta de Buen Gobierno o educadores de los pueblos. Todos estos logros son para servir al propio pueblo y se ve claramente el cambio, que esta educación no es para que sean profesionales o para preparación personal, sí para que sean técnicos con sus conocimientos y se compartan con su propio pueblo. Todos estos avances en nuestra educación gracias al EZLN los hemos logrado. Y gracias a nuestros hermanos solidarios de los diferentes países que nos han ayudado en recursos económicos(Caracol IV)”.

IV. 4.- Sueños y realidades

Los sueños en las escuelas zapatistas se orientan mayormente hacia lo que todavía no se tiene y se necesita, dentro de un proyecto educativo con fines muy claros y que –se sabe– recién está dando sus primeros pasos. “Tenemos esperanza que nuestro futuro será diferente y mejor porque sabemos que nuestra educación autónoma no tiene fin [...] Ya estamos pensando en una tercera generación y en una secundaria, pero nuestro mayor sueño es tener una Universidad Autónoma,

donde se van a capacitar compañeros y compañeras para seguir trabajando nuestra autonomía, para que ayuden a los pueblos y para que no terminen nuestros trabajos que estamos pensando. Es nuestro mayor sueño y lo vamos a tener de por sí (Caracol I)”. En los cinco Caracoles los sueños se manifiestan en este sentido, en ir resolviendo lo que falta a la vez que avanzando hacia la maduración de sus ideales. “Uno de los retos para la continuidad del sistema educativo autónomo zapatista de la zona norte es empezar a funcionar el Centro Cultural de Educación Autónoma Zapatista que sería el segundo paso adonde van a estudiar los jóvenes zapatistas” (Caracol IV); hay una claridad notoria del hacia dónde. A su vez, el futuro no se vive como lo inalcanzable sino como lo que ya se hace.

Diez años después de su fundación, en agosto de 2013, los Caracoles zapatistas celebran una década de autonomía abriendo sus comunidades a una experiencia denominada *Escuelita zapatista para la libertad*. Este espacio de aprendizaje, en el que tuvimos la oportunidad de participar, se abrió como un proceso de espiral-caracol, de manera que quienes estuviéramos interesados en conocer el proceso de la autonomía zapatista desde su interior pudiéramos ir adentrándonos en él desde cada casa y cada vida. En el anexo N° 2 está el relato propio sobre la experiencia en el Caracol de Oventik. Ahora, para cerrar este capítulo, realizaremos una reflexión centrada en el proyecto educativo dada la posibilidad que tuvimos de platicar directamente con quienes lo están llevando a cabo en la zona de los Altos, para reforzar algunas de las ideas que hemos vertido hasta aquí.

Efectivamente, el esfuerzo de levantar un proyecto educativo Otro casi sin recursos económicos, se da en un contexto integral (esto es, junto a proyectos de salud autónoma, agroecología, medios de comunicación, cooperativas de artesanías, calzados y alimentos). Hay una *vida en comunidad* de la cual la educación es un engranaje más; no hay ninguna función que detente mayor poder por su especialización que otra: los promotores de salud, de educación o, incluso los miembros de las Juntas de Buen Gobierno no son considerados superiores sino compañeros cumpliendo con su *servicio*, el que a cada quien le toca, para que el sistema funcione en su conjunto. La autonomía, en todos los trabajos y también en educación, es vista como un *servicio para la comunidad*: “como promotores y promotoras damos clases, a veces salimos a otros pueblos, sin que nadie nos pague, es autónomo y préstamos nuestro servicio”, nos dijo una

educadora de la primaria en Oventik. Por eso es importante para los promotores de educación recalcar el hecho de que ellos –ante todo– son zapatistas que se entregan a su labor: “Los promotores trabajamos de tiempo completo por la necesidad que se tiene de levantar la educación, damos nuestro servicio hasta donde podemos, entonces en cada comunidad ellos nos mantienen nuestra alimentación, nos dan tortilla o tostada, lo que sea o alguna verdura, lo que encuentran también ellos, es lo que nos dan y así sobrevivimos nosotros [...] Aquí se está trabajando por conciencia de lucha, no por amor al dinero sino por amor al trabajo”.

Si en La Garrucha se habla de *educación verdadera*, en los Altos es común escuchar sobre la *educación en lucha*. En ambos casos, como ya vimos, se trata de una clara distinción con respecto a la educación del mal gobierno, y también a su proyecto político. La *Otra educación* pretende educar a los niños y niñas desde un territorio políticamente situado y desde dentro de la cosmovisión maya y comunitaria: “desde pequeños deben de comprender cómo debe ser lo que es el colectivo y tomarnos en cuenta así para todos y todas”. Cada escuela cuenta, además de las aulas, con un terreno en donde se siembra, cosecha y se trabaja la tierra como parte de las actividades curriculares. Estos trabajos en la milpa también son colectivos, y de acuerdo a la zona los estudiantes aprenden produciendo autónomamente sus alimentos de consumo diario: maíz, frijol, hortalizas, café, plátano, papaya. También se estudian y siembran diversas plantas para sanación, que luego son ocupadas por las familias y en las clínicas.

La Otra educación no tiene vacaciones, sino *cambio de actividades*, porque cuando los niños y niñas “se van a sus casas no van a descansar o pasear sino que tienen que ir a ayudar a sus papás, a hacer otros trabajos. Los promotores y promotoras también tenemos cambio de actividad”. Estas palabras nos las brindó una promotora de educación de Oventik, y hay en ellas otra concepción del tiempo y del capital.

Educación en lucha porque, como la vida, es un esfuerzo que se conquista cada día y que recién está comenzando. En todos los relatos aflora esta idea del *inicio*, de un proyecto que va para largo y recién está dando sus primeros pasos. Educación verdadera y situada porque habla del *nosotros* desde el nosotros: no hay alguien de “afuera” diciendo qué pensar o qué estudiar: “todo lo que damos son historias reales que deben saber los niños y niñas para que conozcan pues el sufrimiento y la vida que llevamos”.

En definitiva, una educación desde dentro de un movimiento, desde otra cosmovisión y otros tiempos. Si lo contamos con el tiempo de arriba, ya son cinco los presidentes mexicanos que han debido enfrentar la resistencia de las comunidades zapatistas organizadas, y ser testigos del lento construir su otro mundo posible. Este horizonte, que se abre caminando, tiene como fuerza primordial el trabajo comunitario y, a través de éste, la *libertad entendida como humanidad*. El trabajo, nodal, “es el único recurso para convertirse en ser humano, en compañero de sus semejantes, no en su explotador ni mucho menos en su humillador”.

Volveremos sobre estos conceptos en las reflexiones finales. Ahora, un recorrido por el proyecto educativo de la Unisur y sus orígenes, en el estado de Guerrero.

CAPÍTULO V

UNIVERSIDAD DE LOS PUEBLOS DEL SUR

V.1. Los pueblos en lucha que gestan a la Unisur

Estos diez años han sido una gran escuela para todos los que hemos participado en este proceso de la policía comunitaria. Hemos aprendido a crecer y a defendernos, a hablar de frente con el gobierno, con respeto y con firmeza. Ya aprendimos a darnos seguridad y justicia con las pocas leyes que nos amparan como indígenas. Sabemos que en nuestras manos está la construcción de nuestro propio futuro. Tenemos raíces que nos dan identidad y no hay razón para que otros nos impongan su forma de ver la vida. Nosotros somos los primeros de estas tierras y nuestro paso ya no se detendrá.
Sozimo Avilés, comisario de la CRAC¹¹⁶.

La Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur) en el estado de Guerrero sólo puede comprenderse en el marco del amplio movimiento de luchas sociales que la contiene, protagonizado por distintas comunidades de la región en pos del reconocimiento de sus derechos. Como hemos venido considerando, los noventa fueron años de visibilidad y cristalización para los pueblos indios de América; junto a los contra- festejos del 12 de octubre de 1992 comenzó un movimiento internacional de fortalecimiento de sus demandas cuyo indicio más evidente es la ratificación de la mayoría de los países al Convenio 169 de la OIT y la modificación de constituciones nacionales a partir de esa fecha¹¹⁷. El contexto de los años noventa abrió nuevas posibilidades de acción para los pueblos indios.

Por esto mismo, en Guerrero, las organizaciones de finales de los ochenta y principios de los noventa son centrales para ubicar los antecedentes del proyecto educativo que los representa. Derivada de la organización continental para generar una contra- propuesta al festejo del V

¹¹⁶ La CRAC es la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias de Guerrero. Testimonio tomado de Sánchez Serrano (2012:17).

¹¹⁷ El convenio 169 es una revisión del convenio 107 de 1957 en cuanto a su enfoque asimilacionista e integracionista. Entró en vigor en 1989 y México fue uno de los primeros países en ratificarlo, en septiembre de 1990. Tiene dos postulados básicos: “el respeto a las culturas, formas de vida e instituciones tradicionales de los pueblos indígenas” y “la consulta y participación efectiva de estos pueblos en las decisiones que les afectan.” A partir del Convenio 169, se abre una puerta para incluir a los pueblos indios en la toma de decisiones de los gobiernos nacionales en relación a sus propias tierras y territorios; así mismo, se reconoce la importancia de la defensa de su autonomía y autogobierno como formas particulares que impulsan su desarrollo.

Centenario, en Guerrero hubo una coordinación estatal: el Consejo Guerrerense 500 años de resistencia Indígena, Negra y Popular; éste como veremos fue una simiente de las ideas y prácticas que maduran en la actualidad. Podemos nombrar como medulares, también, a las organizaciones campesinas que trabajan en la comercialización, acopio y producción del café y maíz (como la Unión Regional Campesina y la Unión Regional de Productores de Café), al Consejo de Pueblos Nahuas del Alto Balsas (CPNAB) y la lucha política que emprendió para detener la construcción de la presa de San Juan Tetelcingo y la línea de trabajo pastoral comprometido del Consejo de Autoridades Indígenas (CAIN) sustentado en la teología india de la liberación (encabezado por la parroquia de El Rincón en el municipio de Malinaltepec)¹¹⁸. Los ámbitos de trabajo de estas organizaciones se entrecruzan con la necesidad de resolver, de manera urgente, la ola de violencia e inseguridad padecida en la región, por lo que colaboran de manera directa en la construcción de la Policía Comunitaria (PC) que sale a la luz en 1995. En este proceso nos detendremos por su inherente vinculación con la creación de la Unisur, sobre todo en su sede de Santa Cruz del Rincón.

La Policía Comunitaria –la *Comunitaria*, como se nombran ellos– es una experiencia de autonomía en justicia impulsada por comunidades me’phaa (tlapanecas), ñuu savi (mixtecas) y mestizas de tres municipios de la región Costa-Montaña de Guerrero (Malinaltepec, Azoyú y San Luis Acatlán)¹¹⁹. Está conformada por un conjunto de autoridades locales denominado Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC) y podríamos decir que es la forma en que los pueblos indios de Guerrero le dan contenido en los hechos a la demanda de autonomía que se venía construyendo a lo largo del reciente periodo de movilizaciones locales y nacionales por la vigencia de los derechos indios en el marco de la Constitución política de México. Es importante mencionar que la CRAC deviene de lo que antes fuera la Coordinadora Regional de

¹¹⁸ También se evoca a la guerrilla de Lucio Cabañas y Genaro Vázquez en la montaña guerrerense, que dotó de uno de los marcos políticos de defensa productiva agraria territorial, el abasto de productos básicos y comercialización de los mismos para la población. Además, desde mediados de los ochenta, es referente *La luz de la montaña*, una organización civil derivada del movimiento social de pequeños productores de café de la zona de la Costa-Montaña.

¹¹⁹ En México las experiencias de autodefensas constituyen una práctica tradicional entre los pueblos indígenas y las comunidades rurales; algunas incluso sobreviven desde el siglo XIX, como los guardias tradicionales seris y yaquis y mayas –según detalla Francisco López Bárcenas en entrevista con el periódico El Universal (disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/estados/89638.html>). Sin embargo, consideramos que el surgimiento y consolidación de la Policía Comunitaria guerrerense es emblemático en cuanto a sus características y procesos

Autoridades Indígenas (CRAI); la transformación da cuenta de la incorporación de nuevas comunidades mestizas¹²⁰ como El Carmen o la ciudad de Marquelia, de este modo el proyecto se vuelve más extensivo¹²¹.

Este sistema de seguridad comunitaria surge ante los hechos de violencia cotidiana cada vez más frecuentes y, sobre todo, cada vez más ignorados por las instancias estatales. Los pobladores de la zona recuerdan esa época mediante la metáfora “tierra de nadie”: la exposición ante el despojo, la violencia y la muerte eran el pan de cada día. Una señora de Santa Cruz del Rincón nos relató, por ejemplo, cómo una vez su hijo fue por víveres a la tienda y ya no volvió. La herida irreversible generada por la inseguridad puede resumirse en estas palabras del párroco de la misma comunidad, Mario Campos (el “padre Mario”, una figura central para los movimientos del sur de Guerrero que venimos exponiendo): “El respeto se perdió totalmente cuando aumentaron las violaciones a mujeres, a jóvenes, a maestras, a esposas delante de sus esposos [...] Lo que más lastimó el sentimiento de dignidad de la región fue la violación de una niña de seis años, esto despertó la conciencia del pueblo, y dijo: ya no lo podemos aguantar más ¡ya basta!”¹²².

Como sucede en muchos territorios de México, el valor de la vida parecía carecer de sentido. Es por esto que las comunidades se organizan, indignadas por la ausencia de un mecanismo de procuración de justicia para ellas. Los cuerpos de policía, así como los miembros del Poder Judicial, estaban ausentes o bien su actuación estaba marcada por una clara orientación hacia la corrupción. El siguiente relato da cuenta de este proceso de un modo más descarnado: “[...] la delincuencia estaba asaltando en los caminos, violaban, golpeaban y asesinaban a las mujeres, las acostaban encima de su esposo [...] pedíamos auxilio a la policía preventiva, judicial y nunca nos hicieron caso por ser pobres e indígenas; por eso nos tuvimos que organizar las

¹²⁰ El concepto de mestizaje generalmente está asociado al de raza; en nuestro trabajo –es nuevamente necesario aclararlo, como ya dejamos asentado en capítulos anteriores– aludimos a procesos identitarios como producto de la política estatal nacional. En este contexto, las *comunidades mestizas* son aquellas que no se reconocen o autoidentifican como parte de una comunidad indígena de manera prioritaria, tengan o no fenotipos similares en términos biológicos con algunas de ellas.

¹²¹ En la actualidad, la PC abarca a 104 comunidades de 13 municipios de Guerrero y presenta una grave crisis de fragmentación interna del que no pretendemos dar cuenta en este trabajo, sólo en cuanto a ello atañe a la Unisur.

¹²² Relato extraído del documento Pastoral Social 2003, *Promoviendo la esperanza*, 8 aniversario: *Impartición de justicia y policía comunitaria*, 15 de octubre de 2004. Comisión de Pastoral Social de la Diócesis de Tlapa, Guerrero; en Sánchez Serrano, 2012: 226.

mujeres y hombres, personas, ancianos y organizaciones sociales”¹²³. Así es como los diversos pueblos de la región deciden organizarse para afrontar la situación de manera comunitaria y comienzan a crear, poco a poco, su propia institucionalidad en materia de justicia.

La investigadora Evangelina Sánchez Serrano ubica como antecedentes inmediatos dos cuestiones: el quinto centenario del descubrimiento de América en 1992 y la irrupción del movimiento zapatista en Chiapas en 1994; hechos que –ya vimos– marcan una inflexión en relación al “re-pensar-se” de los movimientos indios: “Estos procesos de cambio reivindican la recuperación del pasado, la crítica del presente y la lucha por un replanteamiento del futuro alterno en donde los pueblos indios tengan un espacio” (Sánchez Serrano, 2012:22). La autora también admite la cabida que da la Organización de Naciones Unidas (ONU) a través de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en los noventa, a las demandas específicas de los pueblos indios. El que los derechos indígenas sean avalados por el derecho internacional, comienza a fortalecer argumentos y acciones para su libre determinación.

En el proceso de la Comunitaria se pueden reconocer claramente dos etapas. La primera, que va de 1995 a 1998, consistió fundamentalmente en la “colaboración” con el Ministerio Público en materia de justicia coordinando trabajos de seguridad en los caminos, deteniendo asaltantes, ocupando puestos en la distribución de rutas, etc. ¿Cómo se dio esta relación? Es importante dar cuenta brevemente de algunos detalles sobre la misma para situarla, dado que en 1998 se define la ruptura definitiva de la PC con la policía oficial lo que determina –como pasó con el zapatismo en el 2001– el sentido que cobra la experiencia autonómica hasta el día de hoy. Durante el primer año de organización los dirigentes de la PC mantuvieron contacto con el Secretario General de Gobierno y el Subsecretario de Protección y Vialidad del estado, quienes reconocieron la baja de delitos en la zona gracias a la operación de la Comunitaria. Diversos analistas coinciden en contemplar la alta probabilidad de que el gobierno se acercara a la PC debido al resurgimiento del Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) en junio de 1996 y la consecuente preocupación gubernamental de que la Comunitaria se vinculara con él¹²⁴. El punto es que la relación se va consolidando hasta que en 1996 el gobierno otorga un reconocimiento

¹²³ Palabras de Teófila García Rodríguez, dirigente de Lucero de la montaña, en el 8° aniversario de la policía comunitaria, año 2003; en Sánchez Serrano (2012: 227).

¹²⁴ Para un análisis sobre las diversas aristas que ofrece este proceso ver Sánchez Serrano: 2012: 250- 257.

político *de facto* a la PC (sin documentos firmados) al proporcionarle financiamiento estatal para uniformes, equipamiento y armas (e incluso capacitación en el uso de las mismas) entre otras prerrogativas. Este aporte fue esencial para el fortalecimiento de la infraestructura básica necesaria para la organización de la tarea de seguridad regional.

Sin embargo, los beneficios de esta relación mutua pronto encontraron sus límites. Los policías comunitarios atrapaban a los delincuentes y luego tenían que ser testigos impotentes de su liberación bajo fianza o corrupción. El trabajo caía en saco rato y no resolvía el problema de la inseguridad a largo plazo. En palabras de Cirino Plácido Valerio, ex comisario y actual autoridad ejidal de la comunidad de Buenavista, “durante los tres primeros años no hubo problemas, los problemas los comenzamos a tener cuando nos dimos cuenta que la justicia y la seguridad eran un negocio: las agencias cobraban dinero y soltaban a los detenidos [...] por eso decidimos en 1998 crear otra estructura que en aquel tiempo se llamó CRAI y empezamos a discutir en asamblea cómo hacer justicia”¹²⁵. Esto fue posible gracias a la estructura que se había ido creando en los primeros años en cuanto a la constitución de asambleas regionales, lo que finalmente representó un enorme avance para la vinculación entre las comunidades y su representación¹²⁶. La primera decisión colectiva a la que llegan los pueblos en estas asambleas fue que “la justicia tenía que ser la misma para todos”, sin fianzas ni privilegios. Es a partir de este resolutivo cuando estallan, contundentes, los problemas con el Estado –lo que derivó en el rompimiento de la relación y la consecuente persecución y hostigamiento de éste hacia el movimiento.

Así es como fue surgiendo el proceso autonómico que inaugura una segunda etapa, en abril de 1998: desde este momento la justicia se ejercerá según la cosmovisión de los pueblos recuperando de ellos las discusiones sobre procedimientos y sanciones, así como la preponderancia de la reparación del daño sobre el castigo. El proceso de conformación de la

¹²⁵ Entrevista a Cirino Plácido Valerio (7 de julio de 2013), autoridad ejidal de la comunidad de Buenavista; disponible en: [<http://youtu.be/jLP66zxJBZU>].

¹²⁶ La Asamblea Regional es el verdadero “cuerpo” que asume la policía, es en este espacio donde se “está construyendo un territorio propio, en donde se está dando un proceso de autonomía compartido en lo que concierne el ámbito del control del territorio y la impartición de justicia. Tal proceso se enriquece precisamente a través de las diversidades de los pueblos y las organizaciones que confluyen en la Asamblea Regional; de tal discusión son producto original, por ejemplo, las normas a aplicar en la impartición de justicia o los procedimientos para la reeducación” (tomado de la página de la Policía Comunitaria: <http://www.policiacomunitaria.org/content/que-hacemos>).

autonomía llegó como un deber: “El propio tiempo nos indicó que estábamos obligados a crear el área de impartición de justicia, y así es como se nombran dos comisarios de Malinaltepec, de San Luis Acatlán e incluso de Azoyú”¹²⁷. Los pueblos se hicieron cargo de la tarea de protegerse a sí mismos buscando en sus propias experiencias cómo solucionar los conflictos y fueron encontrando ahí, en sus instituciones y normas históricas, la solución a este vacío. Así fue naciendo *otra forma de hacer justicia* en contraposición a la “mala” justicia (la que no funciona, la corrupta, la burocrática).

Los principios que orientan el trabajo de la PC desde entonces son: *investigar antes que procesar, conciliar antes que dictar sentencia, reeducar antes que castigar, no hacer distinción de edad, sexo, color, religión y grupo social, impartir una justicia pronta y expedita*. Los conflictos más graves se resuelven en asamblea, lo que significa que es la comunidad la que determina las sanciones y legitima el proceder de las autoridades. Los policías cuentan también con el respaldo del Consejo de ancianos o Principales¹²⁸, las personas de mayor sabiduría y respeto. “Esta etapa representa un ejercicio de autonomía en el sentido de recuperar la experiencia en materia de justicia y completar el proceso, sustentarse en la seguridad y vigilancia para dar el siguiente paso: sancionar a los asaltantes y delincuentes bajo una normatividad propia y ejercer justicia bajo una propuesta novedosa de *reeducación*” (Sánchez Serrano, 2012:27).

La *reeducación* es una práctica que surge en 1998 junto a la decisión de ya no entregar los delincuentes al Ministerio Público. Digamos que *la reeducación (re)nace con la autonomía* y deviene de “la reflexión entre los varios pueblos de la región sobre sus procedimientos y métodos para la resolución de los conflictos, que de por sí siempre han sido vigentes en nuestras comunidades”, según se detalla en la propia página web de la Policía Comunitaria. “Las personas que son juzgadas por la Coordinadora Regional reparan su falta con trabajo social a favor de las

¹²⁷ Entrevista a Erasto Cano, representante de la Unión de ejidos Luz de la Montaña, abril de 2003; en Sánchez Serrano (2012: 261).

¹²⁸ El Consejo de ancianos o Principales es una organización comunitaria propia de las comunidades indígenas, integrada por todas las personas mayores que se han distinguido por su buena conducta, generalmente tras haber desempeñado cargos en asambleas comunitarias. Los ancianos (generalmente hombres, la mayoría de las comunidades siguen una tradición muy machista aún en la actualidad –por eso es tan importante la Ley revolucionaria de las mujeres zapatistas que mencionamos en el capítulo anterior) entregan su experiencia y aconsejan a las nuevas generaciones sobre cómo gobernar o dirigir su comunidad.

comunidades integradas al sistema. De acuerdo a la duración de la reeducación que le viene dictaminada, los presos cumplen con 15 días de trabajo en una comunidad y después son trasladados a otra; esto hasta acabar con el tiempo a cumplir. En las comunidades son vigilados por los policías comunitarios, alimentados por la comunidad, mientras la población en general, y los principales en particular, se encargan de la reeducación, o sea de platicar con ellos para hacerlos reflexionar sobre su conducta. De acuerdo con esto, el proceso apunta hacia la reintegración de los individuos en la sociedad, donde son también los habitantes de las comunidades que aprenden a aceptar los que fallaron, y la presencia pública de los presos funciona como ejemplo para invitar a los demás a no cometer los mismos errores, y a fortalecer en la gente la conciencia que hay autoridad competente y justicia efectiva”.

Así es como haciendo camino al andar, la experiencia se va fortaleciendo hasta convertirse en un Sistema de Seguridad Pública Indígena Comunitaria, cuyas tareas principales son la impartición de justicia y la reeducación. Es, como en el caso del zapatismo –con sus diferencias políticas y contextuales, claro– otro caso de *autonomía en los hechos*, basado en la recuperación de la cosmovisión de los pueblos indios. La práctica autonómica de la Policía Comunitaria y de la CRAC consiste en la procuración de justicia desde una visión comunitaria, que implica la reeducación de quienes delinquieron y la recuperación de sus propios mecanismos culturales para resolver los conflictos e impartir justicia por parte de autoridades locales. Es, también, respuesta y consecuencia de la inoperancia del Estado-nación para atender las necesidades básicas de sus habitantes; en este caso, el vacío de justicia derivado por la ausencia de las autoridades estatales.

En esta etapa la CRAC-PC va ganando legitimidad en los terrenos donde opera a pesar de no contar con la legalidad. El gobierno permite su crecimiento haciendo “como que no ve” (una costumbre enquistada en México de otorgar algunas atribuciones a los pueblos indios siempre y cuando no contravengan la continuidad del sistema). Entonces la Comunitaria se va desarrollando en condición subordinada con respecto a la seguridad oficial; hay un reconocimiento implícito pero, dado el contexto de ebullición del EZLN en estos años, dar un paso más allá por el gobierno implicaría el reconocimiento de la normatividad jurídica de los pueblos indios (2012: 264).

De esta forma se fue originando un *poder paralelo al Estado*, con normas y recursos propios, y con la ventaja de operar desde dentro de las comunidades (a través de las asambleas y

sus órganos comunitarios). La organización de la Policía Comunitaria constituye un ejercicio de autonomía de los pueblos indios construido desde las comunidades hasta conformar instancias regionales y que consiste en la apropiación del poder en materia de justicia, mediante la reivindicación del sistema normativo indio. La baja de delitos, secuestros, extorsiones, robos y muertes fue tan evidente, que el propio gobierno tuvo que reconocer su disminución hasta en un 90%; también los habitantes de la región fueron dando cuenta mediante testimonios de la paz ganada en su vida cotidiana. A pesar de estar considerada como ilegal y vivir bajo vigilancia estatal permanente, la Comunitaria se fue fortaleciendo y ganando cada año mayor legitimidad entre los pueblos que la integran.

Discursivamente, los dirigentes de la Policía Comunitaria han evitado nombrar a su experiencia con la palabra *autonomía*, pero en los hechos la matriz que sustenta la organización y administración de justicia es opuesta a la estatal: la elaboración de las sanciones está basada en la herencia de los abuelos y sentido común de los participantes (se busca que la reparación del daño sea proporcional a la respectiva sanción) y se promueve la reintegración de la persona “que se equivocó” presentándola como parte integrante del colectivo y como alguien que necesita ser reintegrado a la dinámica colectiva. Además, como en las comunidades zapatistas, no hay retribución económica por la actividad de ser policía, es un servicio social para la comunidad. Y, como testimonia Asunción Ponce Ramos siendo Coordinadora Regional de la Casa de Justicia de San Luis Acatlán, nadie de afuera puede tener injerencia en el proceso de justicia que llevan adelante las comunidades: “aquí no dejamos entrar ni abogados ni licenciados, porque lo marca el reglamento interno, aquí lo único que garantiza que la persona se reeducó y se portó bien es el resultado de buena conducta que dan los comisarios”¹²⁹. Esto en los hechos habla de un proceso autonómico, consolidado en la creación de una institución concreta que ejerce su propio proyecto sobre justicia.

Según Gilberto López y Rivas, la CRAC constituye uno de los procesos autonómicos más importantes de México; también resalta que “la concepción indígena de la impartición de justicia se distingue notablemente de los principios del derecho occidental, impuesto en todas las naciones de nuestra América. Mientras el derecho positivo da prioridad a la defensa de los

¹²⁹ Tomado del documental “Raíces de nuestra Justicia”, sobre sistemas de justicia indígena y comunitaria; producido por el Centro de Derechos Humanos Agustín Pro Juárez A.C. (www.centroprodh.org.mx), México, 2014.

derechos individuales, el derecho indígena prioriza la defensa del equilibrio social y de los valores comunitarios”¹³⁰. Estamos, efectivamente, ante un terreno de disputa entre dos cosmovisiones.

La existencia de la Policía Comunitaria pone al descubierto, sin lugar a dudas, la existencia de un conflicto con relación al Estado mexicano (mismo que ha sufrido variaciones de acuerdo a los tiempos y contextos). A pesar de ello, la PC se fue extendiendo cada vez más hacia otras regiones, lo que ciertamente ayudó a fortalecer y crear cada vez más arraigo al sistema en la región.

Parte de su crecimiento como organización comunitaria tiene que ver con la trascendencia de su labor más allá del ámbito de la seguridad y su inserción permanente en diversas luchas que amplían el sentido de lo que se entiende por defensa del territorio. Una de las más importantes es su oposición abierta a la imposición de proyectos mineros dentro de su ámbito. En agosto de 2011, al conocer que el Gobierno Federal había otorgado trece concesiones mineras a empresas extranjeras y nacionales que sumaban casi 119. 000 hectáreas en sus territorios comunitarios, declara explícitamente –con obvia atribución del derecho de autodeterminación: “No permitiremos la instalación de las minas en nuestros territorios. Los gobiernos federal, estatal y municipales deben garantizarnos y hacer efectivo el derecho a la consulta. Tenemos el derecho histórico y preferente al uso y preservación de nuestras tierras y territorios. Nuestra lucha es por la vida. Las minas significan muerte” (Boletín CRAC-PC, 21 de agosto, 2011)¹³¹.

En la actualidad la CRAC- PC se encuentra fragmentada debido a un complejo proceso que, sin ser objeto de profundización en este trabajo, vamos a delinear brevemente por considerarlo de importancia en cuanto atañe a la lucha por su autonomía. Como se desprende de la meticulosa investigación realizada por Lilian González Chávez, el proceso de fragmentación es producto del intento estatal por desarticular el poder autonómico de la PC y la capacidad

¹³⁰ López y Rivas, Gilberto: “La CRAC- policía comunitaria, en peligro”; en *La Jornada*, 28 de marzo de 2014.

¹³¹ Para un desarrollo detallado sobre esta consulta y la vinculación de la Universidad Intercultural de Guerrero (en La Ciénaga) con el Decreto Federal de Reserva de la Biosfera de la Montaña de Guerrero consultar “La Policía Comunitaria en Guerrero. Luchas decoloniales. Nuevos desafíos para la CRAC- Policía Comunitaria de Guerrero”; González Chávez, Lilian (2014). Es importante destacar que finalmente y gracias a la presión y organización de los pueblos se logró cancelar el proyecto para el establecimiento de la Reserva de la Biosfera de La Montaña en mayo de 2013, lo que habla por sí de la estructura organizativa determinante que se fue forjando en la región gracias a la PC.

organizativa demostrada en contra de la instalación de megaproyectos mineros. El Estado se ha ocupado de crear un clima de tensión y hostigamiento mediante “mecanismos de valoración y discriminación selectiva por parte del gobierno del estado, en los que a unos ofrece la mano y a otros el garrote, moldeando lealtades a través de recursos económicos en tanto que criminaliza a quienes no están dispuestos a subordinarse a la estructura gubernamental” (González Chávez, 2014). La criminalización contra algunos coordinadores/as de la Comunitaria, en sus casos más extremos, llega hasta la detención arbitraria e injusta de los mismos, como es el caso de Nestora Salgado García¹³².

