



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

APUESTAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
INTERCULTURAL EN LA COSTA
MONTAÑA DE GUERRERO. LA
CONSTRUCCIÓN DE LA UNISUR DESDE
SUS ACTORES Y PROCESOS.

T E S I S
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

NORMA ANGÉLICA LÓPEZ RANGEL

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARÍA TERESA SIERRA CAMACHO

MEXICO, D. F., SEPTIEMBRE DE 2009.

*... Con el sueño a cuestas,
tomo de nuevo el camino hacia lo inesperado
en compañía de la creciente
que remueve para mí
los más escondidos frutos de la tierra.*

A. Mutis, La Creciente.

Índice

Introducción	I
Capítulo 1. De la concertación a la disputa. El surgimiento de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur.....	14
1.1. Las primeras discusiones sobre la necesidad de una institución de educación superior en la costa-montaña.	14
1.2. Las reformas a la formación de maestros y la demanda magisterial por instituciones de educación superior. Foros, encuentros y congresos.....	18
1.3. El ascenso del tema de las universidades indígenas en los debates internacionales sobre educación.	23
1.4. Actores y negociaciones. Santa Cruz del Rincón en la disputa por la sede de la universidad.	27
1.5. La ruptura con las autoridades educativas y la concreción del proyecto de creación de la UNISUR.....	31
Capítulo 2. Las aulas de la UNISUR. Tensiones y negociaciones en la práctica docente.....	38
2.1. El aula y sus actores. Invitados, coordinadores y co-docentes.....	38
2.2. La diferencia entre conocer y “conocer a medias”. El conocimiento de la propuesta pedagógica de la universidad como recurso de poder.	42
2.3. El campo de las relaciones locales en el escenario escolar. Espacios de acción de los co-docentes, y desencuentros.	48
Capítulo 3. Experiencias de los estudiantes de la UNISUR. Reflexiones y contradicciones en su proceso de formación.	52
3.1. Conociendo a los estudiantes de la UNISUR.....	53
3.2. Ambivalencia en las percepciones sobre el uso de la lengua.....	55
3.3. Experiencias en el aula. Del análisis crítico en el salón de clase a la tematización de realidades comunitarias.....	66
3.4. Formación profesional. Entre las expectativas personales y los proyectos en/para la comunidad.	73
Consideraciones finales	78
ANEXO 1. Áreas de influencia de las cuatro unidades académicas de la UNISUR...	84
ANEXO 2. Oferta educativa de la UNISUR.	85
ANEXO 3. Composición de la matrícula de la unidad académica de la UNISUR en Santa Cruz del Rincón (generaciones 2007 y 2008).	86
ANEXO 4. Comunidades de origen del estudiantado que acude a la unidad académica de la UNISUR en Santa Cruz del Rincón.....	87
Referencias	88

Introducción.

Eppur si muove.

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) es una institución de educación superior cuya propuesta de creación se ideó hacia finales de los años noventa, como una iniciativa que reivindica el derecho que tienen los pueblos originarios a definir sus proyectos educativos, en atención a su cultura y demandas. El 9 de agosto de 2007, en alusión al Día Internacional de las Poblaciones Indígenas, fueron inauguradas las primeras tres unidades académicas de esta universidad, en los municipios de Xochistlahuaca, Cuajinicuilapa y Santa Cruz del Rincón, ubicados en el estado de Guerrero, México.

El presente trabajo busca mostrar, desde las diferentes voces de los actores que participan en esta propuesta —en específico de sus promotores, maestros y estudiantes— cómo se sitúan en ella, qué sentidos dan a los propósitos que enuncia como proyecto educativo, y qué intereses han entrado en juego desde su creación, hasta su reciente puesta en marcha. El argumento central que planteo es que la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, en tanto proyecto político-educativo en construcción, está constituyéndose como un proceso donde entran en juego las distintas identidades, posicionamientos e intereses de sus actores. Una expresión de ello son las tensiones que, en ese proceso, están emergiendo entre las diversas formas como los actores se ubican en el marco de los discursos sobre educación intercultural. Me propongo mostrar que la constante negociación de tales diferencias y tensiones es la particularidad que está determinando la construcción del proyecto y posibilitando su puesta en marcha, a pesar de las limitaciones relacionadas con el carácter incipiente de la iniciativa.

Debates en torno a la educación superior intercultural.

Esta investigación se inserta en los debates que examinan las iniciativas en educación intercultural, en el marco de las apuestas políticas de sus actores. El acercamiento que hago a la experiencia de la UNISUR proviene de tales discusiones. Aquí retomo su caso

como una de las propuestas que las poblaciones indígenas están formulando en el campo de la educación superior, en el contexto de las políticas multiculturales oficiales.

En la investigación educativa, la tensión conceptual que existe en torno a la interculturalidad discurre entre su definición como la búsqueda del diálogo cultural entre iguales, y las concepciones que reconocen en ella una demanda para explicitar la desigualdad histórica y el poder. En una tónica semejante, el tema de la educación intercultural en las universidades para los pueblos indígenas suele oscilar entre dos acepciones. Desde la óptica de la política educativa impulsada por los estados nacionales, es frecuente que la noción de interculturalidad vaya asociada al reconocimiento de la diversidad (Medina, en Bertely y González, 2004). En otro sentido, las universidades interculturales que han venido configurándose desde los movimientos y las reivindicaciones indígenas¹ tienden a enunciarse como espacios que apuestan por construir nuevas formas de relación entre sujetos y grupos humanos de culturas diferentes, cuyas relaciones sociales han estado definidas por la inequidad, la desigualdad y la exclusión (Rojas, s/f).

Aunque en el plano de las definiciones parece simple identificar los extremos del “continuum” en el que pueden situarse las diversas acepciones de la interculturalidad, la complejidad de las realidades donde éstas se formulan escapa al encasillamiento. Las universidades interculturales dan muestra de esa complejidad, al tratarse de proyectos que se construyen y transforman en la dialéctica de las relaciones entre el Estado y las poblaciones indígenas. Se trata de iniciativas que expresan un discurso emergente, el cual puede entenderse como una expresión del proceso de multiculturalización del Estado, donde éste se “apropia” de los proyectos generados al interior de los movimientos sociales, con la intención de formar los “nuevos sujetos culturales neoliberales”. Varios autores (Sieder 2002, Hale 2004) han hecho notar cómo las luchas

¹ Entre las experiencias de este tipo que existen en Latinoamérica se encuentra el Instituto Tecnológico en Salud Intercultural, dentro del Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (de la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas Amazónicos de Perú); el Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia; la Universidad Indígena Intercultural *Kawsay*, de la ONG *Tinkuy Kawsay* en Bolivia y Ecuador; la Universidad del *Tawantinsuyu*, en Bolivia; la Universidad Mapuche, en Chile; y la Universidad Intercultural *Amawtay Wasi*, respaldada por la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador.

de los pueblos indígenas por reivindicar derechos culturales son parte de dicho proceso, porque es justamente a través de esas luchas como el Estado puede legitimar la implementación de sus políticas.² En estos planteamientos, tanto los marcos jurídicos, las arenas políticas y la forma en que los sujetos se organizan, se movilizan y formulan sus reclamos, estarían apuntando a robustecer la consolidación de ese proceso. Si bien este modelo pareciera negar la posibilidad de agencia frente al multiculturalismo neoliberal, los referentes empíricos muestran la existencia de espacios de acción en los intersticios de ese proceso, que son construidos y aprovechados por los agentes sociales para organizar su acción e interpelar los proyectos del multiculturalismo.

Este trabajo busca enmarcarse en tales discusiones desde una perspectiva antropológica y crítica del poder, que contribuya a analizar, a partir del dato etnográfico, los procesos que inciden en la conformación de iniciativas de educación superior intercultural, que emergen como propuestas educativas inmersas en procesos hegemónicos y contra hegemónicos (González, 2009). En este sentido, el análisis del poder resulta central para examinar las tensiones que se gestan, por un lado, en el campo de disputa por las universidades interculturales; y por otro, en su proceso de construcción como propuestas educativas que involucran a distintos actores.

Antecedentes.

La información a la que en específico haré referencia a lo largo de este trabajo, corresponde al proceso particular de la unidad académica ubicada en el pueblo de Santa Cruz del Rincón, en la costa-montaña guerrerense.

Las cuatro unidades que actualmente conforman la UNISUR³ fueron concebidas y operan siendo parte de un mismo proyecto, pero cada una tiene un curso propio cuya peculiaridad se relaciona con las particularidades del contexto histórico, cultural y social de la zona donde se ubican. No sólo se trata de espacios pensados para atender a

² Esta cuestión es señalada por Christian Gros (2000).

³ Después de la apertura en 2007 de las unidades de Xochistlahuaca, Cuajinicuilapa y Santa Cruz del Rincón, al año siguiente se inauguró una cuarta unidad ubicada Xalitla, en la zona nahua del alto Balsas.

poblaciones étnicamente diferentes; además constituyen proyectos localizados que si bien confluyen en una sola iniciativa, han venido desarrollándose en el seno de procesos organizativos locales, con el impulso de diferentes fuerzas y actores.

La unidad académica de Xalitla fue creada para la población nahua del alto Balsas; en su experiencia puede reconocerse la impronta de las alianzas y contradicciones vividas entre los simpatizantes de una de las asociaciones civiles con más impacto en la región, el Consejo de Pueblos Nahuas del Alto Balsas (CPNAB)⁴ y sus disidencias. En el caso de la unidad académica de Xochistlahuaca, el encuentro entre estudiantes amuzgos (ñomndaa) provenientes no sólo del estado de Guerrero, sino también de Oaxaca, ha empezado a detonar en el espacio educativo de la universidad reflexiones más contextualizadas en torno a la lengua, la identidad y el territorio.⁵ Por su parte, la unidad que se ubica en Cuajinicuilapa, tiene la peculiaridad de haberse creado en respuesta a las demandas de una población no indígena ni “originaria”, como es el pueblo habitante de la costa chica del estado, y que a sí mismo se llama afromexicano.⁶

Cada uno de estos espacios ofrece una gama de posibilidades para revisar el caso de la UNISUR a la luz de distintos debates. El estudio que aquí presento se inclina por aquellos enfoques que examinan este tipo de proyectos como expresiones de un discurso educativo emergente, que se articula y es negociado en el cruce de las formulaciones oficiales en educación intercultural, y las iniciativas impulsadas desde los pueblos y comunidades indígenas (González, 2009). En ese sentido, los procesos vinculados a la unidad ubicada en Santa Cruz del Rincón resultan pertinentes para documentar más finamente tales negociaciones, por varios motivos.

⁴ El CPNAB surgió en el marco de las movilizaciones que a mediados de 1990 iniciaron los pueblos de la región para impedir el Proyecto Hidroeléctrico San Juan Tetelcingo, en la cuenca alta del Río Balsas. En 1992, consiguieron la suspensión indefinida de la construcción de la presa. Después de ese logro, el consejo fue atravesado por las diferencias partidistas entre sus líderes. Sobre la experiencia del CPNAB puede consultarse Dehouve (2006) y Celestino (2005).

⁵ Un estudio acerca del territorio y la identidad entre los amuzgos de Oaxaca puede revisarse en Pauwells (s.f.).

⁶ Una discusión sobre “lo negro” y “lo afromexicano” como categorías de análisis se encuentra en Vinson II y Vaughn (2004). Lara (2007) ofrece un acercamiento a la diferencia étnico-racial como un recurso usado entre los afromexicanos de la costa chica de Oaxaca para posicionarse políticamente.

La unidad académica del Rincón fue pensada para atender a estudiantes tlapanecos (me'phaa) y mixtecos (na savi). Tiene la peculiaridad de ubicarse en una de las comunidades que ocupó un lugar clave en la conformación del sistema de seguridad y justicia conocido como “policía comunitaria”, que representa una de las experiencias organizativas más relevantes de la Costa-montaña.⁷ Precisamente, el posicionamiento de la comunidad en la zona fue uno de los criterios por los cuales se eligió como sede para albergar la rectoría de la institución. Su ubicación geográfica, además, sitúa a esta unidad en contraste con la Universidad Intercultural del estado de Guerrero (UIEG) que, simultáneamente a la UNISUR, se erigió en 2007 con recursos públicos en el poblado de La Ciénega, a poco menos de una hora de trayecto de Santa Cruz. El conflicto que en su momento dio lugar a la implementación de dos proyectos paralelos pero enfrentados entre sí —es decir, la UNISUR y la UIEG— fue lo que en principio atrajo mi interés por conocer más sobre lo que estaba ocurriendo en esa coyuntura.