Por otro lado, se forjan alianzas con algunas Autoridades o Coordinadores previamente “cooptados” por el Gobierno (como fue el caso de Eliseo Villar, entonces Coordinador de la CRAC-PC de San Luis Acatlán, a quien el gobierno dotó de copiosos recursos económicos para la institución¹³³), quienes fomentan el divisionismo al interior de la CRAC desconociendo sus Casas de Justicia. Éstas han sido las principales estrategias para promover la fractura de la organización interna de la CRAC. Así se fueron generando dos posturas: por un lado, los que estaban respaldados por el gobierno (como Eliseo Villar) y por el otro, los que se mantuvieron en coherencia con el proyecto original sin subordinarse al Estado, quienes están siendo reprimidos intensamente.

Otra acción importante para desmembrar la Comunitaria es el convenio que el gobernador del estado firmó en marzo de 2013 con los presidentes municipales de Guerrero para conformar el Mando Único Policíaco en el Estado, mediante el cual se pretende que las policías comunitarias se conviertan en agentes auxiliares del Estado y se prohíbe expresamente la aplicación de sanciones o procesos de reeducación, entre otras funciones que hasta el momento

¹³² La captura de Nestora, Coordinadora de la CRAC-PC de la sede de Olinalá, se llevó a cabo ilegalmente –sin detención judicial– el 21 de agosto de 2013. El acto que detonó este hecho fue que ésta había arrestado al síndico de su pueblo por cometer el delito de abigeato (robo de animales/ganado) y por estar presuntamente involucrado en el asesinato de dos ganaderos. La desmesura de la represalia implicó un operativo con más de 150 integrantes de fuerzas militares, estatales y municipales y su traslado a una prisión de máxima seguridad en Nayarit, en donde permanece desde entonces. Además de Nestora, Arturo Campos y Gonzalo Molina están encarcelados en penales de alta seguridad mediante procesos similares; mientras que otros siete comunitarios de El Paraíso y Zitlaltepec están reclusos en penales estatales.

¹³³ Eliseo Villar, entre otras acciones, también aceptó la credencialización de los policías comunitarios de la CRAC sin consultar a las asambleas, como mandata la estructura interna de la organización.

ejercía la CRAC. Esto en los hechos implica la pretensión de subsumir la PC al sistema judicial del estado en franca anulación de su autonomía. Como bien reflexiona Edith Na Savi: “Se apuntó a la negociación con el estado, confiando que éste cedería el supuesto apoyo económico sin pedir algo a cambio, sin tener intenciones ocultas como la desintegración de la CRAC. Pero los malos gobiernos jamás permitirían que la CRAC caminara en autonomía, aún con el discurso de los ‘apoyos trabajando de la mano’, como repitió el gobernador”¹³⁴.

Por último, es fundamental dentro de este proceso de conflicto y confrontación el intento de algunos grupos de autodefensa organizados por la Unión de Pueblos y Organizaciones de Guerrero (UPOEG) por apropiarse de la Comunitaria, autodenominándose incluso como “Policía Comunitaria” –en una clara creación de estructura paralela. La UPOEG es un movimiento social surgido en 2010 con el objetivo de luchar contra el excesivo costo del servicio eléctrico y la gestión de carreteras, que contó con apoyo gubernamental desde un inicio. El gobernador de Guerrero, Ángel Aguirre Rivero, dotó a las nuevas autodefensas de recursos y reconocimiento legal como “Sistema de Seguridad Ciudadana” (SSC) generando una plataforma, “con respaldo y patrocinio del gobierno, la UPOEG operó como brazo político al interior del territorio comunitario para dividir y desarticular a la CRAC-PC” (González Chávez, 2014). La estrategia de desarticulación incluyó una fuerte campaña mediática con la intención de confundir a la CRAC- PC con los grupos de autodefensa de la UPOEG ¹³⁵.

Los esfuerzos para desarticular a la CRAC-PC residen no sólo en que se ha convertido en un estorbo para la puesta en marcha de las empresas mineras, sino en el poder creado como organización comunitaria –que trasciende el dominio de la seguridad y constituye un *mundo propio* que contrasta tanto el sistema judicial dominante como el proyecto estatal en su conjunto.

Consideramos que la Policía Comunitaria se inscribe dentro de las experiencias autonómicas que han adquirido mayor consolidación en América Latina y que en México es uno

¹³⁴ Edith Na Savi (2014) “Desarticular a la CRAC, estrategia maquiavélica del gobierno para servir a las empresas mineras” en *Desinformémonos* [disponible en: <http://desinformemonos.org/2014/06/desarticular-a-la-crac-estrategia-maquiavelica-del-gobierno-para-servir-a-las-empresas-mineras/>]

¹³⁵ En la actualidad el Sistema de Seguridad Ciudadano de la UPOEG ha sido rechazado por el gobierno como interlocutor válido, a pesar de haberlo apadrinado en sus orígenes. Esto se debe a la reciente decisión del movimiento de rechazar el acuerdo con el gobierno que los ubica como simples policías rurales del Estado y la reivindicación de su propia autonomía, lo que lo convierte en opositor al actual gobierno de Ángel Aguirre.

de los espacios de contienda más fuertes para la reivindicación nacional del reconocimiento de los derechos políticos de los pueblos indios expresado en los Acuerdos de San Andrés sobre Cultura y Derechos Indígenas.

Nos explayamos en esta experiencia porque, aunque no formalmente, contiene a la Unisur. Como mencionamos, si bien el objetivo central de la CRAC es atender la seguridad comunitaria, con el tiempo sus demandas se fueron ampliando para plantarse como un proyecto de *desarrollo regional integral*, que contempla desde la construcción de caminos internos y los trabajos de salud comunitaria en los hospitales regionales hasta la creación de escuelas de nivel medio y superior y una Universidad que puedan formar a las futuras generaciones bajo esta perspectiva. Desde allí es que se hermana con la Universidad de los Pueblos del Sur.

No todas las sedes de la Unisur están en los territorios en que opera la Policía Comunitaria; sin embargo ésta es una de las experiencias autónomas más fuertes en las que la universidad, como institución en su conjunto, se inserta. En Santa Cruz del Rincón, muchos de estos policías son estudiantes unisureños y llevan a la reflexión la práctica cotidiana en que están inmersos. La Unisur es parte del proceso histórico de conformación de los pueblos indígenas y afro-mexicanos como sujetos de derecho¹³⁶; en ese sentido los estudiantes que llegan lo hacen para continuar con ese proceso. Por ello, si bien la CRAC es ya toda una institución que ha puesto el sello sobre cómo se debe impartir justicia de manera autónoma, la Universidad también se articula con organizaciones productivas, organizaciones no gubernamentales, la Coordinadora de Mujeres Indígenas, organizaciones de maestros y casas de salud, etc. La región es vasta en movimientos organizados, y el objetivo de la Unisur es preparar a las futuras generaciones para la continuación de estos procesos.

¹³⁶ Se estima que la población afrodescendiente en México, durante los años 90, es de 450 000 personas. La falta de datos en cuanto al número exacto o a su situación económica y social tiene consecuencias de consideración: impide la formulación de políticas públicas específicas para mejorar su condición. Desde el punto de vista del derecho mexicano los afro-mexicanos son considerados como parte de la población nacional y no como “pueblos” (a diferencia de los indígenas); es por esto que a pesar de ser la tercera raíz no pueden ser contemplados según el Convenio 169 de la OIT. Sin embargo, en cuanto dicho Convenio estipula que puede aplicarse también a “pueblos tribales en países independientes [...] regidos total o parcialmente por sus propias instituciones” sus disposiciones se aplican también a los afrodescendientes, siempre y cuando *tomen conciencia* de su propia identidad. Un estudio exhaustivo sobre este tema se puede encontrar en: *Afrodescendientes en México, reconocimiento y propuestas antidiscriminación* (2006); Documento de trabajo de la CONAPRED coordinado por la investigadora Dh. C. Julia Isabel Flores Dávila, México. En la Costa chica de Oaxaca y Guerrero se está llevando adelante un interesante proceso en pos de esta toma de conciencia identitaria, y la Unisur es un semillero en este sentido, en su sede de Cuajinicuilapa.

Ahora bien, para comprender las raíces que influyeron de manera directa en la creación de este proyecto pedagógico, hay que reconocer la impronta de dos procesos sociales: el Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia India, Negra y Popular, que ya hemos mencionado en este trabajo en varias ocasiones, y el movimiento magisterial del estado, particularmente el sector indígena, que desde los ochenta organizaron la lucha por sus derechos laborales.

Según José Joaquín Flores y Alfredo Méndez Bahena, ambos participantes en la creación y fundación de la Unisur, la importancia del Consejo radica en que a través de la Campaña *500 años de resistencia* se iniciaron las discusiones y movilizaciones por los derechos indígenas y su inserción en la constitución, además de que “dotaron a los habitantes de las comunidades indígenas en el Estado de un discurso y elementos de lucha para la estructuración de un movimiento indio capaz de poner en el plano de la lucha política los derechos de los indígenas locales” (2008). Desde su formación, el Consejo polemizó fuertemente la versión de la historia oficial proponiendo una lectura diferente de la misma; de allí se desprende un giro en la mirada sobre el sujeto indio, perfilándolo como sujeto político (y no como objeto de caridades como se venía asumiendo). También se fueron fortaleciendo los ejes articuladores de las nuevas demandas que surgían de estos sujetos “re-indianizados”¹³⁷ bajo las premisas de la autodeterminación y la autonomía en su propio territorio como espacio de realización. Es fundamental señalar que la vinculación con el movimiento zapatista se da naturalmente en 1994, cuando los integrantes de este Consejo responden al llamado para frenar la guerra y luego se involucran plenamente en la construcción y redacción de los Acuerdos de San Andrés, aportando sus reflexiones y propuestas de inclusión como sujetos en la sociedad nacional. Fue así como a través de la Campaña que organizaron se fueron introduciendo en los pueblos, para su reflexión, documentos como el Convenio 169 de la OIT y los Acuerdos de San Andrés “que son la base sobre la que sustentan la argumentación para la procuración de justicia por parte de sus autoridades y dirigencias” (ídem).

Con respecto al movimiento magisterial, su trayectoria crítica data desde inicios de los años ochenta, cuando inician un proceso de luchas y resistencia por la democracia sindical (contra los charros sindicales) y por mejoras integrales en sus condiciones laborales y de vida. También se movilizan por la discusión y creación de una política pública que tenga en cuenta a

¹³⁷ Construimos este término bajo la inspiración del concepto de *desindianización* propuesto por Bonfil Batalla, ya presentado, para significar el proceso de reconocimiento y fortalecimiento de la identidad india “negada”.

los pueblos indígenas y sus atributos históricos y culturales, a los que luego se sumarán también los pueblos afro. Esto ocurre como respuesta a la política de la SEP, que en 1978 había creado la Subsecretaría de Educación Bilingüe para formalizar un modelo educativo basado en el bilingüismo. Flores Félix y Méndez Bahena sostienen que “la crítica del sector se centró en el hecho de que, de todas formas, se seguía *colonizando* al estudiantado indígena desde criterios integracionistas [...] Por lo que el debate se centró en la forma de impulsar una pedagogía que reconociera la diversidad de matrices culturales y la multiplicidad de contextos en que se realiza” (2008). En este contexto es que los profesores indígenas inician la búsqueda de la transformación de sus instituciones de formación, como por ejemplo las escuelas normales, para la adopción de un modelo pedagógico intercultural. Otro hecho a destacar y que surge de este movimiento, son los nuevos aires que traen los jóvenes que se van incorporando a las movilizaciones –y que con los años irán renovando la dirigencia magisterial– con respecto a la asunción de ser los intelectuales de sus organizaciones y comunidades. Estos jóvenes dirigentes en poco tiempo se dieron cuenta de la importancia de capacitar a nuevos “cuadros” para asumir las tareas de dirección y de gestión de las demandas que abanderaban, por lo que propusieron al magisterio indígena la necesidad de crear nuevas instituciones para la formación de *sus propios intelectuales*.

Dentro de este marco es que comienza a gestarse una universidad para los pueblos originarios del sur.

V. 2.- El proceso de creación de la Unisur y la búsqueda del reconocimiento

La Universidad de los Pueblos del Sur, entonces, emerge por la necesidad de un espacio educativo propio para los pueblos que ya estaban organizados y en donde confluyen comunidades ñuu savi (mixtecas), nauas (nahuas), na'mncue y no'mndaa y (amuzgas), me'phaa (tlapanecas), afroamericanas y mestizas.

El proceso hasta su formal inauguración es largo y se podría decir que aún no acaba, dado que desde un comienzo se buscó que el gobierno asumiera la responsabilidad de la institución que estaba germinando, hecho que hasta el día de la fecha –una década después– todavía no sucede. Es por este motivo que, sin ser su objetivo, la Unisur funciona de manera autónoma y

autogestiva, sin reconocimiento oficial. Abordaremos brevemente el camino recorrido, según el recuento realizado por Flores y Méndez en el documento ya citado.

En 1999 se realiza el Encuentro de Educación Intercultural, en la ciudad de Chilapa de Álvarez, que arroja entre las conclusiones la propuesta de promover la creación de un espacio de formación para profesores indígenas; pero es hasta el 2002 cuando surge la propuesta específica de crear una universidad indígena, como resultado del Encuentro Nacional de Intercambio de Experiencias Curriculares en Formación de Inicio de Profesores de Educación Indígena, en la ciudad de Acapulco. Al año siguiente se lleva a cabo el Primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe, donde se encuentran al menos dos proyectos latentes y se acuerda unificarlos para crear la Unisur. A la par, se efectúan reuniones con presidentes municipales y diputados locales y federales, con los que se acuerda realizar foros regionales. En 2004 se realiza lo que se denomina el Cuarto Foro para la creación de la Unisur, dando cuenta del proceso desde sus inicios, en el municipio de Copalillo. Allí se acuerda la formación de una Comisión Académica, un Patronato promotor y la Comisión que elaboraría un estudio técnico para determinar con criterios objetivos la ubicación de la futura universidad. Posteriormente se entrega la petición oficial y el proyecto a diferentes instancias gubernamentales: la Presidencia de la República, la SEP y la Secretaría Particular del Gobernador del Estado, a partir de lo cual se llevan a cabo diversas reuniones con las comisiones de Gobierno, Educación y Asuntos Indígenas del Congreso local.

En 2005 el gobernador de Guerrero, Zeferino Torreblanca, anuncia en su discurso de toma de posesión la creación de la Universidad Intercultural; esta promesa nunca se llegó a concretar porque durante el transcurso de construcción de la institución pronto afloraron diferencias entre el proyecto de los pueblos y la visión del gobierno –que como ya vimos entiende a los derechos indígenas desde una perspectiva multiculturalista neoliberal. Pronto el gobierno desconoce el proyecto presentado y propone que la Unisur se integre a la Red de Universidades Interculturales del Estado que se estaba diseñando. En palabras de Joaquín Flores, coordinador del Colegio Académico, “empezamos a tener contacto con el Gobierno Federal a través de la recientemente creada Dirección de Educación Intercultural, la Directora en ese entonces nos visitó varias

veces¹³⁸, estuvo trabajando con nosotros. Pero poco a poco se fueron mostrando las diferencias en la medida en que ellos traían programas ya hechos, directrices y todo el trabajo que se había realizado de diagnóstico con las comunidades iba quedando de lado –inclusive alguna vez nos pidieron que quitáramos el concepto de *pueblo* del nombre porque era “explosivo”– y muchas cositas así, que fueron creando la distancia hasta llegar un momento en que tuvimos que criticar sus planes de estudio porque, además de que era bibliografía vieja, había un mismo formato igual para todas las universidades y la distancia se fue haciendo grande”¹³⁹.

“Parecían diferencias de forma pero de a poco nos fuimos dando cuenta que eran de fondo”, relata Alfredo Méndez Bahena, académico de la Universidad Autónoma de Guerrero e integrante del equipo iniciador el proyecto. “Porque lo que nosotros estábamos planteando era la idea de formar una clase intelectual y profesional entre comunidades que han estado en la marginación absoluta. Esto espantó a las autoridades, les pareció un proyecto fuera de los cauces institucionales y nos empezaron a poner piedras en el camino hasta que finalmente se nos pretendió imponer un modelo, nos dijeron: no se preocupen por las carreras ni el currículo, eso ya lo tenemos resuelto desde el Distrito Federal”¹⁴⁰.

Así se fue abriendo la brecha con los gobiernos estatal y federal hasta que éstos sin previo aviso optan por inaugurar una Universidad Intercultural en Guerrero, en un lugar y formato distinto al que se venía proponiendo desde las comunidades: la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) con sede en La Ciénaga (en la Montaña Alta), a la que de inmediato se dotó de recursos y comenzó a operar dentro de la Red de Universidades Interculturales de la SEP. Es así como se impone en el Estado el modelo educativo diseñado desde la esfera del poder, cuyo propósito es proponer lo mismo para los pueblos indios del estado de Guerrero como a cualquiera de las otras regiones del país, sin considerar las especificidades locales, culturales, de historia o de condiciones ambientales.

Cabe destacar que para entonces ya se tenía realizado un diagnóstico educativo a nivel nacional, un estudio de factibilidad que fue mandatado por los pueblos y cuya labor demandó

¹³⁸ Se refiere a Sylvia Schmelkes, a quien ya hemos citado.

¹³⁹ Entrevista realizada en el programa “UACM: la mirada y la palabra”, en Rompeviento Televisión por internet; 7 de noviembre de 2013.

¹⁴⁰ Entrevista personal realizada en septiembre de 2007.

cuatro años. Este estudio, elaborado por profesionales pertenecientes a lo que luego sería la Unisur, fue también encargado por el estado de Guerrero para la creación de la universidad intercultural. Sin embargo, cuando finalmente fue entregado, “el gobierno solamente lo usó para abrir su institución en donde ellos quisieron, para repartir plazas y para tener una institución que no cumpla con las expectativas, con lo que demuestra un profundo desinterés por los pueblos indígenas”, como denunció Alfredo Méndez Bahena, integrante del Colegio de académicos de la Unisur en ese momento¹⁴¹.

Frente a esta situación, las autoridades comunitarias que acompañaban el proyecto convocaron a un Congreso extraordinario en donde se decidió crear la Unisur bajo la idea de que “así ha sido siempre, nosotros tenemos que rascarnos con nuestras propias uñas y después viene el Gobierno a reconocer lo que hacemos”¹⁴². Como respuesta, los días 12 y 13 de octubre de 2006 se realiza en Chilpancingo el Segundo Congreso Estatal de Educación Intercultural, en donde se ratifica la voluntad de los pueblos por construir su propia universidad y se da la tarea de instrumentalizar la puesta en marcha del proyecto a la Comisión que se había encargado de elaborar la propuesta.

Ya corría el año 2007. Los días 25 y 26 de mayo se realiza en Santa Cruz del Rincón, municipio Malinaltepec (comunidad que se designó como el lugar donde se instalaría la Rectoría), el *Tercer Congreso de Educación Intercultural*¹⁴³ y el 12 de octubre del mismo año, coincidente a la fecha de la llegada de los colonizadores a estas tierras, la Unisur inicia las actividades educativas a nivel licenciatura en tres de las cinco sedes contempladas en el estudio de factibilidad: la ya mencionada *Santa Cruz del Rincón*, en donde recibe estudiantes de origen me’phaa (tlapanecos), nu savi (mixtecos) y mestizos, *Xochistlahuaca*, donde asisten estudiantes de pueblos na’mncue y no’mndaa (amuzgos) de Guerrero y Oaxaca, y *Cuajinicuilapa*, para los estudiantes del pueblo afroamericano y mestizos de la región Costa Chica que comprende los

¹⁴¹ Fuente: “El gobernador se apropió del proyecto de la Unisur, reclaman sus promotores”, *El sur de Acapulco* [en línea], marzo de 2005 [Disponible en: http://www.el-suracapulco.com.mx/nota1e.php?id_notas=74965]

¹⁴² Palabras de Joaquín Flores Félix, en el programa citado.

¹⁴³ Los resolutivos de este Congreso son fundamentales para comprender la lucha y el accionar de la Unisur, por eso anexamos el documento completo en el Anexo N°3.

estados de Guerrero y Oaxaca¹⁴⁴. La decisión de que la Unisur tenga varias sedes sale como resultado del estudio de factibilidad: “se diseñaron cinco sedes por la situación geográfica del estado, que tiene barreras naturales importantes, como el Río Balsas o la Sierra Madre del Sur. Por eso pensamos que no podía haber una sede central sino que había que acercar la universidad a los pueblos, para que fuera accesible para ellos”, explica Alfredo Méndez Bahena, quien formó parte del equipo que elaboró dicho estudio¹⁴⁵.

Es así como luego de un proceso de casi diez años de movilización, reflexión y trabajo, en donde se cuentan más de 250 asambleas comunitarias y municipales y tres Congresos sobre Educación Intercultural en el Estado de Guerrero, abre sus puertas por fin la Unisur. Las carreras que se abren en esta primera etapa son tres: *Lic. en Gobierno y Administración de municipios y territorios*; *Lic. en Ciencia y tecnología para el desarrollo sustentable* y *Lic. en Lengua y comunicación para la diversidad* (con el paso de los años estas carreras fueron transformando su nomenclatura, en la actualidad se las denomina *Gobierno de Municipios y Territorios*; *Gestión Ambiental Comunitaria* y *Lengua, Cultura y Memoria*). Sobre los objetivos pedagógicos de las mismas profundizaremos en el siguiente apartado.

En agosto de 2008 se inaugura la cuarta unidad prevista en el estudio de factibilidad, que se ubica en la comunidad de *Xalitla*, municipio de Tepecoacuilco, con lo que se empezó a atender también a estudiantes de origen nahua.

Durante los siguientes años se trabajó en educación bajo la premisa de que cada decisión sustancial al proyecto fuera consultado a las comunidades. Este proceso abarcó no sólo los aspectos filosóficos, educativos y pedagógicos sino también su concreción, ya que se debió discutir y acordar las funciones sustantivas de la Universidad de los pueblos del Sur: docencia, investigación, servicio y difusión. Es importante destacar que la estructura de gobierno que gestó a la Unisur hace consustancial al proyecto este tipo de consulta porque está basada en estructuras comunitarias: un Consejo de Autoridades Comunitarias (cuya función es la de orientar a la

¹⁴⁴ Cada sede recibe a los estudiantes de los pueblos que viven en la región en donde se encuentran, lo que facilita que puedan tener acceso a estudios universitarios sin tener que trasladarse en largas y costosas distancias. No hay un criterio de separación étnica para asistir a cada una de las sedes, sino que se agrupan así debido a que están distantes una de otra y la afluencia natural es la de los pueblos cercanos. Al concluir el tercer semestre y elegir la carrera definitiva, comienza el traslado hacia las sedes donde se imparten. También es importante mencionar que al concluir cada módulo trimestral se realiza una Jornada de cierre en alguna de las sedes, en donde se encuentran todos los estudiantes de la Unisur y comparten sus experiencias de aprendizajes.

¹⁴⁵ Entrevista personal realizada a Alfredo Méndez Bahena en septiembre de 2007.

institución en cuanto a su cauce político), un Patronato (encargado de buscar los fondos para que pueda operar la institución) y un Colegio Académico (integrado por los profesores, cuyo trabajo fue diseñar la propuesta pedagógica y los planes de trabajo de cada carrera). Los dos primeros órganos de gobierno mencionados se encuentran constituidos por representantes de los pueblos involucrados en el proyecto, con el objeto de garantizar que la institución responda en todo momento a los intereses y aspiraciones de desarrollo de las comunidades.

El tema del *reconocimiento* es un punto medular para este proyecto educativo y el punto de ruptura sobre el que se inscribe su crisis interna en la actualidad. El mandato de los pueblos, hasta ahora, ha sido que la institución tenga un carácter público, es decir, que pertenezca al Sistema de Educación Superior Pública. La idea de creación de este proyecto se fundamenta en que la educación de los pueblos indígenas y afroamericanos del sur es un derecho y una obligación que el Estado debe cumplir. Desde entonces se ha buscado que se cumpla este derecho, lo que hasta la fecha no sucede. Desde un principio el Gobierno estatal ha respondido no sólo con el desinterés político por asumir esta propuesta de los pueblos— en cuanto aprobó la implementación de “otra” Universidad Intercultural en el estado—, sino que emprendió en los hechos una campaña de difamación y hasta llegó a ofrecer becas a los estudiantes unisurenos para incidir en que se cambien a La Ciénaga, la propuesta gubernamental.

Con el tiempo se fue avanzando en el objetivo de lograr el registro de la Universidad y sus carreras ante la SEP y la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) le otorgó a la Unisur la acreditación que señala que ya cumplió con todos los requisitos. Sus coordinadores actuales recalcan que esta lucha no es por el dinero, sino por el reconocimiento a la preparación de los estudiantes; alegan que la lucha por el reconocimiento de la Unisur es más amplia y se inscribe en el marco del reconocimiento de los derechos de los pueblos indios y afro, la mayoría de ellos contemplados en convenios y tratados pero aún negados en la realidad. Sin embargo, aquí se encuentra el nudo de un conflicto que vive en el presente la institución, porque las diferencias en cuanto a las miradas y procedimientos con relación al logro del reconocimiento han ido resquebrajando al Colegio Académico hasta su división. Abordaremos brevemente esta discusión al finalizar el capítulo, dado que es una tensión que da cuenta del debate fundamental sobre autonomía en el que se inscribe este trabajo.

Hasta aquí podemos decir que la Universidad de los Pueblos del Sur se fue consolidando

como una institución comunitaria, no gubernamental y sin fines de lucro, cuyo propósito es ofrecer un espacio educativo propio a los pueblos organizados del estado de Guerrero. Nace de un proceso autonómico de los pueblos indígenas y afroamericanos de Guerrero con la intención de formar a los jóvenes de sus comunidades para que puedan ejercer como gestores del desarrollo comunitario o regional con una mirada construida desde la visión de los pueblos donde viven.

Por sus objetivos y propósitos, la Unisur forma parte de la Red Amawtay Wasi, junto con la UINPI, URACANN –sobre las que hablamos en el capítulo anterior– y las tres universidades bolivianas de las zonas aymara, quechua y guaraní. También tiene un Convenio de colaboración firmado con la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) con la que ha llevado varias actividades conjuntas, entre ellas, la colaboración académica. Gracias a este Convenio, algunos profesores y profesoras de la UACM pudimos compartir conocimientos y aprendizajes en diferentes momentos con la Unisur. En nuestro caso, fuimos parte del Colegio Académico y participamos coordinando grupos de aprendizaje durante los años 2008 y 2009, en las sedes de Santa Cruz del Rincón y Cuajinicuilapa. Por lo tanto, en la narración del siguiente apartado está implícita nuestra “presencia íntima” en la experiencia.

V. 3.- Aprendiendo y des-aprendiendo en la Unisur

No fue tarea fácil, se dice y se siente ahora muy sencillo decir Unisur. Sin embargo, la Unisur ha costado. Pero no importa porque nuestra Unisur viene de lejos y caminará muy lejos. Unisur es como la estrella que anuncia la llegada del día. Es como la estrella primera de la tarde-noche y la última de la madrugada: Unisur. Es la estrella que guía en la noche y es la estrella que marca el rumbo de la siembra al inicio del ciclo de lluvias. Unisur viene de muy lejos: de la historia y de los dioses que le dan sentido a nuestra vida. Unisur viene de lo más profundo de nuestras raíces que nos dan identidad¹⁴⁶.

El 12 de octubre de 2007 la Unisur, con todas sus dificultades, es un sueño hecho realidad. Nos parece importante recuperar la mística de esta afirmación mediante la voz de algunos de sus integrantes en las distintas regiones. Para ello recurriremos a videos elaborados por los propios estudiantes unisureños, a partir de talleres de creación audiovisual que realizaron durante los

¹⁴⁶ Joaquín Flores Félix, extracto del mensaje inaugural de la Unisur en Santa Cruz del Rincón; 9 de agosto de 2007.

meses de mayo y junio de 2009¹⁴⁷. Nos parece significativo lo que expresa en una entrevista Bulmaro Muñiz, maestro y fundador en Santa Cruz del Rincón:

La Unisur nace como un deseo, como un sueño, como una aspiración de los pueblos originarios de Guerrero ancestralmente marginados por los gobiernos. Entonces llegó el momento en que los pueblos se pusieron a dialogar si así iban a vivir todo el tiempo, si no tener derecho a la educación superior era ya un destino [...] Se pensaba inicialmente que los pueblos podían actualizar a sus maestros creando una Escuela Normal Superior [...] Pero en este diálogo empezó a haber una vertiente más ambiciosa, es decir, nuestros pueblos necesitan no nada más maestros de educación básica sino también profesionistas de otras áreas y entonces por eso los pueblos empezaron a pensar en una gran universidad propia en apego a los intereses y a las necesidades profesionistas propias de los pueblos. Fue así como se generó la idea de una universidad desde y para los pueblos. Y ya estamos concretizando este sueño, de esta vida académica, científica, cultural y de vinculación universitaria.

En palabras del Comisario ejidal de Xochistlahuaca (donde se concentra la población mayormente amuzga, que no distingue fronteras entre Oaxaca y Guerrero), “el proyecto es bueno porque analiza cómo vivimos aquí y en todo México, porque están las universidades públicas pero ellas se olvidan de los amuzgos, de nuestras necesidades en el país y la Unisur permite el rescate de nuestra cultura autóctona para que los niños la conozcan”.

En Cuajinicuilapa la Unisur se abrió camino gracias al esfuerzo del pueblo afro-cuijeño, en conjunto con diversas culturas indias y mestizas. Las historias y modos de vida conforman un abigarrado mosaico de convivencia en donde prevalece la mixtura con que se identifica a la Costa chica. La característica más fuerte en este territorio unisureño es el trabajo por el reconocimiento del pueblo afro, ya que a pesar de estar asumida como tercera raíz dentro de la nación mexicana, no recibe todavía los beneficios constitucionales otorgados a los pueblos indios. La *negritud* se respira por todos los rincones de este sede, desde las aulas donde se toman clases –que fueron construidas según el modo característico de la región (casi extinto), el *redondo*, de evidente aportación africana– hasta la *danza de los diablos* presente en cada fiesta o ceremonia. El modo de curar enfermedades, de hablar o bailar, de comer, de construir comunidad: todo en “Cuaji” da

¹⁴⁷ Los talleres de creación audiovisual fueron coordinados por un equipo de la Asociación Cultural española *La Claqueta* y los videos forman parte de nuestro archivo personal sobre la experiencia de la Unisur.

cuenta de la presencia del África viva junto a las diversas culturas indias. Por eso la lucha por este reconocimiento se abre paso de a poco desde la Universidad, como señala Eduardo Añorve: “al principio la Unisur hablaba solamente de los pueblos indígenas [...] desde allí comenzó este intento de entender qué somos, por qué somos [...] esto que ahora se llama cultura afro-mexicana pero que en realidad deberíamos llamarnos cultura afro-india si nos queremos referir a la Costa chica [...]”.