El proyecto de creación de la UNISUR fue resultado de una iniciativa que emergió durante los años noventa en los foros de discusión del magisterio guerrerense. A partir de entonces, un grupo formado por dirigentes magisteriales, autoridades municipales, líderes comunitarios, e investigadores adscritos a distintas instituciones académicas de Guerrero y la ciudad de México, se dieron a la tarea de formular, a través de un proceso de consulta con diversas comunidades, una propuesta de universidad que diera cobertura a las principales poblaciones indígenas del estado de Guerrero.

Años después, en 2001, el entonces presidente de la república, Vicente Fox, anunció el arranque de un programa federal en convenio con los gobiernos estatales, mediante el cual se crearían universidades interculturales públicas en varios estados del país para dar atención a las poblaciones indígenas.⁸ Cuando dicho programa inició las

⁷ Mayores referencias sobre el sistema de seguridad y justicia en la costa-montaña guerrerense, se encuentran en los trabajos de Sánchez (2008), Flores (2007), Sierra (2006) y Martínez (2001).

⁸ Schmelkes (2008) apunta como las razones que impulsaron la creación de esa iniciativa: a) la escasa cobertura de la población indígena en la educación superior en general, y en la pública en particular; b) las demandas indígenas; y c) el desequilibrio geográfico del desarrollo nacional.

concertaciones correspondientes con la Secretaría de Educación de Guerrero (SEG) para instaurar una universidad intercultural en ese estado, aquel grupo que desde los años noventa había venido discutiendo la necesidad de crear una institución de educación superior para los pueblos indígenas en Guerrero, presentó su propuesta a las autoridades educativas federales y estatales. Sin embargo, los intereses personales y partidistas presentes en el campo político estatal, impidieron que prosperaran las negociaciones para que el programa oficial recogiera aquella iniciativa. La decisión definitiva de la SEG estipuló destinar los recursos del programa a la construcción de una sola sede en el poblado de La Ciénega, rechazando la propuesta que planteaba la creación de cuatro unidades académicas que tuvieran la capacidad de atender a los diferentes grupos étnicos del estado: tlapanecos, mixtecos, amuzgos y nahuas.

La situación llevó al grupo de dirigentes, académicos, líderes y autoridades —en representación de sus comunidades— que apoyaban esa propuesta, a orientar sus recursos para ponerla en marcha, aún sin el respaldo gubernamental. De tal forma, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur fue inaugurada, en cumplimiento del mandato pronunciado por los participantes del Tercer Congreso de Educación Intercultural en el estado de Guerrero, celebrado en mayo de 2007:

[...] 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 [...]

Por su parte, la secretaría de educación del estado continuó con el proyecto federal de universidad intercultural (la UIEG), que inició sus actividades académicas el día 20 de agosto, casi inmediatamente a la inauguración de la UNISUR.

Lo ocurrido en aquel momento ilustra cómo los proyectos institucionalizados por el Estado, que parecen coincidir en algunos puntos con las agendas de acción política de las organizaciones, llevan consigo un riesgo de oficialización que puede comprometer a los actores a regirse “por unas reglas de juego que sólo pueden definir y controlar marginalmente” (Rojas, s/f: 8).

La actualidad del conflicto entre quienes apoyaron a la UNISUR y quienes dieron su respaldo a la UIEG hace difícil examinar por ahora cuáles de los elementos que estuvieron en disputa se relacionan con cuestiones coyunturales y cuáles con aspectos de más largo aliento. No obstante, la particularidad que me interesa enfatizar del caso de la UNISUR no está en el campo de las tensiones presentes en la arena política local donde surgió, sino en la agencia de sus protagonistas, al mantener y dar vigencia a un proyecto de educación superior en los términos que ellos definieron.

La relevancia de acercarse a una propuesta en construcción, está en la posibilidad que ofrece para examinar la forma en que se está aterrizando. No pretendo hacer un análisis de su propuesta curricular o pedagógica (ambas todavía en ciernes); mi interés está en dar cuenta de la posición de sus actores en esta experiencia, así como de las tensiones y las expectativas diferenciadas que entran en juego y están participando en la definición de la UNISUR como proyecto educativo.

Considero que la pertinencia de un estudio de tal naturaleza está en la contribución que puede ofrecer al examen de la “naciente educación intercultural” (Dietz, 2006), que “por su carácter innovador y cuestionador del *status quo* de las políticas educativas [...] aún adolece de un exceso de propuestas normativas, programas y proyecto piloto, que contrasta con una llamativa carencia de análisis teóricos y empíricos de la realidad que pretende modificar” (p. 11). En atención a ese llamamiento, este trabajo se perfila como una investigación exploratoria, de corte etnográfico, que pretende documentar los proyectos y perspectivas de los actores.

Instrumentación metodológica.

El eje metodológico de este trabajo se ubica en la forma en que los actores relacionados con la UNISUR enuncian y traducen el proceso educativo del que son parte en esta institución. El punto de vista del actor es una aproximación que ofrece esta posibilidad, al revalidar al sujeto como unidad de descripción y de análisis, pero también como agente transformador. Dicho acercamiento metodológico implica asumir que existe una diversidad de actores, quienes se ubican en diferentes lugares de la estructura social (Menéndez, 1997: 239). Tal perspectiva requiere de un procedimiento

etnográfico que contribuya a reconstruir las posturas e interpretaciones de los actores, así como el posicionamiento de quien es observador del proceso en cuestión.

Durante los meses de septiembre a noviembre de 2008 hice trabajo de campo en Santa Cruz del Rincón, a donde llegué acompañando al equipo de maestros de las ciudades de México y Chilpancingo que, mes con mes, viajan a este poblado para coordinar las actividades académicas de la universidad en colaboración con los maestros de la localidad. A ellos y a los estudiantes de la UNISUR los había conocido en mayo de ese año, poco después de haber hecho las primeras indagaciones sobre el surgimiento de esta iniciativa.