Lo cierto es que la Unisur evoca desde sus inicios un fuerte sentido identitario en su seno, que se diversifica en matices según las características de cada zona. En el proceso de asunción de las identidades propias, los pueblos pueden ir develando la *civilización negada* que albergan en su interior, al decir de Bonfil, y éste es uno de los elementos centrales para comprender los objetivos de este proyecto educativo. Luego de siglos de escuelas racistas orientadas a la desindianización, el sueño de un espacio educativo- cultural propio se abría camino. La re-apropiación identitaria traía consigo, a la par, la re-apropiación histórica y la necesidad de producir conocimiento desde y para las comunidades.

En Xalitla, región nahua, una maestra de la Unisur lo explica así: “los alumnos ya formados no querían estar en su comunidad ni brindarle apoyo [...] ésta es una de las consecuencias de la creación de la Unisur, porque las personas nos estamos formando comprometidas con nuestro pueblo [...] la Unisur está formando profesionales que sean capaces de resolver problemas en su propia comunidad, que conserven la lengua y su cultura y comprometidos con sus propios pueblos [...] el problema que tenemos es que el gobierno no avala la iniciativa de educación de los propios pueblos porque no le interesa crear instituciones que multipliquen el saber de los pueblos indígenas, sino le interesa que nuestra cultura siga dormida y poco a poco vaya desapareciendo”.

En síntesis, como lo expresa Pedro de Jesús –miembro del Patronato:

es una universidad que diseñamos desde nuestras comunidades, desde cómo somos, cómo queremos nuestra educación, cómo la sufrimos, cómo la pensamos, cómo la queremos [...] la Unisur para nosotros viene a ser un espacio en donde efectivamente los liderazgos, las autoridades, las comunidades, encuentran una esperanza para seguir construyendo ese camino por la autonomía y la libre determinación que no hemos cejado de luchar [...] algunas decisiones nos han costado la

cárcel e incluso la vida [...] ”¹⁴⁸.

Para abordar las características que queremos destacar de esta experiencia educativa organizamos la información que tenemos en cinco núcleos temáticos, en concordancia con lo que hicimos en el capítulo anterior sobre la experiencia zapatista.

a) Diagnóstico de la realidad guerrerense

Guerrero es el segundo estado con mayor pobreza de México, según datos oficiales del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) con el 69.7 % de su población en estado de pobreza (el primero es Chiapas con 74.7 %) ¹⁴⁹. Veintitrés de sus municipios se encuentran entre los más pobres del país; esto significa que cerca del 60 por ciento de la población ocupa viviendas sin drenaje ni servicios sanitarios, poco más de la cuarta parte carece de energía eléctrica, la mitad no cuenta con agua entubada, tres cuartas partes habita en viviendas con hacinamiento y el 77 por ciento duerme en piso de tierra. Desde esta mirada, se aprecia que en Guerrero una importante proporción de la población económicamente activa vive en pequeñas localidades rurales dispersas y carentes de infraestructura y servicios básicos. De todas las regiones, la Montaña (zona habitada por pueblos indígenas) es la que acusa mayores índices de pobreza del estado y del país. Pertenecen a la Montaña 20 de los 77 municipios que integran al estado, y de éstos, 11 están clasificados como los más pobres de la entidad (entre ellos, Metlatónoc está considerado como el segundo más pobre a nivel nacional). En esta zona la mala calidad de la tierra entorpece los emprendimientos productivos, a lo que se suma la falta de transporte para la comercialización de productos y compra de bienes. Esto coloca a los indígenas “montañeros” en condiciones insoslayables de marginación, que se agravan por fenómenos naturales como huracanes y deslaves, narcotráfico e inseguridad en general (motivo por el cual surge la Policía Comunitaria) y, ante todo, por la corrupción gubernamental. La sobrevivencia

¹⁴⁸ Pedro de Jesús Alejandro, miembro del Patronato, palabras pronunciadas en el acto del Convenio UACM - UNISUR, el día 21 de junio de 2013 (archivo personal).

¹⁴⁹ Fuente: Coneval – Medición de pobreza 2012 (Esta metodología además del ingreso mide el acceso a la alimentación, a la salud, seguridad social, el rezago educativo, calidad de espacios en la vivienda y servicios básicos).

cotidiana está marcada por la escasez y la discriminación económica es producto evidente de una estructura estatal racista.

A través de estos indicadores oficiales que presentamos a vuelo de pájaro, se alcanza a dibujar un panorama de la vida en los territorios que han optado por crear su propia universidad con la ayuda y asesoría de investigadores y especialistas en distintas materias. Con una población mayormente indígena, Guerrero sufre las causas y consecuencias de la colonización que se perpetúa en nuestro continente.

La Secretaría de Asuntos Indígenas del estado (SAI) elaboró en 2005 un panorama de la situación en base a debilidades y fortalezas. En él indica que las mayores debilidades que presenta el estado son altos índices de mortalidad materno-infantil, conflictos agrarios, desnutrición, analfabetismo, desempleo, baja producción alimentaria, migración, falta de medios de comunicación, violencia hacia la mujer y deserción escolar. Las tasas de analfabetismo, deserción y repetición escolar son altísimas; pero éstas no pueden dissociarse de las condiciones generales de opresión que caracterizan al estado (sin entrar al detalle de cómo se elaboran estos índices, mediante tabula rasa, sin tener en cuenta las especificidades de cada cultura en la evaluación y proyección educativa). Desde esta perspectiva, es evidente que son razones fundamentalmente sociopolíticas y económicas, más que pedagógicas, las que están detrás del árido panorama de la educación.

Según el análisis realizado por Humberto Santos Bautista, quien fue uno de los especialistas en educación que estuvo en los inicios de la Unisur, “en el medio indígena la cobertura del servicio educativo no sólo es insuficiente, sino que la educación que se oferta es, en muchos casos, sumamente deficiente. Pareciera que cuanto más lejos están las escuelas de los centros urbanos, la calidad de las escuelas es también del más bajo nivel. Los maestros mejor formados son enviados a las escuelas de organización completa y de mejor ubicación. En cambio, a los centros educativos más alejados son enviados, en el mejor de los casos, a los llamados "becarios", que son contratados con el nivel de bachillerato por la Secretaría de Educación en Guerrero, a los que se les ofrece un curso de inducción a la docencia durante seis meses, al término del cual, son enviados a laborar como docentes, a cambio de una beca que les paga la propia SEG, y con el compromiso de que van a continuar estudiando ya sea en una Escuela Normal que se creó en Ayutla de los libres para ese propósito, o bien en alguna de las Unidades de la Universidad

Pedagógica. Conforme van acreditando los semestres se les va incrementando el monto de la beca, y el ofrecimiento oficial es que una vez que concluyan sus estudios y se titulen, la plaza de maestros se les otorgará en propiedad. Esta es la forma en que la SEG se propone resolver el problema del rezago educativo en la entidad. Sin embargo, esto no ha sido suficiente. En varias comunidades distantes de los centros urbanos, las escuelas permanecen cerradas por falta de maestros” (Santos Bautista, 2004: 70).

Sumada a esta realidad, se puede observar la intrínseca corrupción que rige a las políticas estatales, lo que implica una gran cantidad de plazas comisionadas, o de profesores que solicitan cualquier misión para evitar ser enviados a las comunidades alejadas. Esto da cuenta, en definitiva, de que la educación pública ofrecida por lo que los zapatistas llaman el “mal gobierno” dista mucho de ser equitativa y real –especialmente con respecto a los pueblos indios que han sido históricamente excluidos en la región, lo que hace que a la carencia económica que padecen se agregue otra fuente de pobreza: la carencia educativa¹⁵⁰. A este panorama hay que agregar las políticas estatales específicas hacia las poblaciones indígenas, derivadas de la educación bilingüe (posteriormente intercultural), que como ya estuvimos analizando no transforma de fondo esta marginación.

Es por todos estos motivos, productos de la colonización, que los pueblos han resistido desde la Conquista oponiendo prácticas descolonizadoras. Volviendo al diagnóstico de la SAI (2005), en él se consideran como fortalezas de los pueblos indígenas (para enfrentar las debilidades) las siguientes: valores identitarios y culturales, territorios y recursos naturales, conocimientos y tecnologías, estructuras organizativas, capital humano, valores familiares y comunitarios, población preponderantemente joven, autogestión, procesos organizativos autonómicos, mujer indígena como soporte de la familia y habilidades manuales y artísticas. Mencionamos este informe porque forma parte del estudio de factibilidad del que surge la Unisur, en donde se enfatiza en la tradición organizativa como un “activo”, junto con las riquezas naturales y los conocimientos tradicionales que se tienen sobre ellas.

Lo cierto es que los procesos autogestivos y autonómicos han tenido una presencia insoslayable en los procesos de resistencias y luchas de la región, y en ellos –como acabamos de

¹⁵⁰ Para una profundización sobre las causas y consecuencias de este proceso en Guerrero se puede revisar a Santos Bautista, Humberto (2004): “Factores que impiden el desarrollo de la educación indígena en Guerrero”.

ver– se inscribe la Unisur, con el objetivo de *construir un proyecto de desarrollo visto desde adentro*, lo que significa “generar un proceso formativo que coadyuve a ir pensando los problemas locales y a partir de ahí ir buscando alternativas de solución” (Méndez Bahena, 2007).

b) Proyecto pedagógico

El proyecto unisureño explicita la búsqueda de la *descolonización* (a la que incluso denomina con este vocablo en sus programas) y la coloca como una herramienta pedagógica que engarza toda la propuesta educativa. Es así que una de las preguntas centrales que atraviesan el modelo curricular es ¿cómo descolonizar el pensamiento?, inquietud que está presente desde los planteamientos iniciales:

[...] el primer paso es descolonizar el pensamiento, pero no sólo como un discurso ideológico sino abriendo las posibilidades de aprendizaje hacia una nueva forma de ordenar el razonamiento para mirar nuestra realidad y aprender a nombrarla con un lenguaje propio” (Humberto Santos Bautista, 2007)¹⁵¹.

En la propuesta educativa hay una clara intención de relacionar la descolonización con la construcción de saberes propios, la que se orienta en la valorización de la identidad y la historia como fuente de conocimiento, tal como se escuchó en el discurso inaugural el día 9 de agosto de 2009:

“[...] Si así crecimos, si así nos hicieron como explotados y así nos hicimos como indios y como esclavos, como colonizados; si así nos hicieron vivir, desde todas estas raíces hoy nos liberamos. Por eso hoy decimos que nuestras raíces son la fuente que nutre nuestro pensamiento, con nuestra identidad nos haremos hombres y mujeres nuevos sin dejar de honrar a nuestra cultura del maíz, nuestros santos que cuidan la milpa, nuestros montes y nuestra tierra que nos da de comer y cobija,

¹⁵¹ Humberto Santos Bautista (junio de 2007) [en línea], “Formas de pensamiento y educación de los pueblos originarios. El proyecto de la Universidad intercultural de los pueblos del sur” [en línea]. Publicado por el Programa Universitario “México Nación Multicultural” de la UNAM y la Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero en 2009. Disponible en: [http://132.247.1.12/Edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%207/4%20FORMAS%20DE%20PENSAMIENTO.pdf]

nuestros mayores sabios, nuestras autoridades y nuestras leyes”¹⁵².

Esta búsqueda de la descolonización como camino epistémico se manifiesta tanto en el modelo pedagógico como en la organización curricular de la Unisur, que está contemplada en dos grandes momentos: el *tronco común*, que consta de tres módulos trimestrales en donde se trabaja en torno a los campos de la pedagogía intercultural, el pensamiento de los pueblos comunitarios y el pensamiento universal, y la etapa de especialización, de ocho módulos, a los que llaman *campos problemáticos de orientación profesional* o licenciaturas. En cada una de estas etapas se intenta, a la par de introducir nuevos saberes, replantear los ya aprendidos por la escuela, los saberes “colonizados”. Como el aprendizaje se centra en la investigación de procesos, las unidades no están definidas por asignaturas sino por campos problemáticos, lo que implica que la organización del conocimiento se da alrededor de problemas de la cultura comunitaria. El trabajo de estos diferentes momentos comprende periodos de concentración para trabajo grupal (de reflexión teórica), y periodos completos de investigación de campo (sistema semi-presencial). El trabajo presencial se realiza durante 5 días al mes y el tiempo restante los estudiantes avanzan en las tareas que se dejan y en su investigación. Mediante este método la Unisur busca insertar al estudiante en un análisis de su realidad bajo la idea de que al problematizarla la está conociendo, transformando y al mismo tiempo transformándose a sí mismo.

El marco para la realización del trabajo pedagógico a través de la realidad y los problemas planteados se da a través de tres grandes referente conceptuales: *sujeto*, *contexto* y *proyecto*. La problematización del *sujeto* está relacionada con la vida cotidiana de cada estudiante, con su historia y su cultura; por eso es importante que desde un principio lleve lo que ha vivido y lo que quiere hacer para transformar su comunidad. Así se orienta al estudiante para que se perciba como un sujeto producido por una situación histórica que lo determina (contexto) y que a la vez lo compromete a concebir y luchar por una idea de nación, de país y de desarrollo local (proyecto). Estos tres ejes interactúan constantemente entre sí, y es a partir de ellos que se organiza el desarrollo del proceso educativo en los diferentes módulos; a grandes rasgos podemos decir que pedagógicamente se busca problematizar los temas o situaciones concretas y

¹⁵² Joaquín Flores Félix, discurso inaugural de la Unisur; Santa Cruz del Rincón (Guerrero), 9 de agosto de 2007.

comprender quiénes son los actores, al tiempo que situar a cada estudiante como sujeto de conocimiento con capacidad para incidir en la transformación de su realidad.

Esta propuesta pedagógica, que denota un trabajo riguroso hecho por especialistas, se introduce en los estudiantes de la Unisur desde el primer día de clases. Por ejemplo, con estas palabras recibía Joaquín Flores a los estudiantes de nuevo ingreso en la sede de Cuajinicuilapa el 5 de septiembre de 2008: “Aquí no van a tomar clases, se trata de que todos en conjunto construyamos un conocimiento que nos sirva para la vida. Este sistema de trabajo exige que ustedes cuando estén en su comunidad miren con los ojos de lo que aprenden aquí, que toda su vida diaria sea una práctica de campo, *tienen que transformar la realidad y para eso se tienen que transformar ustedes*”¹⁵³. Las traemos porque pensamos que sintetizan el propósito general de este proyecto educativo.

Metodológicamente el modelo basado en la trilogía sujeto-contexto-proyecto es el anclaje hacia una educación comunitaria, otro de los propósitos indiscutibles de la Unisur. Porque “el estudiante para Unisur no va desvinculado de su comunidad, no es el estudiante que quiere progresar y ser alguien en la vida a secas; es un estudiante que lleva un compromiso con su comunidad por eso es que aparte del problema de investigación para su comunidad les pedimos también un aval de sus autoridades y eso nos ha resultado un vínculo muy importante, porque una vez que el estudiante termina los estudios regresa a su comunidad, ya Unisur cumplió con su compromiso y ahora se los regresamos a sus autoridades para que cumplan otro proceso”, especifica Joaquín¹⁵⁴.

Describiremos ahora brevemente cómo se lleva a cabo esta metodología. El tronco común consta de cuatro módulos y se imparte en todas las sedes en donde esté funcionando la universidad; en éste se trabaja principalmente sobre la confrontación epistémica que supone el aprendizaje en la Unisur con respecto a las experiencias estatales de las que provienen los estudiantes. Los dos primeros módulos trabajan en torno a la materia Introducción a la pedagogía intercultural, donde en un principio se intenta que los estudiantes se interroguen sobre el *ser sujeto* en base a las preguntas ¿quién soy?, ¿por qué soy así?, ¿quién me dijo que era así?, ¿estoy conforme con quien soy?, con el objetivo de abordar la existencia de una determinación histórico-

¹⁵³ Fuente: transcripción personal, nos encontrábamos iniciando el semestre en Cuajinicuilapa.

¹⁵⁴ Fuente: archivo de trabajo personal, tomado de una reunión entre la UACM y la Unisur; marzo de 2013.

contextual en su configuración como sujetos, junto a una existencia de lucha, resistencia y supervivencia de lenguas y cosmovisiones. Como ya mencionamos, esto responde a la estrategia pedagógica consistente en analizar cada temática a partir de los ejes sujeto-contexto-proyecto. Cada presencial aborda un eje problemático introductorio; así, por ejemplo, para analizar el contexto de acuerdo a los contenidos de este módulo se realizan actividades en grupo en torno al calendario estacional del ciclo agrícola, productivo y de festividades de cada región, como una importante fuente de conocimiento. También, se sitúa a la comunidad de cada estudiante como foco de aprendizaje: se orienta a investigar la historia, la configuración territorial, la organización comunitaria (comisaría, autoridades tradicionales, instituciones, procesos organizativos, fiestas, conflictos, rituales, etc).

Los trabajos de campo del primer módulo tienen como objetivo que cada estudiante reflexione sobre su tema de investigación en torno al *sujeto* (protagonistas o actores del tema), *contexto* (en qué lugar o territorio sucede, cuándo, cómo) y *proyecto* (intencionalidades de los actores). En el trabajo metodológico a lo largo de los módulos ese tema inicial de investigación se irá concretando en un problema, que se irá complejizando hasta llegar al cuarto módulo en donde ya se formaliza en un proyecto de investigación¹⁵⁵.

En los módulos 2 y 3 del tronco común –denominados Pensamiento de los pueblos originarios y Pensamiento occidental respectivamente– el objetivo es analizar de manera crítica los aportes a determinados campos de conocimiento por parte de las dos grandes matrices culturales de pensamiento que incorpora este proyecto: la europea occidental y la de los pueblos originarios de América (en el caso de Cuajinicuilapa, existe el incipiente debate sobre la posibilidad de una tercera matriz cultural de pensamiento, la afro-mexicana). Estos módulos intentan sembrar las bases para una reflexión que pretende continuar y profundizarse durante el desarrollo de las licenciaturas.

Las carreras que se imparten en la Unisur, o campos problemáticos de orientación profesional, son las tres que ya mencionamos –*Gestión ambiental comunitaria, Gobierno de municipios y territorios y Cultura, lengua y memoria*– a las que se agregó una más

¹⁵⁵ La metodología del sistema modular fue adoptado como propio por la Unisur a partir de la experiencia de la UAM-Xochimilco, en la ciudad de México. Los módulos no contienen materias sino ciertos ejes y nudos, contruidos a partir de los campos problemáticos, que se entienden cada uno como una unidad completa de trabajo.

recientemente: *Justicia y Derechos Humanos*¹⁵⁶. Estas licenciaturas no están en todas las sedes, por lo que los estudiantes que eligen una carrera que no está en su región tienen que desplazarse para estudiar hacia la región donde se imparte. Transcribiremos brevemente los objetivos de las tres primeras, que ya tiene estudiantes “egresados” (sin títulos oficiales), según consta en los propios planes elaborados por el Colegio Académico.

Gestión ambiental comunitaria “es una licenciatura dedicada a preparar profesionistas con una sólida formación para que pueda ser gestor del desarrollo comunitario o regional, ya sea en el diseño de políticas o en la elaboración directa de proyectos para el manejo de los recursos naturales existentes en nuestros territorios; plantear iniciativas de desarrollo construidas en forma participativa desde la comunidad [...] Su trabajo contribuirá a reforzar las formas y mecanismos locales de organización y toma de decisiones, contribuyendo así a construir una visión de autonomía sobre el territorio comunitario y desde su propia matriz cultural”.

Gobierno de municipios y territorios tiene como misión “formar profesionistas capacitados para abordar la tarea de lograr gobiernos eficientes y sensibles a la problemática social, económica y cultural por la que atraviesan nuestros pueblos. Dispondrán de elementos conceptuales y metodológicos para reconocer las diferentes instituciones y formas de organización locales, sistematizar y analizar su experiencia, evaluar su funcionalidad y viabilidad en la organización de su territorio, para buscar los mecanismos que permitan su inserción en el marco jurídico nacional”.

La lic. en *Cultura, lengua y memoria*, por último, se propone “formar profesionistas expertos en el conocimiento de las lenguas Nauas, Nu Savi (Mixteco), Me'phaa (Tlapaneco) y Nn'anncue (Amuzgo) de acuerdo con los saberes tradicionales para que puedan coadyuvar directamente en la continuidad y bienestar de los miembros de las comunidades que desde hace tiempo buscan, no solo comunicarse por los medios y tecnología más moderna y funcional, sino que han estado desarrollando prensa, radio, cine y otros géneros de la comunicación desde sus propias perspectivas culturales, basados en sus propias manifestaciones creativas y artísticas; y finalmente profesionistas comprometidos con las historias locales y regionales, tendientes a

¹⁵⁶ Hay una carrera más en ciernes, *Salud comunitaria*, pero en la información que tenemos no nos consta que ya se esté llevando a cabo.

recuperar el pasado colectivo como una forma de fortalecimiento de las identidades de nuestros pueblos”¹⁵⁷.

No es el objetivo de este trabajo detenernos a analizar cada una de ellas. Lo que nos interesa es comprender el enfoque y los motivos que subyacen en la propuesta de esta universidad y establecer algunas relaciones con la experiencia educativa zapatista.

Para ello, podemos revisar a groso modo el trabajo en la licenciatura de Gobierno de municipios y territorios, que tiene como objetivo formar a quienes se harán cargo en un futuro no sólo de los distintos espacios de gobierno sino también de los liderazgos de algunas organizaciones y asociaciones civiles que operan en la región. El diagnóstico para la creación de esta carrera devela un fuerte problema en toda la región con respecto a la organización de los gobiernos y su relación con la ausencia de formación de las personas que ocupan los cargos públicos, sumado a la corrupción que ha habido de estas funciones –particularmente a nivel municipal. El coordinador de esta licenciatura, David Benítez, explica que se trata de formar “en un contenido ético, partiendo de la recuperación de los saberes de la comunidad. La idea es la recuperación en un nivel de equidad epistémica: por un lado tomar conocimientos que se pueden adquirir en cualquier universidad pero al mismo tiempo revalorando y rescatando los saberes que se tienen en las comunidades. Muchos de nuestros estudiantes tienen ya participación política, se trata de recoger un poco esas experiencias, incorporarlas y ponerlas en contexto teórico e histórico (el problema de los partidos políticos por ejemplo, de donde vienen, cómo llegaron, mediante qué familias, por qué son o han sido importantes); es decir, dotar a los estudiantes de elementos para hacer una especie de desmontaje de su realidad y poder analizarla, que ellos puedan tener elementos para poderse mover y para poder operar políticamente. Partimos de la idea de que el gobierno en realidad es dirección, más que una práctica vinculada con el municipio o los partidos políticos, el gobierno es toda aquella acción que tiene que ver con la direccionalidad de la vida social de una comunidad: desde el que ocupa un cargo público a nivel municipal hasta el que ocupa un cargo honorario dentro de la comunidad”¹⁵⁸.

Este enfoque marca una distinción inmediata con la experiencia zapatista: no se busca aquí crear otros espacios de gobierno sino incidir en los que ya están constituidos “irrumpiendo”

¹⁵⁷ Tomado textualmente del documento: “Seminario para profesores”, elaborado por el Colegio Académico de la Unisur y presentado el día 22 de septiembre de 2008 (archivo personal).

¹⁵⁸ Entrevista personal realizada a David Benítez, 15 de febrero de 2014.

desde la identidad india recuperada. Con ello se apuesta, quizás, a mover el motor del cambio desde estas nuevas maneras de mirar e intervenir la realidad, desde dentro de las comunidades pero también desde dentro de los espacios de gobierno. La pregunta sobre su posibilidad queda abierta, es un proceso contemporáneo que con el tiempo va dando algunas respuestas en la medida en que los estudiantes se van incorporando a los procesos comunitarios luego de su paso por la Unisur, proceso muy incipiente aún, que abordaremos a continuación.

c) Los estudiantes y el rol de los intelectuales indígenas

Los estudiantes unisureños son en su gran mayoría hombres y mujeres jóvenes, muchos de ellos vinculados a la vida campesina, que trabajan dentro de sus comunidades: como guardias civiles con la policía comunitaria, en defensa del territorio frente a la intención de las mineras de abrirse paso en las montañas, en campañas de concientización en las comunidades. Por lo tanto, llegan a la universidad con muy diversos saberes derivados de la vida comunitaria aunque muchas veces negados por los años de escolarización estatal. Para poder ingresar a la Unisur, los interesados deben cumplir dos requisitos indispensables: presentar un proyecto de investigación que dé cuenta de un problema que afecte a su comunidad para investigarlo durante la licenciatura y una carta aval firmada por el comisario o delegado municipal de la comunidad de origen. De esta manera ingresan a la universidad no sólo a título individual sino también como sujetos comunitarios y comprometidos con su comunidad.

Cada una de las regiones en donde hay sedes unisureñas, a su vez, es rica en conocimientos locales específicos, por eso durante el recorrido curricular se hace énfasis en un proceso de recuperación y memoria de esos saberes. Los y las estudiantes tienen la posibilidad de intercambiar sus aprendizajes y experiencias al finalizar cada módulo trimestral, cuando se realiza el encuentro de “Cierre de módulo” en alguna de las sedes. Esta instancia es sumamente enriquecedora para todos los integrantes de la Unisur –estudiantes, profesores externos y locales, autoridades y habitantes de la región– ya que se trabaja de manera integral y conjunta la evaluación del módulo con sus debilidades y fortalezas. Durante tres días los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido en grupos “mezclados” de todas las sedes, en un verdadero desafío

de diálogo intercultural. Allí se conocen, se escuchan, se miran y reconocen una vez más: se van fortaleciendo sus capacidades de sujetos intelectuales

El proceso de ser estudiante, en muchos de ellos, ha ido cambiando poco a poco el horizonte de su vida cotidiana. Entre esas transformaciones se puede constatar que cada vez tienen mayor presencia en las asambleas y reuniones en sus territorios. Hay estudiantes que han empezado a trabajar en la alimentación dentro de su casa, creando parcelas para abatir la falta de alimento, y/o en proyectos regionales (como por ejemplo, ordenamientos territoriales para tratar de rescatar el agua que se está perdiendo en las comunidades). Otros, más avanzados, ya están involucrados en buscar soluciones a los problemas de reforestación, o en dar asesorías a proyectos productivos, desde la elaboración de compostas y creación de baños secos hasta cuestiones de productividad y producción mucho más amplios. Si bien es muy fuerte la presencia india o afro, también hay estudiantes mestizos. La idea fundamental –que se deja ver en estas actividades, producto de los proyectos de investigación en su mayoría– es el desarrollo local, un desarrollo que tiene que ver con el propio proceso histórico de cada uno de ellos.

A partir del año 2010, cuando ya las primeras generaciones estaban a punto de concluir, se comenzaron a realizar algunos proyectos grupales que consideramos de relevancia en cuanto son un aporte científico a las problemáticas comunitarias miradas con ojos propios. Como ejemplo, mencionamos una experiencia llevada a cabo por estudiantes de la lic. en Gestión ambiental comunitaria mediante la realización de prácticas orientadas a reconocer las potencialidades biológicas y forestales de sus comunidades y un diagnóstico preciso de las fuentes de agua (ríos, pozos, manantiales) con el fin de tener una idea clara sobre su riqueza natural para poder articular la defensa de la misma. Este trabajo no se realizó como una mera tarea académica sino por una necesidad ante el embate de los proyectos mineros que comenzaron a poblar la zona (junto a la creación de la Reserva de la Biósfera en la Montaña que ya comentamos). De esta manera los y las estudiantes comenzaron a participar en las asambleas de resistencia y lucha contra la megaminería aportando información precisa y valiosa y cuando más tarde se creó el Consejo Regional de Autoridades Agrarias (CRAA) trabajaron en conjunto en la realización de asambleas informativas y de análisis de lo que estaba sucediendo. En esta experiencia vemos el sentido de una universidad de los pueblos y para los pueblos.

Como actividades institucionales, nos parece importante mencionar dos con relación a los y las estudiantes que ya terminaron sus carreras.

La primera de ellas remite a una experiencia llevada a cabo a principios de 2012, cuando el Comisariado de Bienes Comunales de Santa Cruz del Rincón, Apolonio Cruz Rosas, dirigió un oficio a la Unisur comunicando que, por acuerdo de asamblea, se le pedía involucrarse en la resolución de una serie de temas de producción y cuidado del medio ambiente, por ser de preocupación para la comunidad. Según el relato de Alfredo Méndez Bahena, entonces coordinador de la lic. en Gestión ambiental comunitaria, “el oficio se leyó en la acostumbrada plenaria de cierre del presencial con todos los alumnos presentes y se acordó atender la petición. Se instaló un vivero que manejamos entre todos y se programaron los diferentes trabajos; algunos se realizaron como trabajo colectivo (tequio) entre toda la comunidad unisurenseña del Rincón, y otros –los que requerían de mayor seguimiento- fueron asumidos por un grupo de egresados de la 1ª, 2ª y 3ª generaciones”¹⁵⁹. Fue así como entre los egresados de Gestión ambiental comunitaria 23 jóvenes se agruparon en torno a un colectivo al que denominaron “Hijos del campo”, ellos se reunieron y decidieron atender colectivamente ese compromiso y, con el resultado del mismo, realizar su trabajo de investigación final (el que se les solicita como último requisito académico dentro de Unisur).

Los estudiantes hicieron equipos por temas: recursos del monte, cafetales, saneamiento del río mixteco, embellecimiento de espacios comunitarios con especies propias de la región y promoción de la salud comunitaria. Durante diez meses investigaron y sistematizaron la experiencia, que fue compartida en diciembre de 2012 en una presentación ante las autoridades agrarias y civiles del Rincón y de otras comunidades vecinas que fueron invitadas, así como ante un grupo de *notables* de la comunidad (es decir personas que ya han sido autoridad). Luego de las presentaciones, los notables y autoridades hicieron comentarios y reflexiones sobre los diferentes trabajos presentados. “Nosotros concebimos eso como un equivalente a sus exámenes profesionales, es decir, como traíamos toda una reflexión sobre lo que significa en los hechos una universidad comunitaria, decidimos que el sínodo no podían ser académicos, sino la gente de la propia comunidad para quienes se realizaron los trabajos, es decir, que fueran los usuarios

¹⁵⁹ Entrevista personal a Alfredo Méndez Bahena, 17 de junio de 2014.

quienes evaluarán los trabajos y dijeran si de verdad estaba terminado o aún le faltaba”, explica Alfredo (entrevista recién citada).

La interacción directa entre universidad- comunidad –donde una sirve y retroalimenta a la otra y viceversa– nos parece uno de los elementos más valiosos en la razón de existir de este proyecto educativo. Es justamente en esta acción donde encontramos algo “nuevo”, que no se encuentra en las universidades públicas estatales –que mayormente se vinculan con sus comunidades mediante la figura de la “extensión universitaria” (lo que no rompe el modelo de que la Universidad, con mayúscula, extiende sus saberes hacia los que no saben, en un modo bancario de entender la relación).

De los estudiantes que han terminado su formación en Unisur, ésta ha sido hasta hoy la única experiencia de conclusión de estudios realizada de manera comunitaria. Lamentablemente no ha podido formalizarse a causa de desacuerdos internos.

La otra experiencia que nos parece importante rescatar refiere a ocho estudiantes de la lic. en Gobierno de municipios y territorios que ya terminaron sus estudios y han comenzado a coordinar grupos en una quinta sede que se abrió en septiembre de 2011 en *Hueycantenango*, municipio de José Joaquín Herrera, región conocida como Montaña Baja. A pesar de ser un proceso embrionario lo destacamos porque consideramos que la Unisur sólo podrá ganar real autonomía cuando sean sus propios egresados y egresadas quienes se desempeñen como maestros y maestras para las siguientes generaciones. Sin embargo, es importante destacar que lamentablemente este proceso no se está dando en el marco de un proceso pedagógico sino más bien político. El tema se discutió en asamblea y, según el testimonio de Alfredo Méndez, la mayoría del Colegio Académico se opuso argumentando que no se había consolidado un espacio de formación docente y por ello los estudiantes no estaban preparados para coordinar un grupo. Por lo mismo, no había un proceso claro con relación a la incorporación de estudiantes. Ignorando esta asamblea, una parte del Colegio Académico “escogió” estudiantes para que hagan la tarea de facilitadores, sin buscar el acuerdo ni la consulta a las comunidades. Esta situación comenzó a dar cuenta de la división interna que ya estaba sobresaliendo en el Colegio Académico.

Sobre este tema volveremos en el próximo capítulo por su relevancia y porque a nuestro juicio es uno de los puntos más débiles sobre la formación de intelectuales indios.

d) Coordinadores/as del proceso de aprendizaje

Los facilitadores unisureños¹⁶⁰, a diferencia con las escuelas zapatistas –que llevan más años–, son en su mayoría externos a las comunidades en donde se lleva a cabo el proyecto educativo. Al no contar con recursos económicos la Unisur se ha nutrido del trabajo solidario de maestros y maestras de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la Universidad Autónoma Nacional (UNAM) del DF, así como de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) de Chilpancingo quienes tienen que viajar para poder estar frente a los grupos de estudiantes durante los cinco días quincenales que duran las clases en cada módulo. Esto requiere toda una logística organizativa que transcurre por fuera del espacio convencional de una institución: las clases y contenidos se diseñan y comparten por Internet, los materiales se pasan durante los viajes y las reuniones se tienen a la hora que se puede, generalmente a la 1 am, al arribo de la mayoría de los maestros a la ciudad de Chilpancingo, desde donde luego se dispersan a las diferentes sedes.

Hay también maestros locales que se fueron incorporando a la experiencia, aunque en un principio ocuparon un lugar subordinado debido a la falta de un espacio de formación específico donde revisar de manera crítica su propia experiencia educativa (para poder coordinar aprendizajes de manera diferente a la oficial). Como bien decía Zósimo: “Éste es un trabajo inédito, yo así lo considero porque es una experiencia nueva tanto para ustedes los jóvenes como para nosotros los maestros locales también; porque nosotros fuimos formados encerrados en las aulas nada más, nunca nos inculcaron a hacer trabajos de investigación, a salir, a recorrer fuera del salón. Hoy queremos que los jóvenes universitarios dediquen la mayor parte de su tiempo a la investigación, que estos muchachos se involucren más, que ellos indaguen, que puedan consultar y encontrar más información de las comunidades donde viven y puedan criticar y analizar los

¹⁶⁰ El concepto de “facilitador/a”, al igual que el de “promotor/a”, remite a la educación popular y ofrece un sentido de desmarcación con relación al de “docente” vinculado a la educación bancaria planteada por Freire. Alude al marco metodológico en que se concibe el proceso educativo, en donde “nadie educa a nadie” pero sí se necesita de alguien que oriente o “facilite” que el proceso se lleve a cabo. Aquí utilizaremos también las palabras *maestro* y *maestra* para referirnos a esta actividad con el mismo sentido.

problemas, llevarlos a una asamblea” (Zósimo Avilés Mendoza, Coordinador de la Unidad Académica de Santa Cruz del Rincón)¹⁶¹.

Las propias comunidades en donde se encuentran las sedes fueron las que inicialmente ofrecieron alimentos y techo a los facilitadores y estudiantes invitados durante su estadía. Esta acción se asemeja al modo de retribuir el servicio a los promotores zapatistas (solventando sus necesidades básicas) y tiene una mística que probablemente pudiera desvanecerse si la universidad contara con fondos estatales, porque tiene que ver con el espíritu del trabajo comunitario autónomo. De hecho, con el paso de los años estas acciones comunitarias se fueron debilitando al punto de que en algunas sedes el trabajo estuvo prácticamente sostenido por la solidaridad de los facilitadores, quienes además de servir al proyecto coordinando espacios de aprendizaje sufragaban sus traslados hasta las sedes para atender los presenciales.

Con el tiempo y la apertura de más sedes, las dificultades para asegurar maestros se fue haciendo cada vez más compleja, lo que en la actualidad es uno de los puntos más débiles del proyecto. Esta debilidad no se debe sólo a la escasez de facilitadores sino a la incapacidad de la institución para asegurar que éstos comprendan de manera idónea el proyecto para el que se los está convocando. Consideramos que éste es un tema medular con relación a las fortalezas y fragilidades del proyecto, y por lo tanto merece un estudio en sí mismo. Sin embargo aventuramos, según la interpretación que realizamos de acuerdo a la información obtenida, que esto tiene relación con el desgaste producido por el esperado reconocimiento que no llega. Muchos maestros locales se acercaron esperando algún día obtener una plaza, lo que al no concretarse los desanimó. Los maestros externos no siempre pudieron asegurar una presencia estable debido a la lejanía geográfica, a excepción de aquellos intrínsecamente comprometidos que comenzaron a tener diferencias con el rumbo que iba tomando el proyecto con el tiempo. Es precisamente en este ámbito donde se produce la primera fragmentación interna dentro del proyecto educativo de los pueblos del sur.

¹⁶¹ Testimonio tomado de uno de los videos realizados por estudiantes de la Unisur en los talleres de producción audiovisual ya mencionados (junio de 2009).

V. 4.- Crisis en torno al reconocimiento y proyecciones

La Unisur es una universidad sin reconocimiento estatal, por lo que no puede expedir documentos oficiales que tengan validez en espacios académicos o laborales. Desde un principio el consenso estaba puesto en luchar por este reconocimiento a capa y espada, dado el mandato de los pueblos en los resolutivos del Tercer Congreso de Educación Intercultural (2007) que demandan y exigen el reconocimiento y respeto “del *proyecto original* de Universidad que los pueblos originarios hemos construido y consensuado por medio de nuestros mecanismos de gobierno y de discusión [...]”¹⁶². Pero desde fines del 2011 este consenso comenzó a resquebrajarse producto del desgaste ocasionado por las negociaciones con el Estado, que cada vez se volvía más exigente en pos de otorgar la ansiada legalidad.

Así comenzó a abrirse una controversia en torno a la necesidad del reconocimiento, la cual fue creciendo hasta convertirse en una fuerte crisis que derivó, finalmente, en la fractura del Colegio Académico. Interpretamos que la disputa tiene que ver con los diferentes sentidos que se le fue otorgando al concepto de “proyecto original” y los límites que de ello derivan con relación a los requisitos que el Estado fue exigiendo de manera cada vez más tenaz para otorgarlo. La cuestión es que este tema pone actualmente en serias dificultades la vida misma de la universidad, por lo que nos parece importante dar cuenta de algunas discusiones centrales emanadas del mismo.

El gobierno nunca ha negado como tal la posibilidad de otorgar el reconocimiento, pero fue intensificando cada vez más las condiciones para hacerlo. De la larga lista de requisitos algunos de los que han causado más polémica tienen que ver con que se requiere una matrícula de por lo menos 500 estudiantes, aulas en condiciones idóneas a ser evaluadas por protección civil, planes y programas de estudio bien delineados (según los criterios que las instancias gubernamentales establezcan), además de un organigrama en donde el Estado pueda tener alguna injerencia en la universidad, por lo menos en lo que a la figura del rector y en la planta docente respecta. No es difícil advertir que tales solicitudes socavan la autonomía ejercida por los pueblos

¹⁶² Extracto del documento del Tercer Congreso Intercultural Indígena en el Estado de Guerrero, cuya versión completa se encuentra en el Anexo N°3.

en cuanto a su proyecto educativo y modifican en varios aspectos la libertad para decidir su propio rumbo.

Ante esto, se fue consolidando un discurso dominante que sostiene firmemente la necesidad de priorizar la lucha por el reconocimiento, sacrificando si es necesario parte de la estructura organizativa de la institución. Esta posición se fue explicitando ante algunos hechos contundentes, como por ejemplo la apertura indiscriminada de sedes –aunque no estuvieran contempladas en el estudio de factibilidad inicial y, por ende, en el proyecto original. En septiembre de 2011 se abrió la quinta sede en *Hueycantenango* (Montaña Baja) y un año después, en septiembre de 2012, se abrieron dos unidades más: una en la localidad de *El Mezón*, municipio de Ayutla de los Libres y otra en la cabecera municipal de *Metlatónoc*, a la que se sumó recientemente Acapulco. La apertura de estas sedes es uno de los hechos que ha causado más polémica, dado que responde al requisito estatal de contar con un mínimo de 500 estudiantes matriculados más que a las posibilidades reales de la institución para poder atenderlos. Además, estas sedes fueron abiertas ignorando la oposición de un grupo de miembros del Colegio Académico, violando con ello el principio de discutir en asamblea y colectivamente el destino de la Unisur.

Otra posición se fue organizando en torno a la idea de ser más cuidadosos con el proceso, sopesando en la balanza que la búsqueda del reconocimiento –indispensable para que los estudiantes obtengan un título y conseguir financiamiento– no llevara a perder los principios básicos que orientaron la creación de la Unisur.

Y más recientemente se fue abriendo paso una tercera posición: la que propone ya no buscar el reconocimiento estatal en el entendido de que el proyecto original sólo puede funcionar como lo ha venido haciendo, sin participación del Estado y tratando de incluir a las comunidades en el organigrama. Esta postura plantea una plena autonomía con relación al ámbito estatal, a pesar de que esto implique que los estudios de los egresados no tengan validez oficial y éstos tuvieran que restringirse a las actividades que su propia comunidad les reconozca, en caso de que lo haga.

Analizaremos estas posiciones y sus alcances en el siguiente capítulo. Ahora nos parece importante desglosar algunas de las causas que llevaron a esta división y que terminaron decantando el proceso de fragmentación.

Las divergencias se fueron organizando luego de un proceso de desgaste en varios sentidos, que se agudizó a principios de 2013 –cuando un grupo de 22 profesores decidió ya no acudir a las reuniones del Colegio Académico por considerarlo agotado e incapacitado para tomar decisiones colegiadas– y estalló el 23 de febrero de 2014 cuando este mismo grupo decide dejar el proyecto de la Unisur. El proceso en su conjunto consta en las actas de las diferentes asambleas que se llevaron a cabo por entonces.

Sobre las diferencias que azotaron este rompimiento, Anna Domínguez (una de las maestras disidentes a la posición oficial), relata que “la presión por cubrir la matrícula llevó a la apertura apresurada y autoritaria de nuevas sedes y terminó por diluir los escasos recursos económicos y humanos, que apenas permitían mantener las cuatro sedes existentes y que tampoco serían suficientes para atender otras cinco”, además de que se hizo “a través de acuerdos políticos poco claros, que en ocasiones parecían responder más a la agenda política de algunas personas y con organizaciones que, desde nuestro punto de vista, resultan poco afines al significado que nosotros le damos a lo comunitario, en el contexto de esta región”¹⁶³. También explica que se generaron fuertes discusiones al interior del Colegio Académico a la hora de elaborar el organigrama “pues se aspiraba a generar una propuesta organizativa propia, pero desde el gobierno se imponía un esquema bastante rígido en el que no había posibilidad de innovar”. Estos temas ya estaban resquebrajando el trabajo en clima de unidad que imperaba en los primeros años del proyecto, y que fue el que nos tocó personalmente vivir.

Un tema ríspido y que fue el más controversial con relación a la idea del proyecto original, tuvo que ver con la exigencia de las instancias gubernamentales de que exista un “rector” en el organigrama, figura hasta el momento ausente en la estructura unisurenseña (que, recordamos, descansaba en pilares comunitarios). Se decidió en asamblea otorgar este cargo de manera temporal a Joaquín Flores, quien era coordinador del Colegio Académico, en el entendido de que officiaría sólo como “figura inventada”, esto es, un rector para “afuera” y que adentro de la Unisur se seguiría trabajando por medio de estructuras colectivas como se venía intentando desde el inicio de la universidad¹⁶⁴. Aquí comienzan los problemas más fuertes dentro del Colegio

¹⁶³ Entrevista personal realizada a Anna Domínguez, 22 de agosto de 2014.

¹⁶⁴ La asamblea en sí es controversial, ya que según el relato de Alfredo Méndez la misma duró 13 horas y la votación para rector se realizó casi sin gente (en entrevista personal realizada el 27 de agosto de 2014).

Académico. El hecho de darle a una persona facultades de autoridad dentro de una organización que supuestamente operaba horizontalmente pronto comenzó a develar otra cara de la moneda. En palabras de Anna, “ante nuestro asombro dejó salir a la luz su lectura política de cómo se deberían hacer las cosas, y nos dejó ver que quien es autoridad decide qué, cómo y cuándo se hacen las cosas [...] él asumía compromisos como institución que tenían que cumplir los facilitadores a como fuera lugar, de lo contrario el prestigio de la institución se ponía en juego; se convirtió en una autoridad excesivamente autoritaria, dicho en las palabras de la mayoría de facilitadores del Colegio Académico”.

La palabra de Anna modifica enormemente la perspectiva que teníamos del proyecto, dados los cambios tan profundos que sufrió desde que salimos del mismo en 2009. En nuestro caso, habíamos alcanzado a observar ciertos comportamientos “caudillescos” que nos hacían ruido para trabajar en un proyecto de esta índole, pero en general había un clima de respeto y aprendizaje. Interpretamos que con el paso de los años se fue agravando la tensión ocasionada por las negociaciones con el gobierno (y la promesa hecha tanto a estudiantes como maestros locales, vecinos y padres de familia de que la universidad obtendría el reconocimiento), lo que fue develando intenciones políticas que por entonces permanecían ocultas en algunos miembros fundadores de la universidad.

Estos procesos de ruptura son complejos y no responden a una sola razón, más bien hay aspectos “visibles” que ocultan las verdaderas razones ocultas tras las acciones. Hay otra fuente importante para la comprensión de estos enfrentamientos: la existencia de una relación directa entre la fractura de la CRAC- policía comunitaria y la de Unisur. Como denuncian los profesores disidentes en un documento dirigido a la asamblea el día 23 de febrero, se constata el nexo entre algunos estudiantes de Santa Cruz del Rincón y de comunidades me’ phaa con el grupo de la policía comunitaria que había colaborado en generar fracturas en este territorio. Recordemos que para esta fecha la CRAC ya opera en su estructura paralela: la CRAC fundadora (los miembros que quedan en pie del proceso original que describimos en esta tesis) y la CRAC oficial (que es la policía cooptada por el gobierno –y que cumple una función cuasi paramilitar). Es probable que los jóvenes unisureños hayan tomado partido de acuerdo al “bando” en el que estaban sus familias, pero lo cierto es que quedaron divididos. Ante este escenario, el devenido rector indica que la Unisur debe quedar en medio del conflicto, operando de manera imparcial. Éste fue un

punto de choque irreversible, no sólo con los maestros disidentes sino con los miembros fundadores de la CRAC. Desde este momento, la división queda establecida. Algunos miembros fundadores de la Unisur –incluidos maestros, estudiantes y autoridades– dejan de reconocer a la CRAC fundadora como su lugar de origen, y ésta será la posición oficial que impera hasta el momento. Lo paradójico del caso es que la policía comunitaria original queda del lado “disidente”.

Para la percepción de los maestros disidentes, el proyecto se fue alejando de la base comunitaria que le dio vida en pos del reconocimiento oficial, lo que debilitó irreparablemente el tejido comunitario tanto dentro –en las asambleas que sostenían el funcionamiento de la universidad– como fuera de la institución –las comunidades que sostenían, avalaban y reconocían el proyecto comunitario.

En definitiva, en el pronunciamiento que entregan los 22 profesores agrupados en el colectivo “Nosotros aprendiendo” antes de retirarse definitivamente del proyecto el 23 de febrero, acusan a la Unisur de haber transgredido por completo su estructura comunitaria y su relación con los pueblos. Transcribimos un extracto de este manifiesto: “Con preocupación vimos como el Colegio Académico se fue quedando sin su acompañamiento: el Patronato no realizó sus funciones y el Consejo de Autoridades Comunitarias no pudo atender su encomienda inicial y dejó de ser consultado. Así, muchas decisiones que debieran de haber sido tomadas de manera horizontal entre los tres órganos de gobierno, como cuerpo colegiado, se tomaron solamente desde el Colegio Académico. En este orden de ideas y ante las presiones que el gobierno fue ejerciendo, se comenzaron a tomar determinaciones de carácter coyuntural, sin consultar a la propia asamblea del Colegio Académico, ni a los estudiantes, ni mucho menos a las comunidades [...] Tampoco se generaron mecanismos de diálogo con los pueblos por lo que el espíritu original de la Unisur, como institución de los pueblos, se fue diluyendo al grado de que las comunidades la han dejado de sentir suya”¹⁶⁵.

Esta versión contrasta, claro, con la de los maestros y maestras que sostienen la lucha por el reconocimiento. Unos días antes de esta asamblea decisiva de febrero, en entrevista, Valeria Flores nos comentaba sobre la importancia de la realización de un Cuarto Congreso de

¹⁶⁵ Extraído del “Pronunciamiento del colectivo de profesores Nosotros Aprendiendo de la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur)” presentado en Asamblea en Potrerillo El Rincón, el 23 de febrero de 2014. El documento completo se adjunta en el Anexo N° 4.

Educación Intercultural en Guerrero, lo que significaría volver a la consulta con las comunidades luego de 7 años sin el reconocimiento: “desde mi perspectiva hay un falso quiebre en el grupo de profesores que tiene que ver con un malentendido de la lucha por el reconocimiento. Hay un grupo que en el proceso decidió dejar de buscar el reconocimiento estatal. Empezó a promover un discurso basado sólo en el reconocimiento de las comunidades. Por eso es importante que el Congreso defina si basta con el reconocimiento de las comunidades y plantear una autonomía con respecto al Estado, o si sigue siendo una demanda de los pueblos el reconocimiento estatal de los estudios, porque eso cambiaría toda nuestra proyección. No hay acuerdo interno. Por eso es necesaria la consulta a todos los pueblos para que mandaten cómo seguir. Una consulta que implique todas las comunidades y a todas las autoridades, que guíe realmente para poder tomar una decisión”¹⁶⁶.

Consideramos que la propuesta que expone Valeria suena “ideal”; sin embargo, lo cierto parece ser que las comunidades a las que refiere (las mismas que en 2007 apoyaron la creación de la Unisur) se encuentran desmembradas y desilusionadas. Por otra parte, en la actualidad, la estructura de la Unisur se encuentra muy debilitada: se han cerrado definitivamente dos sedes (Xochistlahuaca y Xalitla); Santa Cruz del Rincón, que fuera la sede más grande y donde funcionaba la rectoría, está a punto de desaparecer (la mayoría de los maestros disidentes estaban en esa sede –donde además a causa del conflicto también se fueron los estudiantes); las demás sedes operan con escasa o nula presencia comunitaria. En este escenario, la sede que parece mantenerse es Cuajinicuilapa, en donde hay en la actualidad mayor estructura organizativa. La situación económica es también acuciante. La energía puesta en la negociación por el reconocimiento ha impedido la creación de proyectos autogestivos o la creación de modos alternativos de sustento relativamente estables.

Llegados a este punto, podríamos decir que poco o nada queda del proyecto que está expresado en el segundo apartado de este mismo capítulo. Asistimos una vez más, tristemente, a un derrumbe rápido de un proceso que llevó años de lucha construir. A nuestro juicio, los desencuentros se deben a una polisemia interpretativa con respecto a la idea del “proyecto original” establecido en el Tercer Congreso de Educación Intercultural. Pero el problema de base,

¹⁶⁶ Entrevista personal a Valeria Flores Gama, maestra de la Unisur, 13 de febrero de 2014.

sin ser ingenuos, se encuentra en la posición política de muchos líderes de la región –la mayoría de ellos ligados a partidos políticos y ocupando altos cargos en el estado– que evidentemente han priorizado sus intereses individuales a los colectivos. Algunos de los sucesos expuestos serán motivo de análisis en el próximo y último capítulo.

CAPÍTULO VI

NEXOS

Las siguientes reflexiones se organizan en torno a cuatro grandes ejes que se desprenden tanto de los argumentos teóricos como de las experiencias que hemos expuesto. Los mismos invitan a recorrer los caminos que de alguna manera fueron llevando esta tesis, con el afán de explicitarlos, mostrar su interrelación y, a través de ellos, aventurar algunas interpretaciones con respecto a las propuestas educativas de los zapatistas en Chiapas y los pueblos del sur en Guerrero.

VI. 1.- Crisis global y movimientos sociales: ¿por qué, para qué y para quiénes educar?

La primera afirmación que subyace en este trabajo es que una experiencia educativa no puede analizarse como un proceso separado de la estructura social en la que se inscribe. Las escuelas – sean públicas, privadas o autónomas; primarias, secundarias o universidades– nacen en contextos situados y en el marco de políticas económicas específicas. En otras palabras: la educación forma parte de una plataforma política en la que se concibe y proyecta un modelo de sociedad; un proyecto educativo es, ante todo, un diseño de creación del mundo que se quiere conservar y/ o transformar. Con esto reafirmamos lo que nos deja en claro Freire, que la politicidad es inherente a la práctica educativa: en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la colonización o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, y convertirse así en una herramienta emancipatoria.

Tanto en Simón Rodríguez, Mariátegui, Freire o Illich –por nombrar algunos de los autores que hemos revisado– encontramos una línea transversal muy clara que explicita que no es posible pensar lo educativo como mera tarea alfabetizadora (recurso que sí se emplea desde las perspectivas oficiales en América Latina): despojar a las letras de su conexión con la realidad es un artilugio recurrido para naturalizar una asepsia que desvincula lo educativo con lo político. Este montaje ha llevado a que “parezca” que nuestros sistemas educativos no son una consecuencia histórica de una estructura político-económica, como bien se encargaron de

demostrar los autores que hemos citado entre tantos otros/as. Toda experiencia educativa crítica, por el contrario, asume en primera instancia que, como dice Freire, *la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra* (2003:94); en consecuencia, leer el mundo (conocer) no puede ser una acción pasiva sino que, al fusionarse el movimiento del mundo con el de la palabra, es posible “reescribirlo”, es decir, transformarlo mediante nuestra práctica conciente. Conocer es luchar, transformándonos nosotros mismos y transformando el mundo que habitamos. Esto que llamamos *mundo* (o realidad) es dinámico y cambiante, complejo. Conocer es acercarnos a él como sujetos protagonistas del acto de conocimiento, lo que implica también ir vislumbrando sus transformaciones. Aquí radican su riqueza y su dificultad.

En la actualidad, las claves para descifrar los cambios ocurridos son muy difusas para la inmensa mayoría de la población. Esto habla de los pocos recursos educativos que se tienen para la lectura de la realidad, objetivo hábilmente logrado por los sistemas educativos dominantes de enseñanza con el fin de imponer sus políticas a las mayorías y que haya poca resistencia debido, sobre todo, al analfabetismo funcional con que se egresa de las escuelas. Intentaremos, por ello, situar brevemente algunos de los giros que han tomado las políticas globales en las últimas décadas, con el propósito de explicitar los cambios que ha impuesto la llamada globalización en el escenario mundial, considerando que sobre estos terrenos se siembran las experiencias educativas que estamos analizando.

La eficaz presencia del colonialismo se manifiesta hoy a nivel planetario en sus medios para controlar la economía, los recursos naturales y los organismos internacionales (que son quienes finalmente dictan las políticas de Estado). Mediante este proceso de globalización se está llevando a cabo lo que el Subcomandante Marcos calificó como una cuarta guerra mundial, análisis con el que acordamos, en donde se desarrolla un proceso de destrucción/ despoblamiento y reconstrucción/ repoblamiento en todo el planeta. En *7 piezas sueltas del rompecabezas mundial* (EZLN, 1997), Marcos¹⁶⁷ explica que para la construcción del “nuevo orden mundial”, el poder financiero (que es quien domina hoy al mundo) conquista territorios y derriba fronteras, y lo consigue haciendo una nueva guerra. Una de las bajas de esta guerra es el mercado nacional,

¹⁶⁷ El Subcomandante Marcos fue el emblemático vocero zapatista que prestó su voz al movimiento desde sus inicios hasta el 25 de mayo de 2014 cuando “dejó de existir” por decisión colectiva. Desde ese día su cuerpo ocupa la identidad del Subcomandante Galeano en honor a un compañero zapatista, votán de la escuelita en la Realidad, asesinado por indígenas paramilitares unos días antes.

base fundamental del Estado-nación, que sin haber desaparecido sin embargo se ha transformado con relación a su sentido clásico o anterior (Estado de Bienestar). Dice el Sub: “Las consecuencias políticas y sociales de esta globalización son una figura de *oximoron* reiterada y compleja: menos personas con más riquezas, producidas con la explotación de más personas con menos riquezas [...] para unos cuantos poderosos el planeta se abrió de par en par, para millones de personas el mundo no tiene lugar y vagan errantes de uno a otro lado; el crimen organizado forma la columna vertebral de los sistemas judiciales y de los gobiernos [...]”¹⁶⁸.

En síntesis, algunas características del neoliberalismo globalizado que se desprenden de este análisis son: la supremacía del poder financiero, el crecimiento de la miseria y el despojo, la destrucción/despoblamiento y reconstrucción/reordenamiento (evidenciadas en las enormes franjas de personas excluidas del mercado y en estado de total indefensión); los vínculos intrínsecos entre el Estado, el crimen organizado y el mercado global (consideramos que el Estado neoliberal de la actualidad se constituye por la suma de estas relaciones); la inoperancia de los partidos y la clase política y la consiguiente redefinición del poder, el mercado como figura hegemónica que permea todos los aspectos de la vida humana en todas partes.

A partir de estos cambios, el por entonces vocero zapatista se cuestiona sobre la función de los intelectuales en la actualidad y su redefinición, a través de una serie de preguntas que nos parecen muy pertinentes relacionar con los orígenes o semillas mismas del proceso intelectual-educativo, que son las escuelas: ¿han padecido el mismo proceso de destrucción/ despoblamiento y reconstrucción/ reordenamiento?, ¿qué papel les asigna el poder financiero?, ¿qué posición tienen en esta guerra?, ¿cómo se relacionan con los golpeados Estados-nación?, ¿qué lugar tienen en el mercado? Y, fundamentalmente: ¿cuál sería la función asignada a las escuelas en la actualidad?

Aventuramos como hipótesis que los procesos educativos en el mundo global forman parte de las políticas de destrucción /reconstrucción y, en el camino, se los va despojando de los sentidos dados por el Estado de Bienestar para dotarlos de otros que esta economía de mercado global requiere. Siguiendo la tesis del geógrafo marxista inglés David Harvey, el capitalismo ya no funciona básicamente por la acumulación de plusvalor sino por la acumulación por

¹⁶⁸ Subcomandante Marcos, “¡Oximoron! (La derecha intelectual y el fascismo liberal)”, abril de 2010; disponible en: [http://www.analitica.com/bitbliblioteca/subcomandante_marcos/derecha_intelectual.asp]

desposesión, por despojo o por robo: “La reciente depredación de los bienes ambientales globales (tierra, agua, aire) y la proliferación de la degradación ambiental, que impide cualquier cosa menos los modos capital- intensivos de producción agrícola, han resultado de la total transformación de la naturaleza en mercancía. La mercantilización de las formas culturales, las historias y la creatividad intelectual supone la total desposesión –la industria de la música se destaca por la apropiación y explotación de la cultura y la creatividad populares”. Y agrega: “La corporativización y privatización de activos previamente públicos (como las universidades), por no mencionar la ola de privatización del agua y otros servicios públicos que ha arrasado el mundo, constituye una nueva ola de ‘cercamiento de los bienes comunes’” (Harvey, 2004).

Por ello afirmamos que la educación hoy es un arma para el despojo, tanto de saberes como de existencias humanas. Si durante el Estado moderno las instituciones educativas se erigieron sobre la base de la negación de una multi-diversidad de pueblos con saberes propios con el fin de integrarlos a un modo mestizo-blanco-eurocéntrico-masculino- capitalista, hoy la pauta es la exclusión al sistema educativo y su contracara, el despojo de conocimientos a los fines del mercado.

El discurso de este capitalismo neoliberal globalizado se puede condensar mediante una invitación al *olvido*, una amnesia con respecto a la historia de la que somos parte e, incluso, con respecto a nuestra propia humanidad: “Olvida todo lo que sabes, olvida tu memoria, olvida tus saberes contextuales, rompe con tus ‘tradiciones’ y ‘capacidades’ y aprende todo de nuevo en la escuela de la modernidad y bajo las directrices de su maestro omnisciente: el mercado” (Fornet, 2004: 73). Esta invitación subyace tras la oferta de transitar de ciudadano a consumidor. El despojo de los saberes propios condena a las mayorías a un “analfabetismo contextual”, que los condena a leer el mundo y a ubicarse en él desde el alfabeto único del imperativo epistemológico global –que otrora fue la ciencia moderna y que hoy es el mercado: si todo se ha convertido en mercancía, la educación también. Lo que hasta hace poco podía ser exigido como un derecho de los ciudadanos ante la obligación del Estado de otorgarlo, hoy se concibe como un servicio. Dentro de esta lógica nos parece evidente que, escondido tras el discurso de la interculturalidad, existe un enorme interés –desde los grupos poderosos– para la apropiación de los proyectos generados por pueblos indígenas, entre ellos los educativos. Volveremos sobre esto.

Así se ve a grandes rasgos la globalización/ colonización desde *arriba*. Y mientras tanto,

¿qué pasa abajo? La década de los noventa produjo transformaciones en dos sentidos: mientras la utopía socialista se desmoronaba junto con la caída del muro de Berlín y la Unión Soviética, al mismo tiempo emergían con fuerza los movimientos indios en el continente. A la par que se debilitaban los movimientos de educación popular y se disipaba la noción de *pueblo*, estallaban a la luz pública múltiples identidades que abrían nuevos horizontes de lucha. Los noventa y los procesos de visibilización de sujetos sociales en América Latina permitieron comprender que los *oprimidos* no eran sólo “pobres” en un sentido económico: al abrirse el concepto de “pueblo” marxista en diversas subjetividades, se amplía el análisis de la lucha de clases porque cada “nuevo” sujeto comienza a reclamar derechos particulares, no sólo económicos sino también civilizatorios (como los llamamos aquí, ampliando lo cultural en su sentido histórico-colonial).

Un ejemplo que nos parece representativo para caracterizar las confluencias que se dan abajo, en este caso para la conformación de un *sujeto indio*, lo tenemos en el relato que nos compartió uno de los miembros de la Unisur, Pedro de Jesús Alejandro, sobre el encuentro de los pueblos indios de Guerrero con el EZLN en 1994: “Yo recuerdo cuando el levantamiento zapatista, cuando algunos personajes de los más visibles a nivel nacional lo quisieron condenar y nosotros dijimos en Guerrero que los zapatistas eran indios igual que nosotros, sabíamos que algo los había llevado a ese levantamiento [...] Y cuando ellos dijeron que se sentían solos, efectivamente nosotros respondimos con una marcha a la que llamamos *No están solos*; fuimos a México en una marcha de tipo político, ya no era una marcha para reclamar carreteras, hospitales o escuelas [...] Cuando la Convención Nacional Democrática en Guadalupe Tepeyac, nosotros fuimos con una manta que decía *México: nunca más sin nosotros*, después el Subcomandante Marcos lo reformularía y quedaría *Nunca más un México sin nosotros*. Esa idea nos llevó a tomar decisiones importantes”¹⁶⁹.