Aunque en un principio me había planteado la posibilidad de construir una comunidad de práctica⁹ con los estudiantes, maestros y co-docentes, la realidad durante mi estancia en campo fue distinta, en parte por las dificultades en la comunicación al interior de un equipo de trabajo geográficamente disperso, y también porque mi personal proceso de incorporación a este grupo de trabajo —ya consolidado desde años atrás— exigía de más tiempo para madurar las relaciones que recién había comenzado a entablar con ellos en ese periodo. En la práctica, mi papel consistió sobre todo en “acompañar” las actividades de algunos de los co-docentes y estudiantes durante los periodos de trabajo en campo de la UNISUR. Creo que esa condición de acompañante me situó en una posición más flexible de la que hubiese tenido de ubicarme como parte del equipo docente.

El proceso en el que surgió el proyecto de creación de esta universidad lo documenté a través de las conversaciones y entrevistas que sostuve con algunos de los promotores del proyecto, entre ellos líderes de la comunidad, co-docentes que laboran voluntariamente en la UNISUR, y el propio grupo de maestros con el que llegué a Santa Cruz, quienes son parte de la comisión académica de la universidad. Tuve oportunidad de consultar fuentes escritas relacionadas con la creación y operación de la UNISUR y

⁹ Con esta expresión me refiero a aquellas relaciones en las que las actividades de aprendizaje y producción de conocimientos se conciben como parte de un esfuerzo común orientado a resolver problemas o conseguir un fin práctico que considera la interacción grupal (Wenger 1998, Harvey 2006).

la UIEG, tales como resolutivos, pronunciamientos, el estudio de factibilidad, y notas de periódico que se han escrito sobre el asunto.

El apartado que dedico en este trabajo al proceso de gestación de la universidad se centra en los promotores del proyecto; aunque esto podría apreciarse como una visión reduccionista del proceso, me pareció pertinente hacerlo de este modo porque, como en otras experiencias, la reconstrucción histórica del surgimiento del proyecto parece estar tornándose en un recurso estratégico para su posicionamiento con respecto a otras iniciativas. Por ello consideré relevante recuperar el proceso precisamente desde las voces que se han encargado de darle ese sentido.

Para conocer la manera en que la propuesta educativa de la UNISUR se está implementando en el espacio escolar, examiné algunas situaciones escolares que permitieran dar cuenta de las prácticas docentes de los maestros que aquí colaboran. Hice observación de su trabajo con los estudiantes en distintos momentos; también documenté las relaciones que entre sí sostenían los profesores tanto en las aulas, como en otros espacios donde hacían expresos sus intereses y posicionamientos; por ejemplo, en las reuniones del colegio académico.

Al respecto, una dificultad que encontré al comenzar a escribir mis observaciones fue en relación a cómo dar cuenta de las disputas de poder en lo “micro-cotidiano”, sin personalizarlas en sus protagonistas. Podría escribir sobre los juegos de poder que estaba encontrando en esas relaciones en el aula, pero me parecía problemático dar cuenta de quiénes eran sus participantes. Hacerlo me parecía poco ético en la medida que mis descripciones podrían ser interpretadas como una descalificación al trabajo de estos maestros quienes, por otra parte, permitieron acercarme a conocer sin reservas su práctica docente en las aulas de la UNISUR. Por ello elegí hacer una primera aproximación a estos “juegos de poder” tomando como punto de partida el “nivel” de información que cada maestro posee sobre la propuesta educativa de esta universidad.

La interacción con los estudiantes y el haber presenciado sus actividades académicas me permitieron explorar cómo algunos aspectos de la cultura y la identidad étnica están siendo tematizados en la propuesta educativa de la UNISUR y en su

proceso formativo. El acompañamiento que hice al trabajo de algunos de estos jóvenes durante sus trabajos de campo coadyuvó a que pudiera documentar mejor sus trayectorias como estudiantes. En esa forma traté de dar cuenta cómo los estudiantes conciben sus intereses y motivaciones, puestos en relación con su experiencia en esta universidad.

Capitulado.

El primer acercamiento que tuve con la gente y los espacios de la UNISUR motivó mi interés por dar cuenta de las diversas perspectivas que entonces empecé a vislumbrar entre sus protagonistas. Por ello, el foco de interés de esta investigación se ubica en la visión y el posicionamiento de los actores que han participado en su conformación. La pregunta general que orientó la pesquisa es: ¿De qué maneras los actores involucrados con el proyecto de la UNISUR están entendiendo los propósitos de la educación superior intercultural, y en qué sentido la relacionan con una reflexión sobre la cultura, la identidad y los proyectos de sus comunidades?

Lo que muestro en este trabajo, desde la aproximación que hago al caso de la UNISUR, es que una de las características presentes en la construcción de las propuestas educativas insertas en el discurso educativo emergente de la interculturalidad, es la coexistencia de diversas acepciones en torno al cometido de la educación universitaria intercultural en poblaciones indígenas. Esta pluralidad de acepciones deriva en tensiones y conflictos al interior de los proyectos; sin embargo, la constante negociación y conciliación de posturas hace posible la puesta en marcha de estas iniciativas. Para sustentar mi planteamiento, examino tres ámbitos que son atravesados por el conflicto pero también por la negociación: la gestación de la universidad, las prácticas docentes implementadas en las aulas y las experiencias de aprendizaje del estudiantado. La estructura del capitulado remite a esas tres “esferas” de análisis.

En el capítulo 1 documento la gestación del proyecto de creación de dicha universidad, recurriendo sobre todo a los relatos de algunos actores clave que participaron en él, y a la producción escrita que existe sobre el asunto. En este apartado

doy cuenta de la genealogía reciente¹⁰ de la UNISUR, con el fin de mostrar que su gestación es parte de un momento coyuntural que combinó las demandas emergidas en un proceso organizativo local, y el ascenso —en el escenario nacional e internacional— de los debates sobre educación superior intercultural. Con esta aproximación, espero hacer un aporte al conocimiento de los espacios y mecanismos a través de los cuales los actores formulan políticamente sus propuestas, y construyen sus relaciones con el Estado, en un contexto donde éste adopta un conjunto de discursos (y políticas) orientados a institucionalizar las iniciativas emergidas en los márgenes de su acción. Con el examen del proceso de surgimiento de una instancia como la UNISUR, pretendo contribuir a la comprensión de los factores que entran en juego en la implementación de un proyecto educativo, cuyo carácter intercultural, lo convierte en un elemento disputado por diversos actores.