Entonces no se vería tan claramente pero hoy, 20 años después, es obvio que estos encuentros entre los pueblos indios –y posteriormente con las organizaciones afrodescendientes, campesinas, de desocupados, de mujeres, etcétera –, cambiarían el rumbo y proyecto en América Latina con respecto a la anterior utopía revolucionaria: de aquí y en adelante la lucha no es predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada,

¹⁶⁹ Pedro de Jesús Alejandro, miembro del Patronato de la Unisur, palabras durante el acto de firma del Convenio UACM- Unisur; 21 de junio de 2013 (archivo personal). Con el “nosotros” Pedro se refiere a las comunidades indias agrupadas en torno al movimiento “500 años” en Guerrero que ya mencionamos en el capítulo anterior.

organizada y visionada en mayor parte por los diversos pueblos y comunidades que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonización y la dominación.

Esto también significa, desde la mirada que estamos proponiendo, que hay claros indicios de que estamos asistiendo a una crisis global de este sistema, no sólo económica sino también civilizatoria –como ya lo han planteado Lander (2005) y Quijano (2008) pero, sobre todo, como lo denuncian los movimientos sociales que estamos estudiando aquí–. Con respecto a lo económico, nos referimos al evidente agotamiento del capitalismo como modelo productivo y su transición a un modelo financiero, con las consecuencias que ya expusimos. En cuanto a la *crisis civilizatoria*, la conceptualizamos como la falta de respuestas posibles, ante la crisis económica que sacude al planeta en la actualidad, dentro de los paradigmas de la civilización occidental que han primado hasta ahora. La caída del llamado Bloque socialista, con la Perestroika en 1989 como máxima expresión, anunció una desesperanza para los movimientos críticos como se venían pensando hasta ese momento. Por eso consideramos –como lo hemos evidenciado durante todo el trabajo– que el levantamiento zapatista del 1° de enero de 1994 inaugura, por su visibilidad y repercusión internacional, un momento de inflexión en las luchas y reflexiones sobre los modos posibles de cambiar el mundo; esto significó no sólo una reactualización sobre la urgencia y vigencia de seguir soñando un mundo más justo sino, fundamentalmente, que no se apague el fueguito de la utopía y la esperanza.

Esta crisis civilizatoria es inherentemente epistémica, porque pone de facto en cuestionamiento los conceptos que fueron pilares durante la hegemonía de la modernidad: las ideas sobre el progreso, el desarrollo, la centralidad del Estado-nación o la idea de un tiempo lineal que impregnaron, inclusive, la idea misma de “revolución”. Lo explica bien Mágina Millán: “Hasta bien avanzada la década de 1980 el modelo emancipatorio en América Latina seguía anclado en la idea de un ‘centro’ ilustrado o vanguardia, que esparcía la conciencia sobre los márgenes (las masas), incorporándolos ya sea al desarrollo o a la revolución [...] Las ideologías podían diferir en derechas e izquierdas en relación con el sentido y papel del Estado, así como en cuanto a la reivindicación clasista del poder político, pero se basaban in extenso en una comprensión mono/ cultural de la vida social, tanto en el espacio de la nación como en el espacio global, la monoculturalidad de la modernidad capitalista. La utopía emancipatoria en el siglo XX fue formulada desde la experiencia civilizatoria dominante: la de la modernidad como

industrialización, y más aún, la de la modernidad capitalista [...] Las grandes utopías del siglo XX no rompen con el ímpetu de la razón instrumental presente en la idea de progreso. Sin embargo, al corresponderse una con la otra —modernidad capitalista y socialismo— el derrumbe del socialismo puede ser leído, más que como la celebración acrítica de la narrativa dominante de la modernidad, como el inicio de su debacle. Ello abriría el camino hacia un proceso profundo de descolonización de la propia idea de modernidad” (Millán, 2011).

Visto así, la “derrota del socialismo” no significó sólo el colapso de uno de los dos “bandos” que se disputaban la hegemonía del mundo, sino el estrangulamiento de esa dicotomía como tal (socialismo/capitalismo) que, mirada desde la perspectiva de la descolonización, responde a tendencias políticas de izquierdas/derechas pero dentro de un patrón monocultural, de un mismo marco civilizatorio que, a fin de cuentas, no permitiría la disolución de las injusticias que no entraran dentro de su lógica (como el racismo o el patriarcado que son intrínsecos al capitalismo). Este momento de transición es el inicio de un nuevo periodo que da paso al neoliberalismo –y la consiguiente transformación de la función del Estado (su achicamiento)– para el “arriba”, junto a un enorme desconcierto para el “abajo” (con *arriba* nos referimos a la política que se ejerce desde los poderes estatal-globales, y con *abajo* a la resistencia con que enfrentan la debacle los diversos sectores populares organizados).

El desconcierto, quizás, venía del desvanecimiento de la utopía de *liberación* tal como había sido comprendida hasta el momento, enfocada dentro de los límites del marxismo y con algunas pautas a seguir –liberación como camino hacia el socialismo– que desde fines de los ochenta comenzó a naufragar. En el ambiente de las luchas sociales –y también dentro de las universidades– se respiraba el denso aire del fatalismo: costaba imaginar caminos que pudieran significar una transformación (de un orden dominante que también se había transformado, y que costaba dilucidar). Podemos decir, así, que iniciamos el siglo XXI buscando nuevos sentidos a la utopía emancipadora, basados en esfuerzos desesperados por leer una realidad que cambiaba a pasos agigantados.

Resumiendo, los noventa trajeron consigo movimientos que posibilitaron la cristalización de luchas que ya existían y la visibilidad de identidades que anteriormente no habían tenido cabida (junto con la evidencia de que la mayoría de los movimientos sociales que nacieron en un periodo de expansión del capitalismo comenzaron a mostrar sus límites). Estas luchas comienzan

a renovarse, a repensarse, a indignarse y dignificarse y, en la última década, surgen con cada vez más fuerza para oponerse contra la mega-minería, los monocultivos y el saqueo del agua –que son las formas que adopta el colonialismo transnacional del capital hoy– y que implican el despojo de los territorios, las formas tradicionales de cultivo y, fundamentalmente, la salud –o sea, la *vida* misma.

Ante esta crisis, el sentido de lo educativo exige un replanteamiento profundo que nos obliga a preguntarnos ¿Por qué educar hoy? ¿Para qué? ¿Desde dónde? ¿Con quiénes? Éstas son preguntas que trascienden a los proyectos educativos de los pueblos indios que estamos abordando aquí, por supuesto, y eso es algo que está latente en estas reflexiones. Intentaremos proponer algunas interpretaciones, sin embargo, a raíz de las experiencias educativas de las comunidades zapatistas y los pueblos del sur guerrerense.

VI. 2.- Autonomías y descolonización: grietas en el Estado-nación

En el marco de los Estados-nación, intrínsecamente monoculturales/ coloniales, los pueblos que durante sus procesos de resistencia recuperan o fortalecen su identidad negada por éstos de alguna manera ya están planteando su autonomía. Toda lucha *re-indianizada* es una lucha en relación a estos Estados que oprimen y deshumanizan, es una lucha por la descolonización.

Los movimientos de los pueblos indios organizados han pasado por diferentes etapas en el marco de esta lucha que podemos agrupar en tres tendencias: *dentro* del Estado (haciendo alianzas con las políticas indigenistas), *fuera* del Estado (no negándolo, sino no participando de sus estructuras) y *con* el estado (que, a diferencia del estar dentro sin más, busca transformar la naturaleza del mismo). Estos momentos son dinámicos, no significa que uno lleve al otro sino mas bien posicionamientos políticos situados en el marco de una lucha específica. Podríamos comenzar diciendo que, de las experiencias abordadas, los Caracoles zapatistas en la actualidad se inscriben por *fuera* del Estado y la Unisur *dentro* del Estado. Sin embargo, esto no siempre estuvo así: en sus inicios ambos movimientos confluían en querer buscar un acuerdo *con* el Estado y, durante el recorrido de su experiencia y las decisiones tomadas en el camino de acuerdo a su relación con el mismo, la intención inicial se fue transformando. Consideramos que la cuestión es más compleja y que ambas experiencias, desde distintos caminos, nos ayudan a

reflexionar sobre las grietas que se abren en el desgastado muro de lo que todavía se nombra como *democracia representativa* estatal para expandir y alimentar con nuevas miradas su sentido. Esas grietas significan la búsqueda hacia nuevos modos de vivir la democracia, o hacia lo que Luis Villoro denominó *Estado plural*.

Los cambios en la estructura y función de los Estados- nación son insoslayables; como expone Octavio Ianni, “Los Estados están siendo internacionalizados en sus estructuras internas y funciones [...] El Estado se está volviendo una correa de transmisión de la economía mundial a la economía nacional” (Ianni, 1993:135). En el marco de esta nueva fase del capitalismo neoliberal, que Luis Villoro denominó “capital sin patria” –aludiendo al nuevo poder mundial sin fronteras–, los otrora poderes del Estado están considerablemente reducidos. Como parte de este proceso, al mismo tiempo que el mundo se unifica, asistimos al *despertar* de la diversidad, de los pueblos reales que constituyen los Estados- nación y que vivían bajo el disfraz de una *uniformidad imaginada*. Las autonomías que afloran indican que el Estado moderno está bajo sospecha. El “nunca más un México sin nosotros” anuncia, entre otras cosas, una nueva forma de Estado posterior a la modernidad.

La propuesta de Villoro sobre un Estado plural parte de una lectura sobre esta crisis, luego de la cual el filósofo considera que la solución no vendrá de la desaparición del Estado moderno sino de su reforma. Ésta, desde nuestro punto de vista, sería más que revolucionaria dado que no se trataría de una reforma planteada en los términos de *quién toma el Estado* sino que partiría del cuestionamiento y transformación estructural del mismo. Las principales características que deberían asumir los Estados plurales están basadas en el principio de *unidad en la diversidad*, a saber: una soberanía compartida (la unión de naciones en organizaciones capaces de emprender acciones comunes) y un estado múltiple (donde en la relación del Estado con su diversidad éste ya no se identificaría con una sola nación y los distintos pueblos podrían ejercer su derecho a la autodeterminación escindiéndose del Estado o bien reclamando su autonomía sin dejar de pertenecer a un Estado plural). “‘Forjar la patria’ no sería ya tratar de integrar a todos los componentes del país en el mismo molde sino desarrollar, en armonía superior, la riqueza de una multiplicidad de variaciones de vida (Villoro, 1998: 59)”.

La aceptación a esta transición no tendría que ser forzada, sino un reconocimiento natural por parte del Estado hacia lo que los pueblos indios *ya tienen*, como lo expresan estas palabras de

un dirigente yaqui:

La autonomía no es algo que tengamos que pedirle a alguien o que alguien nos pueda conceder [...] poseemos un territorio, en el que ejercemos gobierno y justicia a nuestra manera, lo mismo que capacidad de autodefensa. Exigimos ahora que se reconozca y respete lo que hemos conquistado¹⁷⁰.

En los Acuerdos de San Andrés quedó explícitamente expuesto este sentido y alcances de la lucha por la autonomía, que no se queda en la demanda de los pueblos indios sino que atañe a la sociedad en su conjunto e invita a la convivencia armónica entre los diversos pueblos y culturas.

Es dentro de este contexto general donde se abre espacio la lucha por la autonomía en educación que, en coincidencia con lo que plantea Bruno Baronnet, va ligada a la defensa de sus territorios, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión en las familias implicadas (Baronnet, 2012: 15). Esto vale para las dos experiencias que nos convocan aquí, aunque en este punto radica una de las principales diferencias entre ellas.

Cuando los zapatistas dicen “autónomos quiere decir que nosotros mismos nos gobernamos en nuestra comunidad, que estamos haciendo y llevando a la práctica la autonomía de la educación, de la agricultura, de la salud [...]” (citado en las páginas 137-38 de este trabajo), están hablando de su *poder* para organizar sus modos de vida. En el caso educativo, significa que las familias que conforman las bases de apoyo del EZLN, a partir de sus propias reglas y recursos, definen las políticas educativas con autonomía respecto a las establecidas por el poder federal. Esto permite que afloren unos espacios educativos propios (que incluso difieren entre sí de acuerdo a las zonas) ligados al territorio: la educación no se lleva a cabo solamente en un aula, sino que es parte de un todo envolvente en el proceso de resistencia y autonomía zapatista en su conjunto. *La vida en rebeldía es, en sí misma, un trabajo educativo*. La una nutre a la otra y viceversa. De aquí germina un *poder educativo*, sembrado en territorio autónomo, que es congruente con el tipo de sociedad por el que luchan: desde el *mandar obedeciendo* al *educar aprendiendo* y *aprender produciendo*, todos los principios que rigen la organización política

¹⁷⁰ Proclamado durante la Tercera Reunión Nacional de la Asamblea Nacional Indígena por la Autonomía, ANIPA, Oaxaca, agosto de 1995; en Esteva, Gustavo (2011: 124).

zapatista son educativos en su fondo. En estas tierras, por eso, la claridad pedagógica deriva de su proyecto político; los zapatistas tienen muy claro el *para qué*: para que los niños y niñas tengan un espacio de formación como rebeldes autónomos, para que crezca la digna rebeldía y pueda seguir madurando su *otro mundo posible* –que no es una utopía que se busca sino una que se realiza (o se busca realizándose).

El proceso de la Unisur, en este sentido, es muy diferente tanto en su creación como en su gestión. Si bien de fondo hay una búsqueda compartida que une ambos proyectos, el hecho de que los zapatistas asienten su programa sobre un territorio propio liberado les abre una posibilidad que ninguna otra nación india tiene en México. La Unisur, si bien estuvo desde sus inicios ligada a la Policía Comunitaria y a otras luchas que buscan diversos grados de autonomía, también tiene fuertes lazos con los partidos políticos en los territorios donde se encuentra. El proceso de la Comunitaria, incluso, ha sido diferente al de Unisur porque en términos organizativos y de claridad política siempre tuvo un horizonte mucho más afianzado, que le permitió controlar a su modo la seguridad de la región durante 15 años. La Unisur es un desprendimiento de esta experiencia en la costa- montaña; luego de que los pueblos se organizan para la procuración de justicia y descubren su poder, se van dando cuenta de que hay un vacío estatal que no puede resolver las distintas problemáticas que los envuelven. Ante esto, comienzan a valorar la creación de un proyecto integral para la región, que arranca con la CRAC pero que luego comienza a buscar la resolución de las demás necesidades básicas vulneradas –salud, educación, alimentación, techo y productivas (nótese la similitud con las 11 demandas iniciales del EZLN).

Ambas experiencias, de distinta manera, presentan un fuerte cuestionamiento a la práctica centralizadora del sistema educativo mexicano, en tanto “la aplicación del principio de autodeterminación en educación implica [...] el desarrollo de capacidades de control colectivo y de autogestión, en un marco municipal alternativo que el Estado no reconoce” (Baronnet, 2012: 17). La diferencia radica en el dónde, por qué, para qué y cómo se llevan adelante estos proyectos, y está determinada por el modo como se integra la educación en cada contexto de lucha.

En los Caracoles, las instancias de autogobierno –desde el nivel comunitario hasta el regional– son las que se encargan de coordinar y controlar la construcción cotidiana de su propia

política. El proyecto de educación autónoma pertenece a una red de trabajos dentro de la cual es un engranaje más, en el propósito de dignificar la vida cotidiana y formar nuevas generaciones que puedan perpetuar esta lucha política. Para las comunidades zapatistas la autonomía no es una declaración ni abarca un aspecto de la vida separado de los demás, abarca todos los aspectos de la vida.

La Unisur, en cambio, se desprende de un proyecto integral que no cuenta con un territorio liberado ni tuvo hasta ahora como objetivo hacerlo. Sin embargo la Policía Comunitaria ha permitido que los pueblos, en los hechos, ejerzan su derecho a la autodeterminación en materia de justicia sin esperar ya nada del Estado. Hubo un momento fuerte, que identificamos con la época de inauguración de la Unisur, en donde se podía “respirar” cierta autonomía territorial derivada de este proceso. Las montañas de Guerrero han estado expuestas históricamente a la inseguridad por diversos motivos y los territorios protegidos por la Comunitaria exhalaban un halo diferente en los tiempos de mayor afianzamiento del Sistema. Sin embargo la Unisur no se enfrascó de la experiencia de su “hermana mayor”, que ya había recorrido un camino de relación con el Gobierno antes de decidir trabajar con independencia de la lógica estatal. Por el contrario, la lucha de la universidad estuvo siempre fuertemente encarada en la búsqueda por lograr el reconocimiento oficial. ¿Qué significa esto? En principio, una utopía válida: para los pueblos del sur de Guerrero la autodeterminación en educación, que comenzaron a llevar adelante en los hechos, debía ser reconocida por el Estado como un derecho inalienable de los pueblos indios y afro-mexicanos. De allí la exigencia, en las resoluciones del Tercer Congreso de Educación Intercultural, para con el reconocimiento y respeto al “proyecto original de Universidad que los pueblos originarios hemos construido y consensuado por medio de nuestros mecanismos de gobierno y de discusión”.

La pregunta inicial que nos hacemos es: **¿es posible el reconocimiento estatal planteado en este sentido utópico?**

Si nos vamos al año 2007, el proyecto de la Unisur (al contramano con el proyecto oficial de las Universidades Interculturales de Vicente Fox), partía de un hecho imperdonable para la lógica del poder central: había sido consultado con las comunidades y diseñado conjuntamente con ellas. Esto ha sido uno de los principales obstáculos para que el Gobierno lo reconozca desde un inicio porque, a fin de cuentas, de hacerlo estaría participando en el reconocimiento de un

espacio educativo que desde *arriba* no se iba a poder controlar: los pueblos del sur guerrerense le estaban pidiendo al Estado mexicano la legalización de una *grieta*, la asunción de la multiculturalidad reconocida en la Constitución y que, en proyectos como el de Unisur, estaba existiendo en los hechos. Si el Estado accedía a esta petición claramente marcaba el inicio de una etapa: se hubiera abierto una puerta a través de la jurisprudencia para que esta grieta se convirtiera en brecha y por ella muchas otras experiencias pasaran con el tiempo. Hubiera sido el inicio de una nueva relación del Estado mexicano con sus pueblos indígenas. Pero no es el caso. La Unisur no obtiene el reconocimiento porque al Estado mexicano no le interesa abrirse a este proceso y por ende no es un interlocutor válido adonde realizar esta demanda, que no es aislada sino que responde a un proyecto más general de inclusión de los pueblos indios en un sentido integral.

Así, la exigencia de los pueblos del sur en los orígenes del proyecto educativo era una piedra en el zapato para el Estado, porque con esta acción le estaban solicitando también, de facto, la aceptación de la pluralidad que habita en su territorio. Le estaban proponiendo, mediante el reconocimiento de la Unisur, un cambio en la relación que históricamente habían llevado. Ante esto el Estado fue dando innumerables muestras de que no está interesado en aceptar el proyecto original, dado que hacerlo significa aceptar también la implicancia de cierto rango de autonomía en los hechos para las comunidades. El proyecto universitario que emanaba de las luchas del sur guerrerense en sus inicios buscaba apropiarse de la educación formal de sus comunidades, para de esta manera colocar a las organizaciones indígenas como intermediarias directas en la competencia por la dirección pedagógica del sistema educativo de sus pueblos. Su camino convocaba a la reforma del Estado hacia un Estado plural, podemos decir que *confiaba* en ella. De haber seguido adelante de manera coherente, esta lucha estaría encarada a la transformación del Estado- nación desde dentro, en una constante afrenta y negociación con el mismo.

Pero en el trayecto se fue desvirtuando este propósito inicial. Como vimos en el capítulo anterior, las comunidades que comenzaron apoyando fuertemente el proyecto a los pocos años mermaron su compromiso. El tema del “reconocimiento” se convirtió en el eje central de debates en asambleas y espacios en común: la energía del proyecto estaba puesta casi obsesivamente en torno a ella. Del mismo modo, la “espera” por el reconocimiento que no llegaba fue dejando de lado la creación y fortalecimiento de espacios importantes para el funcionamiento de la Unisur.

Podríamos decir que es un proyecto que “quedó a mitad de camino”: esperando la legalidad que el Estado no le otorgaba (y tomando todas las decisiones en función de este objetivo) a la vez que perdiendo la legitimidad en las comunidades que lo sostenían. Este vacío de la “espera” no fue en paz: a las tensiones originadas por las diversas posiciones ante el desgastante proceso de negociaciones con el Estado se sucedían también la decepción de estudiantes, maestros y miembros de la comunidad que apoyaban el proyecto solidariamente “mientras llegaba el reconocimiento”. Al pasar el tiempo y ver que el reconocimiento no llegaba, muchos de ellos comenzaron a abandonar el proyecto.

Ahora bien. La fractura que sufrió la Unisur se vivió casi exclusivamente dentro del Colegio Académico y desde allí se irradió hacia las demás partes involucradas. Analicemos un momento las tres posiciones que se establecieron al interior del mismo:

a) posición oficial: en este lado, agrupados en torno al “rector”, quedaron quienes defienden el reconocimiento “a como dé lugar”, arguyendo que es el mandato de los “pueblos”. Nos parece que este discurso esconde por detrás otros motivos. En principio, porque en la actualidad es fantasioso aludir a aquel mandato de 2007 (ocho años atrás) cuando ha cambiado tanto la coyuntura de Guerrero y del movimiento del que surge la Unisur. Seguidamente, porque son las mismas personas que integran esta posición quienes propiciaron la transformación del “proyecto original” –que priorizaba la horizontalidad y las decisiones comunitarias– en un espacio jerárquico, autoritario y anulador de las diversas voces. Y, por último, porque desde este lugar verticalista se incitó a la universidad de los pueblos a que deje de tener relación con los pueblos, valga la paradoja, verbigracia haciendo expresamente oídos sordos a los nuevos movimientos que comenzaron a articularse en torno a la lucha contra la mega-minería en la región. Luego de analizar las distintas concesiones otorgadas a las exigencias estatales, nos atrevemos a decir que este sector se fue convirtiendo, más que en un defensor del mandato de los pueblos, en un defensora del mandato del Gobierno.

b) posición disidente: aquí se agruparon un grupo de profesores que fueron estando en desacuerdo con los modos de tomar decisiones que se fueron institucionalizando en la Unisur a partir de figura del rector. El planteo inicial no ponía en cuestionamiento el reconocimiento sino los modos de llegar a él en detrimento del proyecto original. El mantenimiento de esta postura, luego de los años transcurridos y el conocimiento adquirido, hoy nos parecería ingenua.

Estancarse en esta idea es no avanzar ni hacia un lado ni hacia el otro, porque el Estado mexicano no tiene contemplado incorporar proyectos autónomos en su seno. Sin embargo, planteada como lucha, esta posición exigiría abrir nuevos frentes de presión para con el Estado, apelando quizás a organismos internacionales. En los países andinos, los espacios para intentar trabajar *con* el Estado han tenido otra cabida; en México, por ahora, consideramos que hasta ahora son impenetrables.

c) posición radical: esta orientación, a pesar de ser minoritaria, es la simiente de un proceso de autonomía sin reconocimiento estatal, cercana a la que están construyendo los y las zapatistas en Chiapas. Da cuenta del desgaste producido por la relación con el Estado y plantea una universidad que se sostenga de manera autónoma bajo el reconocimiento de las comunidades, sin títulos oficiales. Sobre esta postura tendríamos que analizar su viabilidad, o sea las condiciones reales para que pudiera darse en el contexto guerrerense, lo que requeriría de un estudio especial.

Estas tres posiciones de alguna manera dan cuenta de los principales debates que se están dando en torno a las autonomías en América Latina, por eso nos pareció importante retomarlas en el análisis. Sin embargo pensamos, en el contexto de la experiencia de Unisur, que las tres caen en “saco roto” si en el debate no están involucradas las comunidades. Si en la Universidad de los *pueblos* del sur no hay “pueblos”, todo lo que queda del proyecto es ficticio en relación a los objetivos de su nacimiento. El momento que está viviendo este proyecto es, tristemente, reflejo de lo difícil que es en nuestro continente luchar por un insterticio y darle continuidad.

Por lo expuesto podemos derivar que el proyecto educativo unisureño nace, crece y se transforma en el marco de la disputa por el reconocimiento de un derecho, el de la autonomía educativa que exige al Estado asumir. Desde otra perspectiva el proyecto educativo zapatista nace, crece y se transforma dentro de un marco de autonomía regional “radical”, sin presencia del Estado- nación, dentro de un territorio propio del cual se nutre y al que nutre a su vez. Estas diferencias van a marcar las pautas en la realización de cada uno de los espacios pedagógicos y sus proyecciones.

Llegados aquí es fundamental recordar que los zapatistas deciden poner fin a la interlocución con el Gobierno y los partidos políticos luego del desgastante proceso que derivó en la llamada Ley COCOPA. Tanto los Diálogos de San Andrés como el proceso de construcción de la Ley de Derechos y Cultura Indígena, con los zapatistas a la cabeza, fueron instancias pioneras

y trascendentales en la búsqueda de este necesario Estado Plural. Los rebeldes chiapanecos conocieron los límites, entendieron que el Estado mexicano no dejará ingresar esta transformación, y decidieron hacer su propio camino en lucha. Podríamos decir que, en los hechos, están llevando a cabo las premisas del Estado plural, ejerciendo su derecho a la autodeterminación, aunque el propio Estado no sólo no los reconozca, sino que los enfrente –en una guerra de baja intensidad que no ha terminado. Por este motivo las escuelas zapatistas tienen como principio motor la educación para la lucha (como lo manifiesta el mural en la comunidad Francisco Villa: “Estudiar, aprender, para el pueblo defender”, en tzotzil: “Chanvunal xchanel sventa spojel lumaltik”) y aspiran orientar los espacios educativos con el fin de prepararse para la defensa del territorio y la vida digna en ellos.

El proyecto educativo zapatista se construye sobre un hecho determinante: la supresión del Estado –como concepto y como experiencia– de sus escuelas. Esto significa autonomía educativa en todo sentido: las aulas fueron construidas por las comunidades, los promotores y promotoras son elegidos por sus pueblos (que se encargan de su alimentación, vestido y transporte porque no cobran sueldo), las Juntas de Buen Gobierno proveen los materiales didácticos, y no reciben ni aceptan subsidio estatal ni privado alguno. Se guían por el principio ancestral comunitario de *nadie educa a nadie, nadie se educa solo* –que ejercen intuitivamente antes de Freire, como lo ha demostrado académicamente Carlos Lenkersdorf. Esto, como nos propone Raúl Zibechi al reflexionar sobre el MST, plantea un cambio revolucionario respecto a cómo entender al movimiento social. Los roles tradicionales de la escuela se desbordan porque “deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio- tiempos y sujetos pedagógicos. Entre otras muchas consecuencias, la educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de re- producir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo” (Zibechi, 2005).

De este modo, autonomía y educación pasan a ser complementarias, la una es condición para la otra y viceversa. Por eso los zapatistas no buscan el reconocimiento oficial para ninguna de sus tareas, incluyendo la educativa; para ellos es suficiente reconocerse a sí mismos íntegramente como sistema social, dar *interioridad* a su *exterioridad*. Es importante comprender que el desarrollo de su experiencia se hace desde un lugar de exterioridad en el que ya se encontraban, ellos no deciden “volverse externos”: ya lo estaban. En los primeros años intentan

“ingresar” como sujetos dignos en la estructura estatal que siempre los ha excluido y, al estar cerradas las puertas, optan por crear su propio proceso, desde el interior de sus cosmovisiones.

La universidad de los pueblos guerrerenses también operó durante su proceso de creación y sus inicios priorizando la legitimidad que les otorgaban sus propias comunidades; hubo en esta etapa un intento de que la *grieta de la otredad* penetrara en el Estado, rompiera el muro y dejara de ser *exterior* obteniendo el reconocimiento oficial. Sin embargo, una vez más, el Estado muestra que no está interesado en pluralizarse verdaderamente. Si el Gobierno reconoce a la Unisur luego de que ésta conceda dejar atrás los principios que la orientan, estaríamos ante un cuadro de simulación similar al tratamiento otorgado a los Acuerdos de San Andrés. De quienes quedan en ella depende el destino que esta experiencia educativa tiene por delante.

VI. 3- Pedagogía de la rebeldía: liberación y descolonización en educación

Uno de los autores que vimos, Iván Illich, a principios de los años 70 afirmaba de manera radical que la institucionalización de la educación tenía una relación directa con la institucionalización de la sociedad, y que por lo tanto sólo la des-institucionalización de la educación o “des-escolarización” podrían ser un punto de partida hacia la des-institucionalización de la misma. Si hacemos una lectura actual de esta tesis (por fuera de la interpretación del anarquismo entendida como desorden), veremos puntos que se encuentran con la propuesta educativa de los Caracoles autónomos zapatistas y –en menor medida– con la Unisur. Encontramos el concepto de des-institucionalización muy cercano con el de autonomía y, desde la mirada descolonial que atraviesa esta tesis, consideramos que sólo desde las autonomías pueden aflorar las instituciones “otras” lo que significa a su vez la posibilidad de una nueva re- institucionalidad.

Visto desde las luchas indias actuales, la des-institucionalización no remite a desorganización sino a otro tipo de organización. En el caso de los pueblos indios de nuestra América, a los cuales el Estado moderno latinoamericano les sigue asignando la “educación indígena” –ahora reciclada como “intercultural” en respuesta al cambio de contexto de la globalización neoliberal–, su visibilidad como sujetos requiere asumir que no se trata de un problema “etnopolítico” que pudiera resolverse a nivel pedagógico –tal como plantea Bruno Baronnet: “la resistencia indígena no es tanto una lucha por incorporar contenidos étnicos a la

escuela, sino por democratizarla y recuperar la función educativa que había sido dejada en manos del Estado y los maestros, lo que implica la autodefinición de estrategias comunitarias de gestión administrativa y curricular en escuelas propias donde *el pueblo manda y el gobierno obedece*” (Baronnet, 2012: 36).

Volvamos un momento a Freire para reflexionar sobre la educación como condición indispensable para la transformación de la sociedad. Esta preocupación, mirada tanto desde lo ético como por la existencia humana, hace que el educador brasilero posicione la epistemología y el acto de conocer como elementos centrales para la liberación del oprimido y su humanización. Recordemos que en tanto los oprimidos “hospedan” al opresor en sí tienden no a luchar, sino a “adherirse” e identificarse con él (en quien ven el testimonio de humanidad); esa adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni la conciencia de la clase oprimida. Por lo tanto, no pueden protagonizar procesos de emancipación porque para luchar los oprimidos y las oprimidas tienen que dejar ser “cosas” y construirse de nuevo como hombres y mujeres, para lo cual primero tienen que auto-reconocer que son seres humanos destruidos, lo que les permitirá después reconstruirse. Esto significa, trayendo a Fanon, que tienen que recuperar su “ser”. Mientras para Freire el punto de partida estaba en lo pedagógico, para Fanon estaba en el problema colonial: la descolonización entonces no es sólo un proceso de aprendizaje sino, fundamentalmente, de des- aprendizaje: desaprender la deshumanización impuesta y asumida por la colonización para reaprender a ser hombres y mujeres. Esto nos ayuda a comprender que la humanización es un pilar para la descolonización y, por ende, para la liberación.