El segundo capítulo examina algunas situaciones que ayudan a comprender la forma en que la práctica docente se desarrolla cotidianamente en el escenario escolar de esta universidad. El punto de partida para este acercamiento es que las aulas constituyen un espacio donde se manifiestan —explícitamente o no— los conflictos y negociaciones que surgen en las relaciones de los actores involucrados en el proceso educativo. El argumento general que busco sostener en este bloque plantea que en la propuesta educativa y la práctica docente de la UNISUR, confluyen diferentes posicionamientos acerca del tipo de educación que propone esta institución. La importancia de acercarse a este ámbito poniendo énfasis en la heterogeneidad de visiones que concurren en él, puede ayudar a entender que la implementación de un proyecto educativo emergente conlleva tensiones no sólo frente a otras iniciativas, sino también a su interior.

En el capítulo 3 exploro el caso concreto de los estudiantes, preguntando cómo esta iniciativa podría llegar a fomentar el desarrollo de vínculos con sus comunidades. En la primera visita que hice a la UNISUR de Santa Cruz del Rincón, tuve una grata

¹⁰ El presente trabajo se concentra en los acontecimientos relacionados con la creación de esta universidad a partir de los años noventa. Por supuesto sería pertinente analizar en otro momento el contexto histórico de su surgimiento e indagar qué vínculos pueden existir entre el proyecto de la UNISUR y las experiencias organizativas de más largo aliento que se han gestado en estas poblaciones. Debo aclarar que este aspecto escapa al alcance de la investigación que aquí presento.

impresión del desenvolvimiento de los estudiantes en las actividades escolares y extra-académicas que presencié aquella vez. En esos días pude observar cómo se esforzaban por participar en clase y, lo que me pareció más significativo, cómo externaban fuera del aula sus puntos de vista y opiniones en relación a los asuntos discutidos en el curso, no obstante la novedad que los temas podían tener para ellos. Aquellas primeras observaciones me hicieron notar la relevancia que debieran cobrar las voces de estos actores en la investigación educativa sobre la educación universitaria para la diversidad. En atención a ello, a través de este apartado busco mostrar un viso de la experiencia de algunos de esos jóvenes siendo estudiantes de la UNISUR. El capítulo expone la forma en que están tematizando sus realidades, y cómo ubican sus intereses en relación con la propuesta educativa de la universidad. En concreto, me ocupo de las diferentes opiniones y posicionamientos que los estudiantes externan con respecto a los discursos enunciados en el espacio universitario sobre cultura e identidad. También muestro en qué sentido su experiencia como partícipes de esta institución puede llegar a detonar entre ellos una reflexión sobre las identidades étnicas y los proyectos de sus localidades.



Esta investigación fue realizada en el marco de la línea de investigación “Diversidad cultural, etnicidad y poder”, de la maestría en Antropología Social del CIESAS DF, promoción 2007-2009. Agradezco los valiosos aportes que el equipo de investigadoras/es y estudiantes de esta línea de especialización me ofrecieron durante los seminarios que compartimos. En especial, doy gracias a la Dra. Teresa Sierra no sólo por su orientación académica, sino también por el generoso apoyo que permanentemente me brindó a lo largo de la maestría.

También agradezco al Dr. Joaquín Flores Félix y la Mtra. Abigail Sandoval, por haberme abierto la invaluable oportunidad de conocer y acercarme a la experiencia de la UNISUR. Al equipo de colaboradores de esta universidad: Alejandro, Alfredo, Silvia, Abraham, Bulmaro, Bartolo; y a las maestras Bertina y Judhid, por su paciencia y

camaradería. Por supuesto, doy gracias a sus estudiantes, por los momentos y espacios que compartimos dentro y fuera de las aulas de la UNISUR.

Muy especialmente, agradezco al maestro Apolonio y su familia: a la señora Catalina, a Conchi, Luzma, Narce y Chico. En principio, les doy gracias por recibirme en su casa durante mi estancia en Santa Cruz del Rincón, pero más aun, por el desprendido e incondicional aprecio que en todo momento me ofrecieron, al haberme hecho sentir parte de su familia.

El apoyo financiero para la realización de este trabajo provino del sistema de becas del CONACYT. En el año en que presento esta tesis, los embates sufridos por la economía mundial afectaron significativamente el presupuesto asignado a esta institución, minando las posibilidades de acceso a la educación de quienes aspiran a continuar su formación profesional como investigadores. Al respecto, aunque no es el tema del ejercicio de investigación que aquí presento, la experiencia de la UNISUR también hace eco en las discusiones sobre la relación de las universidades con sus sociedades. Espero sinceramente que la reivindicación que esta universidad y otros espacios educativos han venido haciendo al posicionarse como plataformas para la transformación social, trascienda en un contexto como éste, signado por políticas reductivistas, privatizadoras y globalizantes de la educación.

Capítulo 1. De la concertación a la disputa. El surgimiento de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur.

En el presente capítulo refiero los diversos momentos en los que vino formulándose el proyecto de creación de la UNISUR, con el fin de mostrar su gestación como la expresión de un momento coyuntural que combinó las demandas emergidas en un proceso organizativo local, y el ascenso —en el escenario nacional e internacional— de un discurso emergente en torno a la educación superior intercultural. El examen del proceso de surgimiento de esta universidad pretende contribuir a la comprensión de las discusiones que dieron lugar a la creación de la UNISUR; los acuerdos políticos y los desacuerdos con el estado que sobrevinieron al proyecto. Con esta aproximación, espero hacer un aporte al conocimiento de los espacios y mecanismos a través de los cuales los actores construyen y gestionan sus propuestas, en un contexto donde el Estado adopta un conjunto de discursos orientados a institucionalizar, mediante sus políticas, esas iniciativas.

1.1. Las primeras discusiones sobre la necesidad de una institución de educación superior en la costa-montaña.

¿Cómo nace la idea de crear la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur? Aunque las actividades académicas de la UNISUR comenzaron en agosto de 2007, su origen ha de situarse al menos una década atrás.

En el caso concreto de Santa Cruz del Rincón, el análisis sobre las dificultades que los habitantes de la costa-montaña enfrentaban para acceder a la educación superior, comenzó a gestarse en los espacios de reflexión impulsados por la parroquia del pueblo con la participación de cantores, músicos, mayordomos e integrantes de organizaciones religiosas¹¹.

¹¹ Una revisión sobre el papel que la iglesia católica ha tenido en Guerrero como actor político, organizando y formando cuadros de dirección en las comunidades indígenas se encuentra en Flores (2007) y Estrada (1994).

Los participantes de éstas y otras reuniones que se llevaban a cabo en distintas parroquias de la zona, impulsaron en 1992 la creación de una instancia a la que llamaron Consejo de Autoridades Indígenas (CAIN)¹². En las asambleas convocadas por este consejo comenzaron a tematizarse las necesidades y problemáticas vividas por las comunidades. Los servicios, la producción, la seguridad, la salud y la educación, empezaron a entrecruzarse en tales reuniones como demandas urgentes a las que debía buscárseles respuesta.

Las necesidades sentidas en materia de educación superior que se hicieron explícitas en las primeras asambleas del CAIN, tenían entonces una estrecha relación con la situación que el magisterio indígena atravesaba por aquellos años. Durante la década de los noventa, entró en marcha en México la política de profesionalización magisterial, como una expresión del fenómeno que Susan Street (2001) ha llamado la “reestructuración educativa”. La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), el 18 de mayo de 1992 (SEP, 1992) fue el acontecimiento que detonó un amplio proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros en México. El Acuerdo estableció una serie de reformas sobre el magisterio, entre ellas la reforma de la enseñanza normal¹³ y la nivelación del profesorado, que se refería a la necesidad de “nivelar” la formación de los maestros normalistas para que éstos pudieran obtener el grado de licenciatura.

¹² El CAIN fue la estructura organizativa que antecedió al Consejo Regional de Autoridades Indígenas (CRAIN), el cual se convertiría años más tarde en lo que hoy es la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC). La CRAC es actualmente el órgano rector del sistema de impartición de justicia y policía comunitaria que las comunidades de la región de la costa-montaña guerrerense instauraron en su territorio desde 1995. Los investigadores que se han ocupado de documentar el proceso de gestación de este sistema, coinciden en señalar que su surgimiento tuvo lugar en el seno de diversas experiencias organizativas locales, con la participación de múltiples actores. En Santa Cruz del Rincón, las acciones emprendidas desde su parroquia tuvieron un rol significativo en ese proceso. Algunas referencias sobre la diversidad de actores y experiencias organizativas que antecedieron e influyeron en la conformación de la policía comunitaria, pueden encontrarse en los trabajos de Medardo Reyes y Homero Castro (2008), Joaquín Flores (2007), Teresa Sierra (2006) y Esteban Martínez (2001).

¹³ La enseñanza “normal” alude a la educación en la que se forman los docentes para los distintos niveles de la educación básica. Tiene una duración de cuatro a seis años y para ingresar a ella se requieren estudios previos de bachillerato. Las normales rurales fueron creadas en tiempos de Lázaro Cárdenas (1934-1940) con el fin de preparar docentes para las escuelas del campo mexicano. A partir de la firma del ANMEB en 1992, se emprendieron una serie de programas encaminados a transformar el tipo de formación recibida por los maestros en la educación normalista, aunque con resultados poco satisfactorios. En ese año el Programa Emergente de Actualización y Programa de Actualización del Maestro, y más tarde, en 1995, el Programa Nacional de Actualización del Profesorado (PRONAP) tuvieron por objetivo conseguir la nivelación (para obtener la licenciatura), la actualización, capacitación y superación profesional (grados académicos y especialidades) del magisterio de educación básica (Latapí, 2004).

La “reestructuración educativa” bien puede ubicarse en relación con la tendencia mundial a la reestructuración productiva, que en el ámbito de la educación llevó a concentrar los debates en la búsqueda de esquemas orientados hacia la eficiencia de los sistemas educativos¹⁴.

Para el magisterio, esa tendencia marcó el inicio de un proceso de reorganización del trabajo, caracterizado por la aplicación de sistemas de incentivos y de evaluación del desempeño docente. Los profesores del sector indígena plantearon entonces la necesidad de contar con instituciones de educación superior más próximas a sus comunidades, en las que pudieran recibir la formación necesaria para cubrir los lineamientos de la política de profesionalización que el sistema nacional de educación había implementado. Sin embargo, no había instancias educativas que ofrecieran la posibilidad de cursar estudios profesionales en sus comunidades, haciendo imperiosa la necesidad de una institución de carácter universitario capaz de cubrir esta demanda.

Entre los maestros de Santa Cruz del Rincón y de la costa-montaña en general, esas necesidades dieron paso a una solicitud concreta que tomó cauce en los espacios organizativos de la comunidad. En 1994, una comisión que se integró en las asambleas del CAIN, emprendió las gestiones necesarias para la creación de una subsección de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en este poblado:

[En las asambleas del CAIN] tocamos el problema de la educación. ¿Cómo andamos?; “pues mal, los maestros se van que dizque a estudiar; el jueves salen, para regresar hasta el martes; se van cada quince días, ¿qué hacemos con ellos?”. No, pues lo más sencillo era levantarles actas de abandono de empleo, pero hubo otros argumentos, otras justificaciones.

¹⁴ Otras perspectivas prefieren asociar las medidas de reforma educativa de ese periodo, con el ascenso de los discursos sobre la calidad en la educación y el creciente interés a nivel internacional por mejorar el rendimiento de los estudiantes. En todo caso, el punto en común con los planteamientos de Street sobre la reestructuración educativa, es que el ascenso de esos discursos igualmente refleja convicciones de corte economicista, orientadas hacia el mercado y preocupadas por la importancia de invertir en el “capital humano” como algo esencial para la modernización, la reducción de la pobreza y la competitividad económica de los países en los mercados internacionales, cada vez más globalizados (Kaufman y Nelson, 2005: 5). En México, por ejemplo, donde los funcionarios macroeconómicos lideraron la iniciativa de reforma educativa, el entonces presidente Carlos Salinas, y el secretario de educación, Ernesto Zedillo, parecieron ver estas reformas como un paso necesario para hacer competitiva a la economía mexicana. Un punto de vista oficial sobre la reforma educativa y la firma del ANMEB se encuentra en Moctezuma (1994).