Con Fanon, estamos de acuerdo en que la descolonización que se propone cambiar el mundo es un programa de *desorden* absoluto (Fanon [1963] 2001: 30), lo que posibilita la creación de hombres nuevos. La “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera, y esta liberación individual demanda la humanización y liberación social, lo que implica el reconocimiento de las estructuras sociales que hacen posible esta deshumanización. El desorden del que habla Fanon tiene relación, desde una mirada subjetiva, con la desorganización que propone Illich. En ambos niveles –hacia dentro, hacia fuera– hay que destruir el dominio colonial/ capitalista para poder reconstruirlo.

Este necesario des- aprendizaje es el que permitirá que después recobren vida los saberes negados y anulados para que puedan intervenir en una reinvención de la sociedad avivando el

desorden y aportando una nueva humanidad. Aquí cabría preguntarse por la especificidad de las inferioridades racializadas con relación a la producción de “sub-humanos” y sobre la posibilidad, por ejemplo, de la transformación del “indio colonizado” mediante el proceso de des- aprendizaje (descolonización) –lo que facultaría que este sujeto cultural e histórico pudiera liberarse de la categoría opresora y comenzar a habitar un espacio digno de sí, al tiempo que su espacio se reconfigura a partir de su transformación.

Lo que las experiencias que hemos presentado aportan en este sentido es que no se puede depositar todo el peso de la humanización-liberación- descolonización en el acto educativo. Mas bien éste es consecuencia de aquél. *La liberación en educación es descolonizadora en la medida que el acto educativo se produce en un contexto cultural e histórico.* Viendo a través de las comunidades zapatistas, que llevan dos décadas construyendo sus vidas sobre territorios liberados, no podríamos afirmar que la “concienciación” de esos pueblos provenga de la experiencia educativa. La toma de conciencia colectiva de su explotación y discriminación viene de mucho tiempo atrás, de la militancia de las familias mayas en las filas de organizaciones campesinas locales y después en el zapatismo armado y civil. Por ende, considerar a la escuela zapatista como la instancia principal de socialización política en los territorios controlados por las bases de apoyo del EZLN, sería negar el papel formador de las familias desde la infancia y de la participación en actos públicos como las asambleas, las misas, las fiestas y demás actividades de movilización local. A su vez, lo que sí podemos afirmar es que sin un proyecto educativo propio ese proceso de auto-conciencia profundamente descolonizador se desvanecería. El espacio educativo es indispensable para el crecimiento y consolidación de los movimientos, como ya hemos visto. Sobre todo, para la recuperación y recreación de sus propios pensamientos, que son y serán los bastiones sobre los que se fortalezca su permanencia.

Para los zapatistas, la educación es una decisión política en coherencia con el proyecto de sociedad que se crea día a día: ante la exclusión y el despojo, la lucha es la salida digna contra el destino de mendigar inclusión al sistema mediante un trabajo que los sitúe como explotado o un banco en una escuela adiestradora que los separe de su propia realidad. La liberación educativa se corresponde con una liberación económica, por eso una de las premisas es *educar produciendo*. La lucha anticapitalista, como bien se desprende de sus palabras, es una de las características más fuertes de su educación autónoma: “ya que es contraria a los intereses de nuestros pueblos, no

permitiremos la ideología capitalista, que los neoliberales coman a costa del sufrimiento de los pobres y que los pobres recibamos las migajas que nos dan, es a ese tipo de educación que nos oponemos los zapatistas” (ya citado en página 146). Se rompe así con el rol asignado históricamente por el colonialismo/capitalismo en el sistema de producción: el de mano de obra barata, el de esclavo o excluido, el de *sub-humanos* casi siempre indios, negros o mujeres en América Latina. Esta ruptura, que es en sí misma un acto de liberación y des-aprendizaje, posibilita poco a poco la recuperación y dignificación de los saberes ancestrales negados para hacer frente a la vida de otra manera.

Los Caracoles zapatistas, en su experiencia cotidiana, fracturan lo que Quijano denominó *patrón de poder* en sus dos vertientes: el sistema de explotación social bajo la hegemonía del capital y el sistema de dominación social configurado bajo la idea de raza. Muestran un camino sobre *otro modo posible* de habitar la Modernidad/ Colonialidad. La liberación individual (conciencia de la opresión, humanización de los *condenados de la tierra*) se une con otras y se torna colectiva dentro del contexto histórico-cultural. Imaginamos que en la escuela, esto se proyecta no sólo en la estructura subjetiva de cada niño o niña (que llega a ella sin el imaginario corrompido por la dominación colonial) sino en los conocimientos producidos comunitariamente.

En este escenario se hacen posibles los nacimientos de epistemes libres, que ya no se enajenan o adormilan con la imposición de la educación bancaria del patrón epistemológico del dominador, que subsume o desintegra las maneras conocidas de conocer y aprender. Por eso podemos hablar de una pedagogía rebelde para una vida en rebeldía: porque es propia, porque nadie la “manda” ni impone. Una escuela para la vida en rebeldía en donde ambas se retroalimentan. Con las “escuelas en lucha” la educación de los zapatistas se vuelve emancipadora en la medida en que son ellos mismos, a partir de sus propias estrategias, quienes se organizan para definir los rumbos de su propio proyecto político autónomo.

El proceso de la Unisur tiene algunos puntos en común pero, como acabamos de analizar, es en esencia distinto, derivado del lugar que ocupa el proyecto educativo en la proyección de las luchas en que se inscribe (que no es una ni tiene un programa común). En la Unisur el objetivo del des- aprendizaje es explícito y prioritario, con contenidos específicos sobre todo en el tronco común. Los estudiantes no son niños que llegan ya despojados de colonialidad: son jóvenes que llegan de la educación bancaria estatal, no todos insertos en procesos de luchas en sus

comunidades (y los que sí, en todo caso llevan escindida esa vida de lucha con sus procesos formativos). Por eso el des- aprendizaje, en este contexto, es abiertamente des-escolarización, y la universidad se torna en un espacio vital para ello. Del mismo modo, también se propone ser un lugar para la reconciliación con la identidad india y la lucha, posibilitando que los estudiantes integren la escuela a su propia vida y sus proyectos comunitarios.

Uno de los puntos mediante el que podemos ilustrar y relacionar ambos procesos, es haciendo foco en el rol que tienen los maestros y maestras en cada experiencia educativa. Una de las principales diferencias es que los educadores zapatistas no son externos, son compañeros y compañeras de lucha que prestan su “servicio” asumiendo roles de promotores y promotoras en educación. Esto significa que pertenecen a la misma comunidad, conocen y entienden las realidades y problemáticas de los estudiantes. La educación zapatista comenzó en general, en casi todos los Caracoles, por la escuela secundaria; el fin consistía en formar promotores para que pudiera expandirse el proyecto de educación autónoma a todas las regiones, por lo que está claro desde un inicio la prioridad dada a la formación de maestros locales. De esta manera garantizan que la alfabetización de todos los niños sea en su lengua materna y, como segunda lengua puente, en castellano. También podemos agregar que en el zapatismo el maestro o maestra –como todo integrante zapatista– ya es un ser “humanizado” mediante su participación en la lucha. Puede aportar su servicio a la causa de la liberación. Este proceso, anterior, permite que los promotores –conozcan más o menos sobre pedagogías– tengan claridad con respecto al objetivo central de aprendizaje.

Ésta es una diferencia sustancial con el proceso que lleva adelante Unisur, donde la mayoría de los maestros viene de afuera (externos a las comunidades) y viajan cinco días cada quincena para estar a cargo de los “presenciales”. Si bien hubo siempre una intención reconocida de integrar a maestros locales, la misma no ocupó nunca un eje central en el proyecto. En los hechos, éstos han fungido un rol de co- docencia y no se han construido espacios específicos de formación para integrarlos de acuerdo a las herramientas pedagógicas para los fines que plantea el modelo educativo unisurenseño. Tampoco han sido partícipes de la construcción de los currículos. Con el tiempo, los pocos maestros locales que había en cada sede fueron abandonando el proyecto, en miras a que esperaban recibir alguna contribución económica derivada del reconocimiento que nunca llegó. Su función era la supervisión y acompañamiento durante las

semanas en que no había presenciales, cuando los estudiantes trabajaban en sus proyectos de investigación, lo que generalmente generaba grandes lagunas y un evidente divorcio entre los maestros locales y los foráneos. Los maestros “de la ciudad” participábamos en la elaboración de los programas y clases y dejábamos las tareas correspondientes a cada presencial desde nuestro propio entendimiento; a los maestros locales les costaba mucho asesorar esas tareas que no habían proyectado porque ellos también se iniciaban en el proceso de des-aprendizaje junto con los estudiantes. Respecto al proceso posterior de incorporar estudiantes a coordinar presenciales, podemos apuntar que es un objetivo deseable en un proyecto de esta índole pero muy discutible el modo en que se hizo. Para garantizar la continuidad del proyecto es indispensable la formación de maestros comunitarios –y qué mejor que los propios estudiantes unisurenos– que luego puedan apropiarse de él y consolidarlo; para ello se necesitaría contemplar un plan de formación específico para poder integrarlos. Con o sin reconocimiento, ésta tendría que haber sido una tarea central. Sin embargo, en el marco de decisiones que iban forjando la marcha de Unisur no se contempló la prioridad de construir este espacio, con las consecuencias que hoy podemos observar y que, desde nuestra perspectiva, es uno de los puntos más débiles con relación a lo autonómico. El fortalecimiento del proyecto dependía de la relación que la universidad pudiera establecer con las comunidades y con el involucramiento de las mismas para darle continuidad. Si “caen” los maestros de afuera y con ello ceden las posibilidades de tener clases, entonces no hay universidad autónoma.

Por otra parte, es necesario en este punto realizar una reflexión basada en nuestra experiencia como facilitadora externa: la sensación de jerarquización –por el lugar que nosotros y nosotras ocupamos en la estructura educativa– es inevitable. El o la que viene de “afuera” (sobre todo si ese afuera remite a blanquitud occidental) entabla una relación de desigualdad *a pesar de sí mismo*. No es una cuestión de “voluntades”: la relación de poder allí está. Y ésta, inscrita a fuego en los imaginarios subjetivos, niega la posibilidad de un diálogo en cuanto conversación entre *iguales*, como hemos venido planteando idealmente en nuestras teorizaciones. Es en este punto donde, fundamentalmente, hace “agua” la premisa fundamental de Freire –cuando dice que “todos nos educamos entre nosotros mediatizados por el mundo”. Si en este proceso no partimos de manera explícita de que el “mundo” está hecho de relaciones racializadas, y damos cuenta de ello proponiendo acciones, la relación equitativa entre educadores y educandos no es posible. Se

hace difícil –no imposible– que el educando o educanda pueda trascender el umbral por sí solo para “animarse” a dialogar de manera equitativa con el educador, a través de sus saberes. El tema de la “clase social”, lo que da lugar a la idea de una clase “oprimida” no es suficiente para “liberar la humanidad perdida”: las y los pobres y excluidos/as tienen en su mayoría tez oscura y sexo femenino. Una educación intercultural crítica y liberadora debe tomar en cuenta las tres variables: clase social, cultura/etnia y género. Aquí tenemos un desafío pendiente en cuanto al abordaje de la diferencia colonial: ¿cómo establecer relaciones de equidad entre saberes contextuales? ¿cómo visibilizar, ante nosotros y nosotras mismas, las relaciones de subordinación históricas (si las tenemos tan internalizadas) para dejar de reproducir espacios de intercambio en donde prime la riqueza de las diversidades contextuales y no homogeneidad conceptual a la que estamos acostumbrados?

Dicho de otro modo, el discurso de la interculturalidad y de la descolonización puede invisibilizar estructuras de asimetría propia de estructura coloniales. En el proceso del diálogo intercultural puede haber un sujeto activo que “propone e incluye” y un sujeto más o menos pasivo que es “incluido”. Estoy hablando del necesario reconocimiento de nuestras huellas racistas –y patriarcales-, de nuestro propio reconocimiento dentro de las esferas de poder. La discriminación tiene múltiples dimensiones culturales –el lenguaje, el acento, el lugar donde uno vive, el color de la piel, el tipo de ropa que usamos, el status profesional, entre otros-. Atender este reconocimiento es una condición sine qua non para una empatía educativa en cualquier contexto; aquí es importante enfatizar que estos mismos elementos pueden reproducirse también dentro de los movimientos indígenas, feministas, populares o “interculturales”: creemos que no hay contextos que puedan estar ajenos al reconocimiento de las relaciones de poder.

A partir del análisis de estos dos procesos, vemos que en el proyecto educativo zapatista los maestros está integrados al proyecto de sociedad mientras que en el de Unisur no necesariamente. Quizás una de las respuestas posibles es que en el proyecto de Guerrero el énfasis está puesto en lo pedagógico, queriendo disputar desde allí el sentido de lo descolonial, con miras a su reconocimiento. El currículo apunta ante todo a que el trabajo educativo vaya produciendo fisuras en el saber adquirido de los pueblos, revalorizando y re-actualizando los saberes ancestrales para que despierten en conocimientos de largo alcance. Al integrar la investigación y estudio de los propios mitos, historias y saberes de los pueblos a los programas de

estudio, la Unisur busca promover un espacio para reconfigurar las relaciones de poder del conocimiento y la construcción de sujetos (recuperando el *sujeto histórico* del que hablaba Zemelman) capaces de plantear alternativas a las necesidades de los territorios en que se insertan. Al examinar los propósitos explícitos que orientan el programa de la Unisur, vemos que hay una fuerte intencionalidad puesta en que los estudiantes se construyan como sujetos, lo que sólo sucederá en la medida en que se *re-indianicen* (uso este término para enunciar un momento de superación del proceso de desindianización que categorizó Bonfil) o se re-afromexicanicen. Visto así, se espera (¿o anhela?) a que cuando estos sujetos indios y afromexicanos ejerzan su subjetividad, las relaciones de dominación se tendrían que ir resquebrajando o poniendo en cuestión.

También vislumbramos que la Unisur busca la excelencia académica –esto lo analizamos a raíz de diversos discursos que hemos escuchado, en donde se valora mucho el decir que tiene maestros de universidades reconocidas– para posicionarse *junto-a* o *con* un modelo de universidad ya existente, el de la universidad pública. En el zapatismo, claramente, no opera esta valoración. Este trabajo no pone el foco en el análisis pedagógico áulico de las experiencias –que sería una bonita investigación complementaria–; pero podemos intuir que, de realizarlo, encontraríamos las más diversas y hasta contradictorias experiencias dentro de las escuelas zapatistas. En los proyectos en resistencia, siempre, hay que optar: los recursos son muy escasos y hay que ir “poco a poquito”, no se puede diseñar un proyecto con las dimensiones de aquellos que cuentan con recursos oficiales o privados. Los zapatistas eligieron priorizar su autonomía, e ir despacio en el fortalecimiento de los aprendizajes técnicos. Lo dicen una y otra vez en las diferentes entrevistas y discursos. Por lo tanto, al elegir que sus aulas son coordinadores por promotores y promotoras comunitarias, no están asegurando la calidad pedagógica de su enseñanza sino su objetivo de lucha. Su camino en la educación recién está comenzando, por lo que está lleno de dudas y dificultades pedagógicas. Pero también está cargado de claridades políticas.

Para el zapatismo la escuela no es un lugar desde donde se dirigirá la liberación, sino su espacio de perseverancia –por decirlo de algún modo. La Unisur, al menos en un principio, quizás confiaba en un camino inverso: ofrecer a los jóvenes herramientas para deconstruir el etnocentrismo científico y fortalecer los saberes propios, para poder mirar a las comunidades con

nuevas y reforzadas respuestas propias. En Chiapas, la continuidad de los Caracoles hablan por sí mismos. En el proyecto guerrerense, ante la crisis actual que atraviesa, parece ser que es necesaria la reformulación a la pregunta “¿para qué?”. El tema del reconocimiento y las condiciones para su posible implementación, desde nuestro punto de vista, forma parte del “currículo oculto” de la institución. Si entendemos al proceso educativo como un todo que no sólo enseña en las aulas, las “lecciones” aprendidas al fragor de estos desencuentros son importantes para la proyección de sociedad que transmite a sus estudiantes. Si la Unisur se pretende una propuesta diferente a las del Estado, no basta con incorporar la preocupación sobre la constitución de subjetividades mediante “contenidos” (como se hace en las universidades interculturales oficiales) sino el “cómo” y “para qué” se trabaja en esos contenidos: estos ejes orientadores son los que hacen la diferencia. Por ejemplo: ¿Cómo pienso el racismo en cuanto a la constitución de mi subjetividad? ¿Para qué me sirve tomar conciencia de esto, qué tipo de proyecciones puedo plantear? ¿Qué relación busco mantener con mi comunidad, con el Estado, con los partidos políticos, con las empresas mineras, con las mujeres, con los hombres, con los niños, etcétera, a partir de esta conciencia?

El tema del reconocimiento, por esto, no es algo que pueda quedar aislado del programa educativo: constituye también el “espacio de lucha” y, por ende, un espacio de formación. Podríamos preguntarnos qué tan necesario es el reconocimiento para una universidad *de los pueblos* si el objetivo principal de ésta es el desarrollo de las comunidades y la región desde una cosmovisión propia. Aquí se abren dos vertientes, manifiestamente expresadas en la fragmentación que acaba de vivir el Colegio Académico: la diferencia entre una universidad comunitaria a una “indígena”. En una universidad comunitaria se prioriza, como lo dice el discurso “ideal” de Unisur, aportar técnicas que potencien los conocimientos campesinos y que enriquezcan el buen manejo y uso de los recursos, métodos de conocimiento y reconocimiento del territorio con el objetivo de organizar estrategias de defensa del mismo, herramientas de reflexión para activar una participación útil a la mejora de los cabildos, asambleas y organizaciones comunitarias. Para un proyecto educativo comunitario no es suficiente el conocimiento y respeto de los saberes tradicionales e identitarios, lo importante es brindar elementos para abrir o delinear caminos para el reconocimiento y defensa de los mismos, incluyendo la promoción de una nueva visión de género que atraviese todas las instancias de

trabajo comunitario, dado que es uno de los principales obstáculos para el desarrollo tanto de hombres como mujeres en la región. Si estos contenidos no tienen un objetivo claro de liberación, por más que los contenidos parezcan “descolonizadores” no lo serán. Es el caso de las universidades indígenas interculturales. Ésta es la estrategia del neoliberalismo, precisamente. “Congelar” los contenidos como temas de conocimiento y no llevarlos jamás a la acción. Es un modo de control de la acción. En los últimos años, la Unisur parece seguir repitiendo el discurso “ideal” con el que se forjó pero que no pudo sostener en su conjunto en los pocos años que lleva de vida.

Si la Unisur se pretende una universidad de los pueblos ¿por qué tanto desvelo, esfuerzo y recursos para conseguir el reconocimiento oficial? ¿Por qué no vincular el espacio universitario con los espacios de lucha de la región? ¿Por qué sacrificar aspectos centrales del modelo en aras de lograr dicho reconocimiento? Si la preocupación estriba en el financiamiento, nos parece desmesurado. ¿Es viable un financiamiento estatal sin ingerencias? La respuesta es no. Por lo tanto, consideramos que se precisa una redefinición de este proyecto educativo que, a fin de cuentas, se encuentra a mitad de camino y no está aportando ni a los procesos de autonomía de sus comunidades ni a la profesionalización institucional de los indígenas de Guerrero (cuando parece que este último ha sido el objetivo que ha primado desde un inicio).

No es posible una pedagogía de la rebeldía sin rebeldía. Así como no es posible una universidad de los pueblos sin pueblos.

VI. 4.- Vida comunitaria: interculturalidad y descolonización

Por último, nos parece importante analizar la cabida que tiene el discurso de la interculturalidad en los procesos educativos, su sentido en cuanto acción descolonizadora y cómo se entiende este concepto en las experiencias educativas de los pueblos indios que estamos estudiando en relación con otras prácticas del continente.

Recordemos que la terminología interculturalista está institucionalizada en México, a diferencia de los países andinos. Eso hace de México un espacio especial para presentar este debate. De las experiencias abordadas, mientras los pueblos zapatistas nunca han nombrado a su experiencia educativa mediante el término “intercultural” –si analizamos su discurso se pone el

acento en el concepto de educación para la liberación– , la Unisur, en tanto, se fue encontrando/ desencontrando en torno al debate sobre el mismo. En sus inicios, la Unisur llevaba dentro de su nombre el término “intercultural” como estrategia para que su proyecto sea incluido en la REDUI estatal (al ver perdida esa batalla se decidió que era innecesario conservarlo).

Para reflexionar sobre este tema, partiremos de la base de que sin movimientos y organización de las personas, sin comunidades organizadas y conscientes, no puede haber procesos de descolonización e interculturalidad. La escuela es importante para la descolonización porque es importante antes que nada identificar las formas de internalización del colonialismo (el reconocimiento de la situación colonial) pero igualmente importante es la posibilidad de su reversión. Como dice la intelectual aymara Silvia Rivera Cusicanqui, “es necesario revertir los mecanismos de desmontaje de la subjetividad [...] de quienes han tenido que pasar por esa escuela genocida, racista, etnocida”¹⁷¹. Este desmontaje, que alude al proceso mismo de humanización y constitución de la subjetividad, no puede hacerse en soledad. “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”, nos decía el maestro Freire. Aquí deberíamos considerar siempre que el “mundo” no es homogéneo, que está constituido por múltiples modos de hacer presencia en él –lo que implica distintas historias, culturas, subjetividades–, que para educarnos necesitamos, fundamentalmente, herramientas que nos permitan el intercambio de experiencias. No desde cada uno o una, sino desde un sentido comunitario que le dé horizonte a la experiencia. Esa herramienta sólo puede ser el diálogo intercultural que, como establecimos, parte de asumir las relaciones de poder – racializadas y sexistas, que derivas en diferencias económicas y de clase.

Sugerimos, por lo expuesto, acentuar la necesidad de comprender que interculturalidad es un nuevo significante para nombrar un viejo significado que es el *diálogo*, y si éste se da entonces la descolonización ya se puede producir. Adentrarnos en el sentido profundo de esto tiene una vital relevancia para el análisis del contexto latinoamericano porque “el discurso de la interculturalidad sin una reflexión crítica sobre el proceso de descolonización no sólo queda en lo meramente intencional sino que no llega al fondo de la problemática, que implica tomar en consideración el debate sobre los alcances y limitaciones de un diálogo intercultural” (Estermann, 2009). Sólo de este modo se evita caer en la trampa que tiende el discurso posmoderno de la

¹⁷¹ En: “Silvia Rivera dialoga con Oído salvaje” [en línea]; disponible en: <https://vimeo.com/37705114>.

diversidad y la tolerancia, o en la otra que llama al individuo a la buena voluntad de un “diálogo” y del “respeto” desde la prepotencia de estar situado arriba en una relación de poder.

La acción del diálogo significa siempre un intercambio entre dar y recibir, una reciprocidad, un reconocimiento e intento de disipar las relaciones de poder; en su sentido más utópico y pleno el diálogo en sí mismo es una *escucha* amorosa. Pero esa escucha sólo se puede dar en una relación horizontal, donde haya dos partes con voluntad de dejarse *herir* por la palabra del otro —o *afectar* como vimos en su momento con Fonet. Sólo de esta manera el diálogo comunica, y el *otro* puede aparecer en la escucha y la palabra. Sin embargo, debemos reconocer la limitación que heredamos de la matriz occidental con respecto a esta acción sin la cual no hay diálogo posible: escuchar es un ejercicio al que nuestros pueblos indios le otorgan una importancia equitativa al habla y la escritura en el lenguaje. Como nos explica Carlos Lenkersdorf (quien viviera 20 años en una comunidad tojolabal), para ellos escuchar implica comprender al otro profundamente, *ponerse en el lugar del otro*.

Ya abordamos este tema en el capítulo II, lo volvemos a traer para subrayar que consideramos que sin un diálogo de este tipo difícilmente pueda producirse un espacio de conocimiento transformador —liberador/descolonizador—, donde puedan surgir otras maneras de aprendizaje nacidas de la comunión de saberes contextuales.

Leída desde la perspectiva india, la interculturalidad es “un proceso de inter-aprendizaje vinculado a la búsqueda de un proyecto civilizatorio alternativo [...] Desde el punto de vista educativo y del saber, significa emprender un diálogo teórico entre las diferencias culturales, no para aplanarlas sino para que cada una pueda afirmar su diferencia” (Zibechi, 2005).

Siguiendo este sentido, queremos plantear en este apartado una reflexión intercultural sobre epistemes, que nos parece sitúa los desafíos que tenemos por delante hoy. En este rumbo nos parece revelador el pensamiento que están manifestando algunos jóvenes intelectuales indios, cuando ponen sobre la mesa la cuestión de la apropiación de la cosmovisión indígena como parte de una moda académica desde una crítica que comparten con Silvia Rivera Cusicanqui: *no puede haber un discurso de la descolonialidad sin una práctica descolonizadora*.

Un ejemplo es lo que Lenin Gonzalez, en el Encuentro *Indigenas y Universidad* (celebrado en la Ciudad de México entre el 18 y 22 de febrero de 2013) nos planteó a los presentes:

Nosotros leemos sus textos, conocemos sus teorías, sus autores, sus categorías, y ustedes ¿conocen nuestras historias, cuentos, mitos, conocimientos, filosofías? Decimos esto para empezar a entablar un diálogo intercultural, porque de lo contrario me pides que dialogue en tu filosofía, en tu conocimiento y la concepción que yo tengo no la tomas en cuenta [...] Mediante la lengua nombramos la realidad, no es solo un medio de comunicación [...] a los pueblos originarios no nos funciona mucho la teoría crítica a veces descontextualizada, *cuando utilizamos nuestras propias categorías éstas automáticamente son críticas a la teoría dominante*¹⁷².

Esta afirmación es una embestida directa al pensamiento crítico académico, que durante todo este tiempo se reafirmó en la certeza de que sólo se podía pensar críticamente a través de su instrumental teórico. En estos tiempos de crisis epistémica sobre cómo y desde dónde pensar críticamente, estos jóvenes mé phaa nos anuncian una *grieta* en la concepción occidental de producir conocimiento.

Lenin colaboró en distintas actividades en la Unisur de Guerrero y actualmente es integrante de un seminario denominado Jumaa Mé Phaa, desde donde nos advierte que al interior de la pedagogía decolonial hay racismo epistemológico y falta de interculturalidad: “se vive una colonización interna, camuflada de indígena [...] la academia occidentalizada y decolonial ha empezado a debatir al indígena pero sin el indígena y la validez de su conocimiento”¹⁷³. Estos jóvenes se preguntan: ¿quién valida el conocimiento? ¿con qué propósito se incluyen algunos conocimientos y otros no?, en una crítica que atañe directamente al conocimiento elaborado en nuestras universidades públicas estatales pero que recae, fundamentalmente, en las teorías decoloniales creadas mayoritariamente por académicos desde instituciones del “centro” (como el colectivo Modernidad/ Colonialidad). Con otras palabras, estos jóvenes mé phaa están planteando que existe una interculturalidad colonial, disfrazada de crítica, al interior de la academia. Nos están exponiendo el problema –político– de quién elige los contenidos en el diálogo pedagógico que se pretende establecer.

Pero también nos están proponiendo otro modo de interculturalizar los saberes: “nosotros no pensamos que sea conveniente no leer a los clásicos, debemos conocerlos; pero no

¹⁷² La cursiva es nuestra para resaltar el concepto vertido, cita tomada de un discurso oral.

¹⁷³ “Descolonizando la decolonialidad desde Xuaje Mé phaa en las montañas de Guerrero”, ponencia presentada en el I Encuentro Indígenas y Universidad; Cd. de México, 22 de febrero de 2013 (archivo personal).

reproduciendo sus teorías sino utilizando las categorías que tal vez nos puedan ayudar para pensar nuestras propias categorías y viendo qué nos puede funcionar para nuestras comunidades. No podemos decir que nuestras comunidades han desarrollado todo y que no necesitamos de nadie, eso sería peligroso. Por ejemplo, para saber de la cuestión ecológica, ética o política el conocimiento originario me puede ayudar, pero para llegar a la luna tal vez el conocimiento científico es el que pueda funcionar, hay que conjugar distintos tipos de conocimientos”.

Escuchamos aquí planteado el desafío. Es la propuesta de un mundo que no quiere ser monolítico, la subjetividad *cheje* de la que habla Silvia Rivera:

[...] la fuerza explosiva de la contradicción como una energía vitalizante que permite cabalgar entre dos mundos sin sentir que tienes el alma dividida [...] el modo de pensar no racional, el modo de pensar emotivo, que pone en juego no sólo el corazón, porque las entrañas superiores ponen en juego el aparato respiratorio [...] Pensar haciendo, pensar sintiendo, pensar corazonando, pensar respirando. Pensar intercambiando con esa materia que es el aire que nos conecta con el universo es también un pensar haciendo y se juega un destino individual y colectivo en cada momento de la existencia¹⁷⁴.

Es ésta una lectura que apunta a la descolonización del mestizaje, a la desintegración del pensamiento único –incluso en el modo único de concebir el acto de pensar.

“¿Por qué pensar desde nosotros nuestras propias categorías y conceptos?”, se pregunta Lenin como parte de un *nosotros*. “Porque de por sí nuestra educación nace de la comunidad”, se contesta. La existencia del saber contextual comunitaria es algo que hemos podido ir constatando en diferentes diálogos con integrantes de distintos pueblos en el continente. Se ensancha el pensamiento y también el corazón, cuando somos testigos de esos *conocimientos otros*, que nos ofrecen alternativas desconocidas y negadas para pensar la realidad. La comunidad, como dijimos con Zibechi, es el sujeto pedagógico. Por ejemplo nos cuenta Natalia, una compañera mixe de Oaxaca: “el proceso de aprendizaje en la comunidad viene desde la filosofía ayuuc, y donde sale no es en la escuela solamente sino en la comunidad, en todo el proceso, desde la casa, los caminos, las veredas, la relación con los padres: las personas vamos aprendiendo en todos esos espacios”. Para comenzar a pensar la Universidad Comunal

¹⁷⁴ “Silvia Rivera dialoga con Oído salvaje”, op. cit: minuto 20:40.

Intercultural del Cempoaltépetl hurgaron en su interior y encontraron que tenían categorías en su propia lengua ayuuk como el *wëjen kajën*: “*wëjen* que es la idea de despertar, conocer, abrir los ojos y la mente, *kajën* es desmenuzar, desenredar, crear, reinterpretar, conocer, entrar, la parte práctica de cómo se aprende; eso decían nuestros abuelos. Tener *wëjen* no es ser licenciado ni ingeniero, para nosotros está en los cargos, está en el tequio, en ser asamblearia, dar servicio a la comunidad, es más amplio”.

Los principios pedagógicos del *wëjen kajën* se parecen mucho a los principios zapatistas: *Tsënayën tanayën jotp* (aprender viviendo); *Tunk pëjk Jotp* (aprender trabajando); *Wënmany Jotp* (aprender pensando).

Es en este punto donde las diversas experiencias en educación comunitaria se encuentran, donde las diferencias de contextos y situaciones enriquecen la diversidad de propuestas para crear sistemas pedagógicos otros, desde la exterioridad, autogestivos. Los mixes están en un proceso que recién comienza, pero la claridad de su proyecto nos da la muestra de los muchos esfuerzos que se están llevando a cabo en este sentido en el continente: “Nosotros creemos en la organización comunitaria. Querer construir autonomía al estilo del EZ sin el respaldo del ejército armado es un suicidio [...] lo que sí se puede hacer tiene que ver forzosamente con la organización comunitaria”¹⁷⁵.

La interculturalidad descolonizadora significa un diálogo de saberes que sólo podría llevarse a cabo en un sentido comunitario. No es un diálogo de tú a tú sino de cosmovisión a cosmovisión. Puesto así, imaginamos que es una herramienta que puede ayudar al intercambio de potencias entre pueblos indios, afro y comunidades de todo tipo en América latina y el mundo, siempre que no busquen predominio en una relación de poder. La imagen de este concepto nos viene como un tejido de diferencias, en donde ninguna hebra es más importante que otras y donde todas juntas son necesarias para asegurar la estructura y la belleza de la trama.

Un espacio *vivo* de este anhelo lo encontramos en los días de convivencia en la escuelita zapatista, no sólo en el encuentro con ellos sino con las demás personas de México y de distintos lugares del mundo. Lo encontramos en los talleres de la Universidad Trashumante en Argentina, en los espacios culturales como el Encuentro de San Antonio en Mayu Sumaj (Córdoba) que han

¹⁷⁵ Gerardo, promotor de la Universidad Intercultural Comunal del Cempoaltépetl (UNICEM), entrevista realizada en abril de 2013.

sido nuestros primeros espacios de alimento para un horizonte de vida; en fin: estos *inéditos viables* son espacios que se multiplican, no dimensiones utópicas sino como universos que existen y resisten.

REFLEXIONES FINALES

Derrumbes y nacimientos

Los municipios autónomos zapatistas son espacios disruptivos. No forman parte del Estado mexicano, pero tampoco son anárquicos: responden al mandar obedeciendo de las JBG. Vemos que en estos territorios se visualiza la emergencia de un nuevo horizonte de sentido histórico, una utopía que se construye caminando y que ha cambiado en los hechos la vida cotidiana de las comunidades en las que nació. Esta transformación no se manifiesta en los términos del desarrollo planteado por la modernidad, sino en la posibilidad real de vivir en una sociedad organizada bajo un orden comunitario, no capitalista, basado en relaciones de reciprocidad en donde el intercambio de trabajo no pasa por el mercado. Aunque los recursos materiales no sobren, la experiencia de controlar comunitariamente cómo disponer de ellos le da a todas las sociedades zapatistas un halo de digna liberación que se respira desde que se pone un pie adentro.

Si el zapatismo no fuera reconocido internacionalmente y no hubiera otros pueblos buscando aprender de su experiencia, podríamos pensar que están solos. Pero hay que admitir que en cada nuevo paso que se proponen, la primer pregunta que se realizan es “¿con quién?”, ¿quiénes serán nuestros compañeros y compañeras en el camino? Por eso, por más que decidieron hace ya 13 años interrumpir toda relación con las instituciones del Estado, nunca dejaron de tejer redes con organizaciones hermanas, afinando cada vez más el sentido de lo que significa esta hermandad. En la actualidad las comunidades zapatistas son la punta de lanza para la articulación nacional entre las distintas naciones indias de México (que se organizan en torno al Congreso Nacional Indígena), así como también entre diversas organizaciones sociales de diversa índole que se organizan en torno a la enseñanza que brinda la consolidación de su experiencia, tanto en América Latina como en el resto del mundo. Vemos en estas redes el germen de un nuevo horizonte histórico, porque en los hechos se constituyen como una alternativa a la racionalidad del capitalismo actual no sólo diciendo, sino haciendo.

Todas estas organizaciones, que reivindican la autonomía como espacio de encuentro principal, dan cuenta del abandono cada vez más desmesurado del Estado hacia la mayoría de la población y manifiestan un ¡Ya basta! colectivo que prolonga el grito zapatista del primer día de

1994. ¿Por qué llegan de todas partes del mundo a conocer esta experiencia? Primero, porque se trata de una experiencia de autogobierno real que crece día con día; segundo, porque el camino de la resistencia es difícil y sólo puede hacerse acompañados, fortaleciéndose en la lucha que los une. Las poblaciones zapatistas siguen resistiendo a los ataques de la guerra de baja intensidad perpetrada contra ellos y al bombardeo de programas sociales, federales y estatales, que buscan dividirlos y cooptarlos. Esta claridad política, unida a la red de organizaciones con las que se referencian y contienen, es lo que le da al movimiento una proyección que garantiza su continuidad sin la dependencia de líderes políticos. A diferencia de la Unisur, luego de conocer los límites en la relación con el Estado, ya no gastan energía lidiando por un reconocimiento, porque han decidido otorgárselo ellos mismos y seguir creciendo y caminando.

“¿Escucharon? Es el sonido de su mundo derrumbándose. Es el del nuestro resurgiendo. El día que fue el día, era noche. Y noche será el día que será el día”¹⁷⁶: los zapatistas anuncian el “derrumbe” del mundo dominante y el “resurgimiento del nuestro”, el mundo desde abajo. Hablan del emerger de este horizonte de sentido “otro”, que no sale en televisión ni se anuncia con espectaculares en las principales avenidas del país. Sin embargo late, existe: es la presencia viva de que un Estado plural –un mundo donde quepan muchos mundos– es posible.

Este movimiento amplio sobre el que nos acabamos de explayar nos devela otro modo de vivir la democracia, que está en ciernes. Nos muestra un camino diferente, más largo pero a la vez mucho más profundo, para un nuevo tipo de revolución que se abre paso desde dentro de los ámbitos de la comunidad. Una revolución como respuesta a la Cuarta guerra, en donde la periferia se asoma desde su exterioridad y propone modos para salir de esta crisis. Ésta, como señala Esteva, cambiaría el sentido común sobre lo que entendemos por democracia: gobierno *por* el pueblo, no para el pueblo; al poder estatal conformado por partidos políticos se opondría el poder de los pueblos, comunidades y barrios de gobernarse a sí mismos.

Esta revolución que ya está siendo, silenciosa y silenciada, está basada en la consolidación de espacios autónomos que confrontan directamente al proyecto hegemónico porque le disputa el control sobre los territorios, recursos y procesos socioculturales buscando que sean comunitarios

¹⁷⁶ Comunicado zapatista del 21 de diciembre de 2012.

–entre ellos, claro, los procesos educativos¹⁷⁷. La rebeldía mundial que aflora no tiene fronteras territoriales ni geográficas, identitarias ni etáreas, sexuales ni económicas, porque la Cuarta guerra va dirigida contra casi todos los grupos sociales del planeta. Y la respuesta ante el despojo es, desde los más diversos ámbitos, la protección y control de los recursos propios.

Los zapatistas van un paso adelante, por eso encabezan este horizonte utópico de la “democracia radical” –que significa que si el Estado- nación es lo que hay que transformar, con el Estado no quieren nada. Su propuesta de lucha se posiciona desde afuera: desde la exterioridad otorgada por la Modernidad: “*Nosotros nacimos de la noche. En ella vivimos. Moriremos en ella*”¹⁷⁸. Pero es ésta, a su vez, una *exterioridad íntima*: desde la otredad impuesta por los ojos del poder, ellos deciden reconocerse a sí mismos mirándose con ojos propios: lo exterior se vuelve interior. Tal como lo formulara Fanon, los seres humanos que están en el *no ser* no van a encontrar reconocimiento en la zona del *ser*. Fortaleciendo la dignidad desde adentro, germina y crece la respuesta a la crisis que provocan los de afuera.

Si la “interculturalidad institucional” (usando las categorías de Fernando Sarango que presentamos en el capítulo segundo) es la respuesta que da el neoliberalismo a las insurgencias autonómicas, la “interculturalidad como reconocimiento de la plurinacionalidad” –es decir el producto de la autodeterminación en una relación compleja de *unidad en la diversidad* dentro de un territorio estatal– es la respuesta de los pueblos que vibran en esta sintonía para una democratización nacional. En definitiva, el mensaje es que la lucha de los pueblos indios no tiene retorno. Puede avanzar y retroceder, equivocarse y volverlo a intentar. Pero no tiene marcha atrás, y exige la refundación de los Estados.

Dentro de este panorama amplio, la relación entre escuela y Estado –par indivisible en tiempos de auge modernista– es uno de los principales conflictos a resolver. Es un hecho que los movimientos están comenzando a crear cada vez con mayor fuerza sus propios espacios educativos, por eso la respuesta de los Estados tiene que ver con la separación de los espacios

¹⁷⁷ Como ya analizamos, el capitalismo neoliberal en la actualidad busca impulsar la diversidad cultural porque está interesado en aprovechar el campo de ganancia –también- en el ámbito de las relaciones interculturales y socio-culturales. Por eso ya no busca sólo el control de los recursos como el petróleo, el gas, el agua o el aire), sino también el control de la biodiversidad y los sistemas socio-culturales. En el marco de esta idea intervienen las universidades interculturales oficiales.

¹⁷⁸ Cuarta Declaración de la Selva Lacandona.

educativos de su comunidad, que fue el trasfondo del conflicto por el que atraviesa la Unisur. La función de la escuela viró en unas décadas: si otrora cumpliera la función de integrar a los indígenas para conformar una nación homogénea, hoy se ha convertido en un instrumento del Estado para desarmar la territorialidad de los movimientos y volver a estructurarla a su favor. Esto está claro en los proyectos interculturales oficiales, y es lo que se trasluce en las propuestas de negociación que ofrece el Estado para dismantelar la simiente de espacios de resistencia (verbigracia, la Unisur).

Si volvemos a las preguntas que nos planteamos en un inicio, relativas a por qué educar, para qué, desde dónde y con quienes, no podemos reflexionar sobre ellas sin situarlas en este contexto de destrucción/ reconstrucción. No podemos aceptar la lógica de crear universidades especiales para indígenas bajo el nombre de interculturales, o aceptar la idea ingenua de que desde *arriba* se puede aceptar una universidad que nace desde *abajo*, con objetivos apuestos. Desde el poder estatal se busca claramente mantener el control sobre los territorios indios y sujetarlos para poder seguir manteniendo el despojo. No hay puntos de encuentro que permitan una negociación entre dos proyectos de mundo disímiles: o es el uno, o es el otro.

Por eso las escuelas que nacen al fragor de las luchas comunitarias –sobre todo indígenas, pero no sólo– son y serán perseguidas, porque forman parte no sólo de un espacio educativo sino de un proyecto de resistencia con características comunes que atraviesan las diversas geografías del continente y hablan del neocolonialismo global que hoy se expresa mediante la mega-minería a cielo abierto, la soberanía alimentaria, el agua, la producción extractivista y la contaminación, etc. “Lo que está en juego es la sobrevivencia del planeta. Lo que está en juego es el dolor y el llanto de la pachamama”, dice Silvia Rivera¹⁷⁹. Es una lucha de *vida* o *muerte*. Los conflictos se replican y perforan el continente otorgándoles un carácter común; los sujetos que defienden sus territorios y recursos oponiendo resistencia al despojo –a la destrucción/ reconstrucción del planeta– se convierten de inmediato en un enemigo a vencer en esta guerra global.

Por eso los espacios educativos son un espacio de fortalecimiento indispensable. Ante la velocidad con que sucede la embestida y la confusión sobre dónde está hoy el adversario y cómo hacerle frente, se hace imprescindible la formación de intelectuales dentro de los mismos movimientos, en espacios de aprendizaje que involucren a las comunidades y sus saberes. En la

¹⁷⁹ En “Silvia Rivera dialoga con Oído Salvaje”, op. cit.

última década ha habido un viraje epistemológico que da cuenta de la producción propia de reflexión teórica desde esta exterioridad íntima. Y sigue creciendo. Esto podríamos vislumbrarlo como una actualización del pensamiento de Martí, pero por fuera de las instituciones estatales (que era el espacio de lucha concebido en la época de su pensamiento): pensar América Latina desde sí misma, conocer para conocernos y proponer respuestas a los problemas que consideramos nuestros. La cristalización de una intelectualidad forjada en ámbitos comunitarios es la evidencia de que las epistemologías negadas tienen mucho que aportar al rumbo que está tomando la humanidad toda; su aporte es indispensable porque los movimientos comunitarios, por su posición y las posibilidades de pensar/ actuar ofrecen una lectura de la realidad que ninguna institución educativa puede ofrecer. Así el desafío de la interculturalidad traspasa por mucho las fronteras de los movimientos indios o negros y nos involucra a toda la diversidad de identidades en su conjunto: es una apuesta para enfrentar uno de los problemas nodales en América Latina: la tensión entre los dos mundos que se abren desde la conquista –de los que brotan múltiples mundos más-.

Luego del recorrido realizado en este trabajo nos quedan interrogantes –que se derivan de algunas inquietudes que hemos ido señalando en su momento y que no hemos alcanzado a profundizar aquí. Por eso, para finalizar, queremos dejar abiertos algunos intereses en vistas a un horizonte de investigación que consideramos indispensable: nos referimos a las posibilidades concretas, en el día a día, de una transformación liberadora y descolonizadora mediante el diálogo intercultural en el acto educativo. Dicho en otras palabras: ¿cómo se están abordando y deconstruyendo la naturalización de lo que Quijano conceptualizó como eje de dominación y explotación social configurado bajo la idea de raza/género? ¿Cómo se están buscando y construyendo, desde distintos espacios del ámbito educativo, relaciones que de veras propongan la producción de otro tipo de subjetividades, dando cuenta de estos ejes naturalizados de dominación? Estas preguntas amplían la mirada aportada por las experiencias que abordamos y nos llevan a preguntarnos seriamente por las posibilidades metodológicas para llevar a cabo tan enorme propuesta en diferentes contextos dentro de movimientos sociales críticos, donde sabemos que a veces lo urgente no deja tiempo para lo importante. Queremos terminar recalando nuestra convicción de que es en estos desafíos educativos donde habitan las semillas que están haciendo florecer los mundos nuevos.

ANEXOS

Nº1

BOLETIN DE PRENSA: El cierre de la Universidad Intercultural “Amawtay Wasi” es parte de una campaña del actual Gobierno para eliminar espacios ganados por el movimiento indígena.

El cierre definitivo de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi", se inscribe dentro de una amplia campaña del actual gobierno por dismantelar y eliminar todos los espacios ganados por el movimiento indígena del Ecuador en los últimos decenios.

Estas acciones violatorias y regresivas de los derechos de los pueblos indígenas se vienen manifestando en acciones como el cierre sistemático de las escuelas comunitarias de lo que queda del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para centralizar a los niños indígenas en las llamadas "Escuelas del milenio"; prohibición a los institutos pedagógicos interculturales bilingües para abrir nuevas promociones y finalmente este ataque a los espacios ganados por el movimiento indígena que se evidencia en el cierre definitivo de la Universidad Amawtay Wasi, que tiene como finalidad formar libres pensadores antes que seguidores y especialmente procura recuperar la epistemología de los pueblos originarios para evitar la desaparición definitiva de los mismos.

En efecto, cierran la Universidad Amawtay Wasi y crean 4 universidades convencionales de corte occidental, dos de ellas con nombres indígenas plagiados. El objetivo principal de estas universidades no es otra que recolonizar la educación superior a nombre de la calidad, revivir el neo indigenismo de los años 50 que creíamos superado, su esencia principal es la asimilación cultural, por lo tanto la desaparición como pueblos diferentes y originarios, es decir el etnocidio, para imponer a rajatabla la propuesta liberal de ciudadanía individual frente a la "amenaza" de lo colectivo que caracteriza la vivencia de nuestros pueblos. Es de hecho una acción racista, pues en las intervenciones del presidente de cada sábado, se puede notar claramente el odio e intolerancia que destila hacia el movimiento indígena haciéndolo de manera gratuita su peor enemigo.

Se usó una llamada "evaluación" como pretexto técnico para argumentar que no alcanzamos el puntaje mínimo y por eso se cierra la Universidad. Trampa muy conocida. Sin embargo, es necesario saber que el modelo de evaluación lo hicieron unos "técnicos" ad hoc, contratados solo para el efecto, sin que ninguno de ellos hayan sido profesores o investigadores sobre interculturalidad. Usaron indígenas como adorno y estándares internacionales imposibles de alcanzar sin financiamiento del estado. El proceso mismo de evaluación violentó todos los derechos constitucionales y del Convenio No. 169 de la OIT, y estuvo plagado de irregularidades y vicios de nulidad como grabaciones secretas a los administrativos de la Universidad. La "constatación" in situ de evidencias se hizo, sin que previamente nos hayan solicitado información. Qué constataron?

El objetivo alcanzado, cerrar y eliminarnos de la legalidad del moderno estado nación liberal para desacreditarnos, invisibilizarnos y anularnos. El mismo método usado por colonia, solo que ahora, los descendientes de Pizarro dicen ser de izquierda y andan mal pronunciando el “Sumak Kawsay”. Ahora, hemos decidido continuar con más fuerza y la mala noticia para nuestros detractores es que continuaremos reflexionando, escribiendo, investigando y publicando desde la resistencia y la libre determinación.

Si la cárcel es el recurso que le queda al poder, adelante; pero es necesario que sepan, que los derechos de los pueblos originarios son irrenunciables. El mundo está con nosotros. Nuestros ancestros nos guían.
Jallalla Amawtay Wasi

“Mamá ¿por qué los zapatistas no se visten en español?”

Ingresamos al Caracol de Oventik sumergiéndonos en un mar interminable de aplausos; era negra la noche, sólo iluminada por los miles de ojitos sonrientes y musicalizada por las incansables palmas que acompañaban nuestros pasos. Así nos recibieron nuestro@s maestr@s, para cobijarnos en su tierra de la digna rebeldía. Entre la marea humana estaba Natalia, a quien pronto conoceríamos y nos acompañaría en estos intensos días de aprendizaje. Natalia: Votán, guardiana, maestra; compañera de lucha aunque nunca nos volviéramos a ver de nuevo. Sus ojos condensan la mirada de los pueblos zapatistas; sus manos, el trabajo cotidiano de la resistencia. Nuestra experiencia en la escuelita elige ser narrada a través de la belleza, simpleza y claridad pedagógica que nos brindó la relación con ella y –a través de ella– con el nosotros zapatista.

Nos quedamos en el Caracol porque así estaba dispuesto para l@s niñ@s que llegaran a la escuelita y conmigo viajaba Emilia, mi hija que entonces todavía no cumplía los 4 años. Natalia nos abrazó a las dos aquella noche, cargó a la niña sin que medie una palabra, y caminando por un sendero por el que luego subiríamos y bajaríamos varias veces cada día, nos condujo a una de las aulas de la escuela secundaria, que estaba acondicionada con seis camitas confeccionadas con tablas de madera, separadas por plásticos a manera de pared. Cada espacio albergaría a una familia con su niñ@. Con los días pude contar más de 36 espacios como éste, lo que de hecho transformaría la vida de los niños en un festín: amanecer, convivir y anochecer tod@s junt@s en la montaña, compartiendo juegos y alimentos, era en sí misma una experiencia única. Cada niñ@ tenía, a su vez, su Votán: ell@s les cuidarían, les harían jugar, ir al baño, comer. La Votán de Emilia, Marcela, había llegado desde San Andrés para cuidarla junto a sus dos pequeños hijos. Emilia fue durante esos días una hija más y se acopló al ritmo de vida rápidamente a pesar de no comprender ni una palabra en tzotzil ni Marcela en castellano.

Naturalmente, fuimos estableciendo una relación de convivencia plena con nuestras *Votanas*, de quienes no nos separamos ni un minuto en los siete días. Casi no podíamos comunicarnos verbalmente. Natalia esbozaba apenas algunas palabras en castilla, palabras que generalmente eran excusas para mirarnos y tratar de entendernos. Nosotras de a poco fuimos aprendiendo algunos vocablos en tzotzil, muy pocos, pero suficientes para entrar en el juego de mezclarnos, de ser pares, indistintas. Sin muchas palabras comunes primaron entonces las miradas, los gestos, las acciones al acompañarnos. Y así nos fuimos conociendo, iniciando nuestro proceso de aprendizaje, mediante una comunicación prácticamente gestual basada en compartir las mismas actividades cotidianas juntas. En la profunda sencillez de convivir, radica el aprendizaje en la Escuelita Zapatista. No hacía falta *narrar* la realidad en esta escuela, porque la estábamos viviendo sin horarios ni muros que nos separaran de ella: desde el amanecer hasta el anochecer, compartiendo la vida.

Aprendimos así sobre la resistencia con nuestras guardianas-maestras, viéndolas subir y bajar la montaña con nosotras; Emilia cabalgando en el rebozo de alguna de ellas. Aprendimos sobre la claridad y solidez de la lucha viéndolas entregarse a su misión, dejando a sus hijos y tareas con la certeza de que la prioridad era compartir sus aprendizajes durante estos días.

Aprendimos sobre la autonomía, siendo testigos de los actos creativos que sostienen la sociedad que día a día se construye en Oventik: los trabajos para cuidar la salud, en la clínica La Guadalupeana, ampliamente reconocida aún por fuera del territorio autónomo; la importancia dada a la educación, con la creación de al

menos una escuela zapatista por comunidad, donde los contenidos y labores se enfocan en la reflexión y acción para la lucha. Aprendimos sobre autonomía alimentaria, nutriéndonos con los alimentos que nos compartieron, cosechados en su propio territorio y cuidando desde la semilla que no fueran transgénicos. Nos estremecimos al reconocer que el poder autónomo emana de cada uno de los actos cotidianos del trabajo colectivo en cada familia, en cada comunidad. Vislumbramos el *mandar obedeciendo* al conocer de cerca la *sencilla casa* de quienes conforman la Junta de Buen Gobierno, y a sus representantes. Ell@s nos contaron sobre su trabajo de manera humana, sin idealismos superfluos; nos confesaron que cometen errores, pero que sin embargo mandan obedeciendo porque el pueblo analiza todo lo que se propone.

Aprendimos sobre el proceso participativo de la mujer, simplemente atendiendo a la entrega de nuestras *Votanas*. Aprendimos sobre la apertura de los hombres para que las mujeres sean parte del proceso político y admiramos su sensibilidad y transformación, viendo al esposo de Natalia ir y venir con los niños, que habían quedado a su cargo y nos visitaban diario. Ella los veía llegar por las mañanas y con orgullo nos decía “están bañados, y vestidos muy bonito”, aludiendo al trabajo de su compañero.

Así se fueron dando cada día nuestros aprendizajes, compartiendo la faena y la vida comunitaria en Oventik; de a poquito se fue constituyendo una comunidad de aprendizaje entre tod@s los que allí estábamos. Tuvimos la posibilidad de ir cada vez más profundo dentro del Caracol; cada día teníamos visitas a los diferentes espacios de trabajo, donde los propios compañeros nos contaban cómo se organizaban. Luego de compartir el desayuno, partíamos con Natalia a los diferentes recorridos; mi hija se quedaba con su *Votán* –Marcela, quien la cuidaba amorosamente, como a una hija propia–, mientras yo me concentraba en las distintas actividades. Era divertido y conmovedor ver a cada niñ@ con su *Votán*, y la franca y fresca relación que establecían. Fue uno de los aprendizajes más enormes que nos llevamos.

Por las tardes, era hora del estudio. L@s niñ@s jugaban en la cancha de básquet custodiados por sus guardianes, y las mamás y papás nos concentrábamos a leer. Natalia estaba siempre al lado mío, cuidando que yo cumpliera con mi tarea de estudiar. Reconozco que muchas veces, aun sabiendo que no estaba en nuestras posibilidades lingüísticas, le preguntaba sobre las inquietudes que me sugerían los textos, por puro deseo nomás... A lo que ella entrecerraba sus ojitos y me decía “Soy sencilla, Ceci”, con lo que me daba a entender que no me entendía ni jota. Hasta que una noche, por fin, hubo un traductor. Nuestra familia vecina tenía un *Votán* que entendía el castilla: esa tarde los había escuchado conversar a gusto, a través de la pared de plástico, mientras Natalia, sus hijos y nosotras convivíamos en nuestro ritual silencioso de miradas y gestos. Me animé, y le pedí si por favor nos podía ayudar a platicar. Entonces esa noche pudimos conversar intensamente durante media hora; luego de varios días de inventarnos un lenguaje, por fin pudimos platicar con todas nuestras palabras. Nos hicimos preguntas. Primero una, luego la otra. Yo: ¿Dónde estabas en el 94? ¿Tú votaste por el sí a la guerra? Y ella: ¿De dónde vienes, de qué luchas, cómo nos conociste? Y yo: ¿Estabas la noche que nos recibieron con aplausos? ¿Qué sentiste? Y ella: Sí estaba, nos sentíamos muy nerviosos esperándolos, llevamos muchos meses preparando su llegada, por fin los conoceríamos.. Y yo: Nosotros también estábamos tan expectantes y nerviosos por conocerlos... Así hablamos aquella noche por medio de nuestro traductor, la fuerza de las palabras se nutrió de la fuerza de las miradas que nos habíamos construido en todos estos días. Brillaron nuestros ojos, fue muy emotivo el abrazo con el que cerramos el diálogo. “Compañera”, me dijo Natalia en castilla. “Compañera”, dije yo también.

Al otro día llegaron l@s compas que se habían ido a las comunidades. Llegaron mis compañer@s de la Universidad Trashumante de Argentina y de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Transformad@s, revuelt@s por las experiencias. Cada quien con su *Votán* como un ángel de la guarda en resistencia. El Piter contando cómo lo habían recibido en su comunidad, que él les había podido cantar una chacarera nuestra, que estaba tan emocionado por estos días. El Marcos, serio y conmovido. Mi hermana

Mariana –con la constante presencia de Alejandra a su lado–, sin muchas palabras, concentrada en las vivencias. L@s compañer@s de Tezonco, Ángeles, Jorge, Rosa María, Aldo, la Fersita... tod@s llevaban en sus ojos el brillo de lo aprendido. Fue un cierre muy intenso. L@s niños estaban cansados, pero ya eran amigos entre sí. “K’olaval, decía mi hija cuando le ofrecían algo. Hubo fiesta en la noche, compartimos cantos y danzas y luego vino la despedida. “Sí se siente algo, sí se siente”, me dijo Natalia. Claro que se siente, claro, claro.

Ya en el camión, de medianoche, serpenteando la montaña neblinosa, Emilia también *sintió* la despedida, el intenso aprendizaje. Llevaba en el cuello una bolsita azul, con las siglas de EZLN en rojo, que Natalia había tejido para ella. “Mamá ¿por qué los zapatistas no se visten en español?”, nos preguntó. Afortunadamente no lo hacen, supongo que le intentamos responder: esa es su libertad, la de ser ell@s mism@s, vistiendo con su historia y su cultura el territorio que habitan. ¿Y la nuestra? –imagino a mi hija preguntándome. Eso es lo único *incómodo* que nos queda dando vueltas en las emociones... producto de vivir unos días en territorio digno zapatista y luego volver a nuestras realidades. Es una incomodidad casi dulzona, como una semilla que quiere germinar pero necesita crear suelo fértil para hacerlo: una incomodidad que se sabe acompañada, una semilla que no está sola entonces.

¿Si recibimos enseñanzas? Muchas y a todas horas. Pero quizás la que más nos cimbra es la de aprender a no rendirnos ante las propias realidades, la de buscar y encontrarnos en otras miradas y manos para seguir construyendo creativamente los mundos que soñamos: sentir que es posible crear nuestro pequeño espacio libre y propio, cuidando de que pueda enlazarse a otros, que de a poco van pariendo un mundo común y compartido. “Lento, lento... pero avanzando”, como el caracol.

Relato sobre mi experiencia en la escuelita zapatista. Caracol de Oventik, Chiapas. Agosto de 2013.
Cecilia Iglesias¹⁸⁰

¹⁸⁰ Publicado en *Desinformémos. Periodismo desde abajo* el 27 de Enero de 2014. Para acceder al link: <http://desinformemonos.org/2014/01/mama-por-que-los-zapatistas-no-se-visten-en-espanol/>

Tercer Congreso de Educación Intercultural en el Estado de Guerrero
--

Reunidos en la comunidad de Santa Cruz del Rincón, Municipio de Malinaltepec, los representantes de los pueblos Mephaa, Na savi, Ñoom daá, Naua y Afromestizo del Estado de Guerrero, hacemos del conocimiento público el siguiente:

MANIFIESTO

Considerando que los pueblos originarios tenemos el derecho inalienable de definir nuestros proyectos educativos y de desarrollo, en función de nuestra cultura y cosmovisión, mismo que se encuentra consagrado en el Convenio 169 de la OIT y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuyo Artículo 2º en su apartado A, fracción IV, reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen nuestra cultura e identidad; que en el Apartado B del mismo Artículo, se argumenta que la Federación, los estados y los municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos, con el fin de abatir las carencias y rezagos que los mantiene en una situación marginal; y considerando también que durante años los pueblos nos hemos dado a la tarea de promover un proyecto propio de educación superior, dentro de un proceso participativo, incluyente y altamente consensuado, acordamos el siguiente

MANDATO INDÍGENA

A todas las autoridades civiles y comunitarias emanadas de nuestros pueblos o por ellos elegidas, para destinar esfuerzos y recursos para el Funcionamiento de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) que hoy hemos acordado poner en marcha y que iniciará operaciones académicas el día 09 de agosto, asimismo

DEMANDAMOS Y EXIGIMOS

A las autoridades Federales, Estatales y Municipales, a los legisladores Estatales y Federales que en estricto apego a nuestra Carta Magna, reconozcan y respeten el proyecto original de Universidad que los pueblos originarios hemos construido y consensuado por medio de nuestros mecanismos de gobierno y de discusión, y en consecuencia

- Emplazamos a los poderes del Estado a que se respete el proyecto de la Universidad Intercultural, que los pueblos hemos consensuado, y que se proceda en estricto apego al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), así como lo que establece el Artículo 2º de la Constitución General de la República y demás ordenamientos vigentes.
- Emplazamos a los diputados para que se enmiende el decreto de noviembre de 2006, emitido por el H. Congreso del Estado, que violenta los derechos de los pueblos indígenas de la entidad y la legislación nacional e internacional, a más tardar el 30 de julio de este año.
- Que se suspenda toda actividad y procedimiento relacionado con la iniciativa de Universidad que no cuenta con el respaldo de nuestras comunidades y que se nos pretende imponer desde la Secretaría de Educación Guerrero.
- Que se detengan las acciones que sólo provocan conflictos entre las comunidades indígenas y despilfarran recursos públicos, como la necesidad de construir la Universidad sobre terrenos bajo litigio agrario y sobre una falla geológica. Los pueblos indígenas merecemos un trato digno, no proyectos

condenados al fracaso por ser impulsados desde una visión discriminatoria y excluyente que reproduce los vicios del viejo indigenismo de siglos anteriores.