[...] La última plática que tuvimos con la asamblea después de un proceso de varias reuniones, fue en Pueblo Hidalgo. [...] Ya como a las dos de la mañana dicen: “¿se levantan actas de acuerdo para los faltistas, o no?” Y entre sí y no vámonos a la votación, y antes de la votación hubo un señor y dice: [...] “miren, yo tengo un hijo maestro, y efectivamente, sí falta, porque se va a estudiar a Acapulco, a la UPN, se va. Él se lleva hasta el cheque de su quincena, a sus estudios, va a gastar su sueldo” [...] “gasta mi hijo para estudiar, gasto yo para mantener a su mujer y sus hijos. Cuando llegue mi hijo y le digan: aquí está tu acta de abandono de empleo, firma de recibido, ¿qué?, ¿va a ser justicia eso? Si él se está esforzando bien para prepararse, para que dé un buen trabajo, y ahora, ¿se le va a pagar, se le va a estimular, se le va a gratificar con eso?, ¿qué?, ¿está bien?”. Y dice: “¿Y qué?, esa escuela que está allá en Acapulco, está allá en México, está allá en Chilpancingo, ¿qué no se puede venir para acá?”

[Entonces se formó una comisión y fuimos] a Chilpancingo, fuimos a las dependencias; [...] y es así como llega la Universidad Pedagógica Nacional¹⁵ aquí en Santa Cruz del Rincón (A. Cruz Rosas, comunicación personal, 11 de octubre de 2008).

En el relato, “el problema de la educación” aparece situado en dos sentidos: pese a que comienza haciendo alusión a la educación básica, y específicamente a los efectos del ausentismo de los maestros de primaria en las escuelas, el quid se encuentra en las dificultades que los docentes de la costa-montaña de Guerrero enfrentaban con respecto a su formación y, en particular, para acceder a la educación universitaria. Aunque estos maestros se encontraran en disposición de invertir recursos propios para cursar estudios universitarios, no existían las condiciones propicias para que pudieran hacerlo. No había universidades cercanas a sus comunidades, y tampoco vías de comunicación y transporte que posibilitaran su traslado a los núcleos urbanos con la rapidez necesaria para ir y volver a sus centros de trabajo.

La escena que narra el maestro Apolonio ofrece un acercamiento a las circunstancias que en esos años atravesaba el profesorado del sector indígena, a raíz de las políticas educativas implementadas en 1992. La idea de instaurar una universidad en las comunidades indígenas comenzó a trazarse en este contexto, ante la exigencia de profesionalización magisterial que se reglamentó en ese año.

¹⁵ El subcentro de la UPN fue inaugurado ese mismo año, el 10 de octubre de 1994, y a la fecha continúa ofreciendo programas de educación superior a los maestros que atienden la zona. Los programas que se imparten en él son las licenciaturas en educación preescolar para el medio indígena, y de educación primaria para el medio indígena.

1.2. Las reformas a la formación de maestros y la demanda magisterial por instituciones de educación superior. Foros, encuentros y congresos.

El proyecto de crear una universidad surgió porque los maestros egresados de la normal básica necesitaban una institución de educación superior. La normal básica no era equiparable a una licenciatura; y cuando se decretó que esa institución formadora de maestros debía tener nivel universitario, hace 16 años de eso, se requirió regularizar el nivel mínimo que pedía la SEP y ofrecer estudios de posgrado (B. Muñiz Olmedo, comunicación personal, 14 de octubre de 2008).

El testimonio del maestro Bulmaro apoya la idea de que efectivamente, en 1994, cuando la comisión nombrada por el CAIN consiguió que se creara una subsección de la Universidad Pedagógica en El Rincón, el núcleo de las demandas magisteriales en torno a la educación superior estaba en conseguir atención a sus necesidades de formación. En los años subsecuentes a que se implementara la política de profesionalización docente, algunos dirigentes magisteriales del sector indígena de Guerrero buscaron dar cauce y mayor proyección a esta demanda siendo organizadores o partícipes de diversos foros, reuniones y congresos. Tiempo después, algunos de estos dirigentes serían parte de los promotores e impulsores de la iniciativa por la cual se creó la UNISUR.

La celebración de esos foros y encuentros se debió, en ciertos casos, a una serie de acciones llevadas a cabo por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a propósito de dos acontecimientos: por un lado, las reformas emprendidas en los noventa en materia de formación de los maestros (a través del ANMEB); y por otro, la modificación del Artículo 4° Constitucional en 1992¹⁶. En relación a las reformas hechas a la educación normal, la organización de este tipo de eventos formó parte de los trabajos que la SEP emprendió con el propósito de promover el diálogo en torno a la formación que recibían los maestros de educación primaria del país. Por lo que toca a la reforma

¹⁶ En 1990, la Comisión Nacional de Justicia a los Pueblos Indígenas (creada un año antes en el Instituto Nacional Indigenista-INI), presentó al Congreso de la Unión la "Iniciativa de decreto que adiciona el artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas". La aprobación de esta reforma constitucional se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 28 de enero de 1992, definiendo a México como un país pluricultural: "La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social [...]" (SEGOB, 1992).

constitucional, a partir de entonces los debates en torno a la educación intercultural empezaron a cobrar relevancia en el sistema educativo nacional, y fueron haciéndose presentes en estos encuentros magisteriales.

Las discusiones que fueron engendrándose en esos espacios marcó la trayectoria que seguiría el proyecto de creación de la UNISUR, pues fue ahí donde inicialmente se socializó y después se examinó, durante casi una década, la propuesta de formar una institución de educación superior que atendiera a los estudiantes de las comunidades indígenas y ya no sólo al magisterio, como en principio se había considerado (a partir de la firma del ANMEB).

En territorio indígena no había facultad o escuela de educación superior; el derecho a la educación superior era una demanda en gran parte de los pueblos, donde la vida era cada vez más difícil y la marginación y el abandono de las autoridades eran cada vez más marcado (B. Muñiz Olmedo, comunicación personal, 14 de octubre de 2008).

Ciertamente, aunque las condiciones en servicios han venido modificándose (en el caso concreto de Santa Cruz, por ejemplo, la construcción en 1994 del tramo carretero Tlapa-Marquelia facilitó la comunicación entre las comunidades de la zona), lo que al parecer no ha cambiado es la poca accesibilidad a las instituciones de educación superior en el estado en general, y en las comunidades indígenas en particular.