- Que se destinen los recursos para el proyecto legítimo emanado de los pueblos originarios, toda vez que los recursos pertenecen a los propios pueblos.

- Que se atienda de manera integral la educación para grupos culturalmente diferenciados, para lo cual se debe crear la Subsecretaría de Educación Intercultural, que se encargue de brindarnos educación desde nivel básico hasta superior.

De manera paralela, hacemos un atento

LLAMADO

- A las comunidades indígenas del estado de Guerrero, del resto del país y Latinoamérica para formar una red de intercambio que promueva el desarrollo comunitario y la educación;
- A la comunidad académica nacional e internacional a solidarizarse con la UNISUR, a apoyar el funcionamiento de los programas educativos e investigación, y a donar materiales educativos;
- A las asociaciones civiles, las agencias de cooperación y fundaciones para apoyar económicamente este esfuerzo educativo inédito.

Santa Cruz del Rincón, Malinaltepec, Gro. 26 de mayo de 2007

POR EL CONSEJO INTERCULTURAL DE GOBIERNO Y EL PATRONATO

Gabriel López Ramos

Guillermo Álvarez Nicanor

Arturo Marcial de Jesús

Nazario Macedonio López

Bulmaro García Zavaleta

Apolonio Cruz Rosas.

Alejandro Mendoza Galindo

Ignacio Navarro Mosso

Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur – UNISUR

Pronunciamento del colectivo de profesores Nosotros Aprendiendo de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR)

A los pueblos originarios de Guerrero que soñaron una Universidad de los pueblos y para los pueblos,
 A la comunidad de Santa Cruz del Rincón que dio cobijo a la sede de la Universidad de los Pueblos del Sur donde han estudiado jóvenes de todo el Territorio Comunitario,
 A la Asamblea Regional de Autoridades Comunitarias de los pueblos fundadores de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria,
 A las organizaciones, instituciones y personas solidarias de México y del Mundo que se han acercado o han apoyado este proyecto,

Hace casi siete años, el 26 de mayo de 2007, en el Tercer Congreso de Educación Intercultural en el Estado de Guerrero, se dio el MANDATO INDÍGENA que permitió comenzar con este sueño de los pueblos del sur el 9 de agosto de 2007, mismo que demanda y exige a los gobiernos de México, en estricto apego a las leyes nacionales e internacionales, reconocer y respetar "el proyecto original de Universidad que los pueblos originarios hemos construido y consensuado a través de nuestros mecanismos de gobierno".

Nos dirigimos a ustedes con el respeto y el ánimo de hablar de frente y rendir cuentas a los pueblos sobre los rumbos que ha tomado este proyecto. Hace más de dos años que la Universidad de los Pueblos del Sur atraviesa una crisis institucional y de legitimidad. Esta crisis se agudizó a principios del 2013, por lo que un grupo de al menos 28 profesores que formábamos parte del entonces Colegio Académico comenzamos a trabajar un diagnóstico buscando abrir un diálogo entre estudiantes, profesores y comunidades.

Esto permitió abrir la reflexión en la asamblea universitaria de la sede de Unisur-Xkuaá o Santa Cruz del Rincón, que envió una serie de propuestas e invitaciones a las demás sedes y a toda la comunidad unisurense. También en Suljaá o Xochistlahuaca se comenzó la discusión, las propuestas y un trabajo de consulta con las comunidades Ñomndaá. Sin embargo nunca hubo respuesta de las demás sedes a las propuestas presentadas.

En abril de 2013, en una Asamblea de profesores y estudiantes de todas las sedes, nuevamente explicamos a la comunidad universitaria por qué hablábamos de crisis y compartimos nuestras propuestas. Nuestra palabra no fue escuchada y fue acallada entre gritos y difamaciones, incluso el sello de la Rectoría terminó en el suelo arrojado por el C. Joaquín Flores Félix, frente a toda la comunidad universitaria.

Hoy nuestra palabra ya no sólo busca informar sobre la crisis institucional y de legitimidad, sino redefinir con las comunidades y sus autoridades, la Universidad o los espacios de formación teórica, técnica y cultural que se quieren y necesitan en el Territorio Comunitario.

La crisis institucional y de legitimidad en la UNISUR

La Unisur nació con el mandato y el nombramiento de tres órganos de gobierno: el Consejo Intercultural o Consejo de Autoridades Comunitarias, cuya encomienda era orientar el espíritu de la institución y sus decisiones políticas; el Patronato, cuya tarea era buscar fondos para el funcionamiento de la institución; y el Colegio Académico, formado por profesores honoríficos cuya tarea fue diseñar la propuesta pedagógica y los planes de trabajo de cada licenciatura.

Con preocupación vimos como el Colegio Académico se fue quedando sin su acompañamiento: el Patronato no realizó sus funciones y el Consejo Intercultural tampoco pudo atender su encomienda inicial y dejó de ser consultado. Así, muchas decisiones que debieran de haber sido tomadas de manera horizontal entre los tres órganos de gobierno, como un cuerpo colegiado, se tomaron solamente desde el Colegio Académico.

En este orden de ideas y ante las presiones que el Gobierno fue ejerciendo, se comenzaron a tomar determinaciones de carácter coyuntural, sin consultar a la propia asamblea del Colegio Académico, ni a los estudiantes, mucho menos a las comunidades. Las presiones del gobierno llevaron al punto de que, fuera del proyecto original, se constituyó la figura de "Rector" de la UNISUR. Se comenzaron a tomar decisiones unilaterales y no hubo la voluntad para reconstituir los órganos de representación comunitaria. Tampoco se generaron mecanismos de diálogo con los pueblos por lo que el espíritu original de la UNISUR, como institución de los pueblos, se fue diluyendo al grado de que las comunidades la han dejado de sentir suya.

El Colegio Académico dejó que se rompiera el esquema de actuación horizontal. Esto lo vivimos más seriamente, en la ruptura de los acuerdos tomados en la asamblea del Colegio Académico que sesionó en el mes de agosto de 2012 en la Barra de Coyuca, donde se discutió la pertinencia y se decidió no abrir más sedes sin un consenso amplio del Colegio Académico y sin consultar al Consejo Intercultural.

Por presiones del gobierno, que exigía una matrícula mínima para supuestamente otorgar el reconocimiento, el C. Joaquín Flores Félix y su grupo decidieron la apertura de sedes no consideradas en el Estudio de Factibilidad aprobado en el Tercer Congreso Estatal de Educación Intercultural; en Hueycantenango, El Mezón, Metlatonoc, ahora en Acapulco, antes se intentó abrir la de Cacahuatpec.

El ánimo nunca ha sido descalificar esfuerzos de poder trabajar con otros pueblos, las preocupaciones y cuestionamientos eran ¿por qué no se evaluaba el funcionamiento de las sedes ya existentes como Xalitla y Xochistlahuaca, para garantizar cabalmente los compromisos ya adquiridos con los pueblos? ¿Por qué no se consultó a los pueblos que fundaron UNISUR para tomar esas decisiones? ¿Por qué no se escucharon las preocupaciones al interior del Colegio Académico?

Las legítimas diferencias entre los profesores sobre el rumbo de la Universidad no fueron resueltas en tiempo y forma. No se quisieron construir reglas ni funciones claras que regularan la participación dentro del Colegio Académico. El diálogo en su interior se fue deteriorando y a los cuestionamientos sobre la usurpación de las decisiones de los pueblos y la conducción institucional se respondió con descalificaciones y difamaciones. El Colegio Académico se enfrascó en discusiones estériles de modo que tampoco esta instancia estaba atendiendo sus funciones sustantivas de manera colegiada.

Ante la intencional falta de institucionalidad con que se condujo el coordinador del Colegio Académico Joaquín Flores Felix y su grupo, en repetidas ocasiones se buscó la intermediación de Autoridades Comunitarias y líderes morales. A pesar de los exhortos para volver al espíritu original y al trabajo colegiado, la situación se tornó cada vez más complicada, al grado de que desde febrero de 2013 un grupo de por lo menos 28 profesores lo dejamos de reconocer como un órgano válido de interlocución, después de que en repetidas ocasiones se fracturó el diálogo y se rompieron los acuerdos. Esto lo dimos a conocer mediante una carta a la comunidad Unisurená, que fue entregada al Consejo Intercultural y al Consejo Estudiantil el sábado 20 de abril de 2013.

Siempre estuvimos convencidos del papel fundamental que deben tener los estudiantes en la toma de decisiones de UNISUR y su papel una vez egresados. Nunca nos opusimos a la incorporación de estudiantes egresados al trabajo docente, incluso propusimos talleres de formación. Lo que criticamos es que nuevamente se hayan hecho sin acuerdos, sin que hubieran terminado su proceso formativo y nuevamente sin consulta a las comunidades. Era necesario tener mecanismos de incorporación que fueran claros para toda la comunidad universitaria y para las comunidades.

La centralización y usurpación de funciones en la UNISUR

La centralización de las decisiones en manos de unos cuantos avaló proyectos sin consultar a las comunidades ni a sus estudiantes. No ha habido claridad en la aplicación de programas gubernamentales. A muchos profesores nunca se nos tomó en cuenta sobre la decisión de participar en programas como *Yo Sí Puedo*, que involucró a una gran cantidad de estudiantes y a toda la institución frente a las comunidades. No tenemos información clara sobre el problema de Radio UNISUR, ¿acaso toda la comunidad UNISUR tiene que ser cómplice de acusaciones y problemas que se desconocen?

En las sedes de Xalitla y Xochistlahuaca se vivieron conflictos y aislamiento, que se remontan a que en su origen estas sedes se constituyeron mediante acuerdos con dirigentes y partidos políticos, acuerdos de los que no formamos parte, ni tenemos claridad. El resultado final fue el cierre de la sede de Xalitla y el distanciamiento de la comunidad respecto a la UNISUR en Xochistlahuaca ¿Qué cuentas podemos rendir en situaciones como ésta?

No se ha hablado con claridad sobre las relaciones con partidos políticos y las negociaciones con el gobierno. No ha habido honestidad sobre las posibilidades de que el proyecto original de Universidad de los pueblos sea reconocido por el gobierno, ni sobre las posibilidades de titulación oficial.

Es necesario rendir cuentas a las comunidades, explicar cómo se trabajaron los ordenamientos territoriales y el proyecto de microcuencas solicitado por las autoridades agrarias de Santa Cruz del Rincón, cómo se trabajó el proyecto *Yo Sí Puedo*, las acusaciones de fraude de Radio Unisur y la instalación de una radio comunitaria en Metlatónoc, donde participaron miembros del Colegio Académico.

El momento de ruptura que vive la UNISUR

El grupo de profesores que nos hemos reunido alrededor de la preocupación de regresar a las comunidades y desde ahí reconstituir a la UNISUR y sus órganos de gobierno, tomamos la decisión de ya no acudir a las reuniones del Colegio Académico desde el cierre de módulo en diciembre de 2012, porque consideramos que este órgano está agotado y desde enero de 2013 incapacitado para tomar decisiones colegiadas.

Analizando el conflicto de la UNISUR con Autoridades Comunitarias y Principales se llegó a las siguientes conclusiones de lo que está en juego. Primero, que el conflicto no está en los problemas personales entre profesores ni en los chismes sobre el manejo de los escasos recursos de la institución con los que se ha pretendido desviar la atención. El tema de fondo es quién toma las decisiones en una institución comunitaria, ¿un grupo de profesores o los pueblos? ¿Es la UNISUR verdaderamente una institución de los pueblos o se aspira a que sea una institución gubernamental? ¿La UNISUR está para fortalecer los procesos organizativos de los pueblos o para cumplir compromisos políticos y promover intereses personales?

La segunda conclusión es que el conflicto de la UNISUR se agudiza después del 23 de febrero de 2013, cuando los pueblos fundadores comienzan a analizar y reaccionar frente al despojo del Sistema Comunitario. Estudiantes de Santa Cruz del Rincón y de comunidades Me'phaa trabajan con Valentín Hernández Chapa y han generado fracturas en la sede Santa Cruz del Rincón. Estudiantes egresados de la sede de Cuajinicuilapa, como David Bracamontes Chona, se articulan con la CRAC oficial, creando la Casa de Justicia de Cochoapa, de donde se desplazaron grupos armados para desalojar a las Autoridades Comunitarias el 29 de septiembre de 2013 en San Luis Acatlán.

Finalmente, queda claro que junto a la campaña de linchamiento y desprestigio contra la CRAC de los pueblos fundadores, se recrudeció la campaña contra los profesores de UNISUR de la sede Santa Cruz del Rincón, impulsada por los CC. Joaquín Flores Félix, Bulmaro García Zavaleta, Bulmaro Muñoz Olmedo y algunos estudiantes que han operado parte de esta campaña de difamación principalmente en las comunidades Me'phaa del Territorio Comunitario.

El colectivo de profesores Nosotros Aprendiendo hemos apoyado a la CRAC-PC de los pueblos fundadores, y no asistimos a la sesión del Colegio Académico el 21 de diciembre de 2013 en Cuajinicuilapa, donde se decidió de manera unilateral y dolosa nuestra retirada, no sólo porque hemos dicho que el Colegio Académico es un espacio agotado; también porque nos sentimos indignados por el desalojo del 29 de septiembre del 2013 en San Luis Acatlán realizado por grupos armados procedentes de esa región. Sin embargo el equipo de coordinación de la sede Santa Cruz del Rincón, recientemente nombrado por la comunidad, asistió a dicho Colegio Académico y sus integrantes son firmantes del Acta de Acuerdos.

Estamos diciendo como colectivo de profesores Nosotros Aprendiendo, que ante esta situación sólo reconocemos a las Asambleas y Autoridades Comunitarias de los pueblos fundadores del Sistema Comunitario, así como a su Asamblea Regional, como únicas autoridades válidas para orientar el camino de la UNISUR en la región Costa Montaña. Por eso damos a conocer nuestra palabra en esta asamblea y esperamos la orientación sobre el rumbo que deba tomar el proyecto original de Universidad como institución de los pueblos y sobre la importancia de construir espacios de formación que fomenten el pensamiento comunitario. Nos deslindamos del grupo que encabeza el C. Joaquín Flores Félix, como se lo hicimos saber en la reunión que se llevó a cabo en Santa Cruz del Rincón el día 26 de enero de 2014. No tenemos nada que hablar con ellos más allá de la rendición de cuentas que tanto ellos como nosotros debemos hacer ante las Autoridades Comunitarias y mediante los mecanismos que estas propongan.

Mantenemos el compromiso de seguir dando nuestro servicio en los espacios de formación que sean definidos de manera conjunta con las comunidades de la región Costa Montaña, vemos la importancia de crear espacios donde puedan participar niños, jóvenes, señores, señoras y abuelos. Estamos convencidos de que juntos podemos seguir construyendo propuestas educativas para fortalecer de manera comunitaria las demandas y necesidades del proyecto integral que los pueblos Ñu savii y Me'phaa comenzaron a soñar hace más de 18 años: seguridad y justicia, defensa del territorio, alimentación, producción y mercado interno, información, educación y salud comunitaria.

Potreriño El Rincón, a 23 de febrero de 2014- Fraternalmente:

22 Profesores honoríficos de la Universidad de los Pueblos del Sur: Abraham Molina, Rosa Isela Méndez Bahen, Anna Rosa Domínguez Corona, Anna Nahmad Rodríguez, Alfredo Méndez Bahena, Alí Aguilera Bustos, Federico Valdés Bize, Jaime Díaz Díaz, Jaime Romero de la Luz, Marisol Barrios Yllan, Norma Méndez Bahena, Silvia Carbone, Lucio Díaz, Manuel L. Alavez, Ricardo López López, Isabel Velázquez Quezada, Rubén Galicia Castillo, Luis Fernando Pérez, José Luis Santillán, Germán Urban Lamadrid, René David Jaimes Aguilar, Pio Chávez Segura.

Referencias Bibliográficas

- Antileo Baeza, Enrique (2013), “Escuela, interculturalidad y multiculturalismo. Construyendo una propuesta de Universidad Libre Mapuche” en *Rufián Revista*, Año 3 Número 14, pp. 31-35, disponible en: [http://rufianrevista.org/?page_id=1053].
- Baronnet, Bruno (2009a), “Autonomía y Educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México”. Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología, codirigida por Rodolfo Stavenhagen / Christian Gros presentada en septiembre de 2009 en la Ciudad de México. El Colegio de México- Centro de estudios sociológicos – Université Sorbonne Nouvelle- París III Institute de Hautes Etudes de L’Amerique Latine Ecole Doctorale 122.
- _____(2009b), “De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural”, México, CREFAL, [http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber5.pdf]
- _____(2012), *Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador.
- _____(2013) “Autonomías y Educación en Chiapas: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas” en *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Catherine Walsh (coord.), Serie “Pensamiento decolonial” de Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador.
- Barrios, Miguel Ángel (2011), *El latinoamericanismo educativo en la perspectiva de la integración regional*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Bolaños, Graciela; Libia Tattay y Avelina Pancho (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, págs. 155- 190, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), Caracas.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1995), “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”, *Obras escogidas*, tomo I, Instituto Nacional Indigenista, México.
- _____(2005) *México Profundo. Una civilización negada*, Ediciones de bolsillo, México.
- Cardoso, Fernando Henrique y Enzo Faletto. [1969] 1973, “Prefacio” “Introducción” y “Análisis integrado del desarrollo” en *Dependencia y desarrollo en América Latina*. pp. 1-38, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Castro-Gómez, Santiago (2005), *La poscolonialidad explicada a los niños*, Editorial Universidad del Cauca- Instituto Pensar, Colombia.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007), “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”, en: Castro-Gómez, Santiago y Grosfogel, Ramón (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

- Cejas, Mónica (2004), “Introducción” en *Leer y pensar el racismo*, Colección Comunicación y diversidad cultural, Universidad de Guadalajara/ UAM-X, México.
- Cerda García, Alejandro (2011). *Imaginando zapatismo. Multiculturalidad y autonomía indígena en Chiapas desde un municipio autónomo*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco; Miguel Ángel Porrúa, librero-editor; México.
- Cerutti Guldberg, Horacio (1998), “Identidad y dependencias culturales”, en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Vol. 15, pp. 131- 144, Trotta, Madrid.
- _____(2000), *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. CCYDEL, UNAM, México.
- _____(2007), “Dificultades teórico-metodológicas de la propuesta intercultural”, en Antonio Sidekum e Paulo Hahn (organizadores), *Pontes Interculturais* São Leopoldo pp. 9- 23, Nova Harmonia, Brasil.
- Césaire, Aimé. (2006), *Discurso sobre el colonialismo*, Akal, Madrid.
- Colectivo Situaciones (2005), *Bienvenidos a la selva: diálogos a partir de la sexta declaración del EZLN*, Tinta limón ediciones, Buenos Aires.
- Díaz Polanco, Héctor (1996, *Autonomía Regional. La autodeterminación de los pueblos indios*, Siglo veintiuno editores, México.
- _____(1997), *La rebelión zapatista y la autonomía*, Siglo veintiuno editores, México.
- _____(1998), *La rebelión zapatista y la autonomía*, Siglo XXI, México.
- _____(2003), *Indigenismo y diversidad cultural*, Universidad de la Ciudad de México, México.
- _____(2004), *El canon snorri. Diversidad cultural y tolerancia*, Universidad de la Ciudad de México, México.
- Dussel, Enrique (1975,) “Hacia una pedagógica de la cultura popular”, en *Cultura popular y filosofía de la liberación*, pp. 141- 80, Fernando García Cambeiro, Buenos Aires.
- _____(1992), *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, Nueva Utopía, Madrid.
- _____(2000) “Europa, Modernidad y eurocentrismo”, en Lander, E. (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Perspectivas latinoamericanas, CLACSO, Buenos Aires.
- _____(2005), “Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación)” [en línea], UAM-I, México. [<http://www.afyl.org/transmodernidaddeinterculturalidad.pdf>]
- Estermann, Josef (2009), “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural” en *Interculturalidad Crítica y Descolonización. Fundamentos para el debate*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Esteva, Gustavo (2011), “Otra autonomía, otra democracia”, en *Pensar las autonomías*, Bajo Tierra Ediciones/Sísifo Ediciones, México.
- Fals Borda, Orlando (1976) 1983, *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*, 3ª ed, Carlos Valencia editores, Bogotá.
- _____(2013) “Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla”, en *Crítica y política en ciencias sociales (el debate sobre teoría y práctica)*, pp. 209-271, Disponible a través del portal de la Universidad de Costa Rica en: [<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>], consultado el 18 febrero de 2013.

- Fanon, Frantz (2001), *Los condenados de la tierra*, 3ª ed., FCE, México.
- Fernández Mouján, Inés (2009), “Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina”, *Journal of Moral Education*, Vol. 38, pp. 553- 555.
- _____(2010), “En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación” en *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Número 15, pp. 55-79, disponible en: [<http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/>]
- Flores Félix, José Joaquín (2001), *El Tigre, San Marcos y El Comisario. Poder y reproducción social en la Montaña de Guerrero*, El Colegio de Guerrero, A.C / Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Flores Félix, José Joaquín y Méndez Bahena, Alfredo (2008), “Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)” en: *OSAL : Observatorio Social de América Latina*, Año 8 N° 23, CLACSO, Buenos Aires. Disponible en: [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal23/19S3FlorMende.pdf>].
- Fornet Betancourt, Raúl (2002), “Filosofía e Interculturalidad en América Latina” en *Interculturalidad, Sociedad multicultural y Educación Intercultural*, Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), México.
- _____(2004) *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, CONCORDIA, Reihe Monographien- Band 37, Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen.
- Freire, Paulo; Faundez, Antonio (1985) *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio e Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. [1969 (1973)], *La educación como práctica de la libertad*, 10a edición, Siglo XXI, Buenos Aires.
- _____[1970 (1973)], *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- _____(1975) *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Buenos Aires.
- _____(1984), *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, 6ª ed., Siglo XXI, México.
- _____(1999), *Pedagogía de la esperanza*, 4ª edición, Siglo XXI, México.
- _____(2003), *El grito manso*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- _____(2005), *Pedagogia do Oprimido*, 49 ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- _____(2006), *Pedagogía de la tolerancia*, FCE /CREFAL, México.
- Galeano, Eduardo ([1971] 2010), *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI Editores, México.
- García Canal, Inés (2004), “Del otro, los otros y algunas otredades” en Mónica Rojas (coord.), *Leer y pensar el racismo*, Colección Comunicación y diversidad cultural, Universidad de Guadalajara/ UAM-X, México.
- González Casanova, Pablo (1978) *La democracia en México*, Era, Serie Popular, México.
- _____(1979), “Indios y negros en América Latina” en Cuadernos de Cultura Latinoamericana, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, Unión de Universidades de América Latina, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.
- _____(1987), *Sociología de la explotación*, Siglo XXI, 11ª Edición, México.

_____ (2003), “Los ‘caracoles’ zapatistas: redes de resistencia y autonomía”, en revista *Memoria*, N° 176, pp. 14-19, México.

_____ (2006) “Colonialismo interno (una redefinición)” en *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Atilio Borón y otros (comps.), CLACSO, Buenos Aires. Se puede descargar completo de la siguiente página:

[<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/marxis/P4C2Casanova.pdf>]

González Chávez, Lilián, (2014), “La policía comunitaria en Guerrero. Luchas decoloniales. Nuevos desafíos para la CRAC-Policía Comunitaria de Guerrero”, *Pacarina del Sur* [En línea], año 5, núm. 20, Dossier 12: Presente y futuro de las guardias comunitarias en América Latina. ISSN: 2007-2309. Disponible en Internet: [www.pacarinadelsur.com/editorial/48-dossiers/dossier-12/972-la-policia-comunitaria-en-guerrero-luchas-decoloniales-nuevos-desafios-para-la-crac-policia-comunitaria-de-guerrero].

Hooker Blandford, Alta Suzzane (2009), “La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): logros, innovaciones y desafíos”, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 279-302, Caracas.

Harvey, David (2004) “El ‘nuevo’ imperialismo: acumulación por desposesión”, en ‘Socialist register’. Disponible en:

[<http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Tradici%F3n/Harvey,%20David%20%20El%20nuevo%20imperialismo%20Acumulaci%F3n%20por%20desposesi%F3n.pdf>]

Ianni, Octavio (1993), *A sociedade global*, Civilizaçao Brasileira, Río de Janeiro.

Illich, Ivan (2006), *La sociedad desescolarizada*, 8ª ed., Tierra del Sur, Buenos Aires.

Jungemann, Beate y Guimarães Nogueira, Francis Mary (2012), “El movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST): entre autonomía e institucionalización” en Cuadernos del Cendes, vol. 29, N° 81, Caracas. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-25082012000300007&script=sci_arttext].

Lander, Edgardo (2000), *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, CLACSO-UNESCO, Buenos Aires.

López, L.E y Küper, W (2000), “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balances y perspectivas”. Documento de trabajo. Disponible en: [www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf].

López Bárcenas, Francisco (2007), *Autonomías indígenas en América Latina*, Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos indígenas AC y MC editores, México.

López y Rivas, Gilberto (2005), “Introducción” y “México: las autonomías de los pueblos indios en el ámbito nacional” en *Autonomías indígenas en América Latina. Nuevas formas de*

- convivencia política*, Leo Gabriel y Gilberto López y Rivas (coordinadores), Plaza y Valdés, México.
- Marañón Pimentel, Boris (2014), “Crisis global y descolonialidad del poder: la emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria” en *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*, Marañón Pimentel, Boris (coord.), UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, México.
- Maldonado-Torres, Nelson (2007), “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 127-167, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Mariátegui, José Carlos (1979), *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Biblioteca Ayacucho, Caracas.
- _____(1928-1986) *Temas de Educación*, 10ª edición; Biblioteca Amauta, Lima- Perú.
[http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/mariategui_jc/s/Tomo14.pdf]
- Martí, José (1985), *Nuestra América*, Biblioteca Ayacucho, Caracas.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (2011), “La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías” ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, mesa 12, Multiculturalismo y Educación; Nuevo León, Mexico. disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf].
- Martínez Casas, Regina (2007) “Diversidad y educación intercultural”, en Daniel Martínez (comp.) *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*, pp. 241- 261, Siglo XXI, México.
- Mignolo, Walter (2000), “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO, Buenos Aires.
- _____(2002) “La colonialidad: la cara oculta de la modernidad”, en *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Akal, Madrid.
- _____(2007) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Gedisa, Barcelona.
- Millán Moncayo, Mátgara (2011), “Feminismos, postcolonialidad y descolonización: ¿del centro a los márgenes?” en *Andamios*, volumen 8, N° 17, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.
- Muñoz Ramírez, Gloria (2003), *EZLN: 20 y 10, el fuego y la palabra*. Revista Rebeldía / Demos, Desarrollo de Medios, S.A. de C.V, México.
- Nahón, Rodríguez Enríquez y Schorr (2004,) *Pensamiento latinoamericano: el campo del desarrollo del subdesarrollo: Trayectoria, rupturas y continuidades*, CLACSO, Buenos Aires.
- Ponce, Aníbal (1984), *Educación y Lucha de Clases*, Editorial Cartago, Buenos Aires.

- Puiggrós, Adriana (2005), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Andrés Bello, Bogotá.
- Quijano, Aníbal (1992), *Colonialidad y modernidad-racionalidad. 1492 y la población indígena de las Américas*, Tercer Mundo-Libri Mundi, Bogotá.
- _____(1993). “‘Raza’, ‘etnia’ y ‘nación’ en Mariátegui: cuestiones abiertas”, en *José Carlos Mariátegui y Europa*, pp. 167- 188, Editorial Amauta, Lima [tomado de la publicación de *Estudios Latinoamericanos*, 1995, Año II, N° 3, México].
- _____(2000) “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina” en Lander, Edgardo, *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, CLACSO-UNESCO, Buenos Aires.
- _____(2010a) “La crisis del horizonte de sentido colonial/ moderno/ eurocentrado” en *Casa de las Américas*, órgano oficial de la Casa de las Américas, La Habana.
- _____(2010b) “Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo” en *Estudios Latinoamericanos-Nueva época* N° 25, Centro de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2010), *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, Editorial Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Rodríguez, Simón (1980) *Inventamos o erramos*, Monte Avila, Caracas.
- Sánchez Serrano, Evangelina (2012), *El proceso de construcción de la identidad política y la creación de la policía comunitaria en la Costa-Montaña de Guerrero*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2004) “Universidades interculturales. Modelo de indigenismo en la globalización”, en *Educación Indígena. En torno a la Interculturalidad*, Colección Comunicación y Diversidad Cultural, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma Metropolitana –Xochimilco, México.
- Santos Bautista, Humberto (2004) ,“Factores que impiden el desarrollo de la educación indígena en Guerrero” en *Informes Finales de Investigación Educativa: Convocatoria 2002*, Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Secretaría de Educación Pública (SEP), México.
- Sarango, Luis Fernando (2009), “Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas ‘Amawtay Wasi’. Ecuador / Chinchaysuyu”, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 191-214, Caracas.
- Schmelkes, Sylvia (2005), Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, archivo personal.
- Subcomandante Insurgente Marcos (1998) *Relatos de El viejo Antonio*, CIACH, Chiapas.

- Tubino, Fidel (2005), *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*, Encuentro continental de educadores agustinos, Lima. Disponible en: [<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>].
- Villoro, Luis (1998), *Estado Plural, pluralidad de culturas*, Paidós, México.
- Walsh, Catherine (2006), “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial” en *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (C. Walsh, A. García Linera y W. Mignolo), Editorial Signo, Buenos Aires.
- _____. (2006b), “Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad” en *Política e Interculturalidad en la educación. Memoria del II Encuentro de Educación Intercultural*, CEFIA-UIC-CGEIB, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe- Instituto Internacional de Filosofía A.C. , México.
- _____. (2007), “Interculturalidad, colonialidad y educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, num. 48, Medellín, Colombia.
- _____. (2008) “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado”, revista Tabula Rasa N° 9, Bogotá, Colombia. http://www.revistatabularasa.org/numero_nueve/08walsh.pdf
- _____. (2009) “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir” en: Vera Candau (Edit.), *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*, Departamento de Educação, PUC (pp.12-43), Rio do Janeiro.
- _____. (2010); entrevista de Nelly Richard en: *En torno a los Estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas* CLACSO, Buenos Aires.
- _____. (2010b) “Las estrategias de la(s) insurgencia(s)”. Entrevista realizada por Rene Olvera y Germania Fernandez, disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnuZXR3YXJ5bWFudGlzaXN0ZW1pY29zfGd4OjQxNDJiNDJmZmZiYzJlOGQ>
- _____. (2013), “Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos”, en *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Catherine Walsh (coord.), Serie “Pensamiento decolonial” de Ediciones Abya Yala, Quito.
- Zea, Leopoldo (1974), *La filosofía americana como filosofía sin más*, Siglo XXI Editores. Colección Mínima 30, México.
- _____. (1974). *Dependencia y liberación en la cultura latinoamericana*, Joaquín Mortiz, México.
- Zemelman, Hugo (2004), *Pensar teórico, pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social en América latina; los desafíos del pensamiento crítico*, Siglo XXI, México.
- Zibechi, Raúl (2005), “La educación en los movimientos sociales”, Programa de las Américas Silver City, NM: International Relations Center. En <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-06educacion.html>