Flores y Méndez (2008) reportan a Guerrero como una de las entidades de la federación con menos centros de educación superior y de investigación. En el estado, la oferta educativa a nivel licenciatura se ciñe, en el sector público, a la Universidad Autónoma de Guerrero; y en el sector privado, a aquellas escuelas que han proliferado al amparo de las políticas que han venido impulsando la privatización de la educación. Tales instituciones educativas están ubicadas sólo en los principales puntos urbanos del estado, es decir, Acapulco, Chilpancingo e Iguala. Para el resto del estado, la oferta la integran instancias creadas para la capacitación laboral de la fuerza de trabajo, como el Instituto Tecnológico de la Montaña, en Tlapa, y el Instituto Tecnológico Agropecuario, en Ometepec (pp. 205, 206). Otra opción son las instituciones creadas expresamente para el sector magisterial, como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), “la UPN creó algunas subsedes en los municipios de Tlapa, Chilapa, Ometepec y Santa Cruz del

Rincón para responder a esa legítima demanda de los profesores” (Bulmaro Muñiz Olmedo, comunicación personal, 14 de octubre de 2008). No obstante, esta institución únicamente ofrece programas de actualización para profesores en servicio.

En términos llanos de oferta y demanda, la referencia al número de instituciones existentes en el estado resulta poco elocuente si no es puesta en relación con otras variables, como puede ser la población en edad de cursar estudios superiores y el número de estudiantes matriculados en esas instituciones. Sin embargo, la información precedente es útil aquí para enfatizar la ausencia de opciones en este nivel educativo en la mayor parte del estado.

Los maestros de Santa Cruz que colaboran en la UNISUR refieren el Encuentro de Educación Intercultural, que se llevó a cabo en 1999 en la ciudad de Chilapa de Álvarez, como la primera reunión magisterial en la que se hizo explícita la necesidad de una universidad en las comunidades indígenas de Guerrero. El propósito central de ese espacio fue discutir la creación de una instancia que, todavía entonces, era pensada para atender a los profesores indígenas ofreciéndoles programas de licenciatura y posgrado, sin necesidad de desplazarse a los núcleos urbanos del estado.

En la realización de este evento participaron representantes del sector educativo indígena en el estado, como el maestro Bulmaro Muñiz Olmedo, y académicos procedentes de instituciones universitarias de la ciudad de México y Chilpancingo, entre ellos José Joaquín Flores Félix, quien entonces era el coordinador del posgrado en desarrollo rural de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); Rodrigo Pimienta Lastra, también académico de la UAM; y los catedráticos de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Chilpancingo, Humberto Santos Bautista y Alfredo Méndez Bahena. Este grupo de investigadores, en conjunción con dirigentes magisteriales, autoridades locales y líderes de las comunidades indígenas, comenzó a impulsar la idea que tiempo después se concretaría en el proyecto de creación de la UNISUR.

Este dato hace ver que la formulación de la propuesta para crear esta universidad es resultado de una red heterogénea de actores, la cual ha venido posibilitando la construcción práctica y discursiva del proyecto. La agencia y el capital

social que éstos aportan a la red en la que se ha sustentado la UNISUR, son determinantes para entender sobre qué bases sociales se está construyendo el proyecto, y sus condiciones de posibilidad.

La siguiente reunión magisterial de este tipo que tuvo lugar en el estado, se realizó en la ciudad de Acapulco en noviembre de 2002, durante el Encuentro Nacional de Intercambio de Experiencias Curriculares en formación de inicio de Profesores de Educación Indígena. El evento fue convocado por autoridades educativas nacionales y estatales, y reunió a maestros indígenas de Sinaloa, Oaxaca, Chiapas, San Luis Potosí, Puebla y Guerrero. También contó con la presencia de funcionarios y autoridades estatales (El Sur de Acapulco, 2002). Por el estado anfitrión asistieron el entonces gobernador René Juárez Cisneros; el titular de la Secretaría de Educación de Guerrero (SEG) Daniel Pano Cruz; y el director de educación indígena del estado, Abel Ríos Salmerón. También estuvo presente la titular de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, Sylvia Schmelkes.

El objetivo de aquel encuentro era intercambiar las experiencias en la formación de los maestros y conocer su trabajo, más que buscar respuestas a las problemáticas del magisterio. Aún así, el espacio fue aprovechado por algunos maestros que participaron en el encuentro, para poner sobre la mesa la propuesta de creación de una “universidad indígena” en el estado de Guerrero (Flores y Méndez, 2008).

Para entonces, los programas diseñados desde la SEP declaraban la necesidad de formar educadores con rasgos profesionales que les permitiera dar atención a las realidades y necesidades educativas de la población escolar, en contextos multiculturales. Una de las metas planteadas por la política educativa puesta en marcha en aquel sexenio fue desarrollar entre el profesorado las competencias necesarias para atender la diversidad en las aulas.

En el Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006, estas metas se expresaron en la Política de educación intercultural para todos¹⁷, con la que se

¹⁷ En el Pronae 2001-2006, se definieron cuatro políticas y objetivos particulares relacionados con el objetivo estratégico de “Justicia educativa y equidad”. Estas políticas fueron: Política de compensación educativa, Política de

pretendía impulsar “el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica” (SEP, 2001[a]: 136). En acuerdo con esta política, también se creó en enero de 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), organismo público adscrito a la Secretaría de Educación Pública (SEP), que fue creado con el propósito de “asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena” (SEP, 2001[a]).

A partir de su creación, la CGEIB emprendió una serie de iniciativas dirigidas no sólo a promover la sensibilización y formación de los maestros de educación básica y normal en el enfoque de la educación intercultural; sino además, a impulsar este enfoque en otros niveles educativos. En esta línea de acción, en 2001, durante la administración de Vicente Fox, la presidencia de la república anunció la creación de la primera universidad intercultural pública en el país, en el estado de México¹⁸. Esta decisión del gobierno federal encontraba su justificación en las solicitudes hechas por algunos actores clave de las zonas mazahua y otomí del estado de México. Sus demandas planteaban la necesidad de construir una universidad para sus comunidades, en vista que las instituciones de educación superior existentes no ofrecían condiciones propicias para que los jóvenes de estos pueblos accedieran a ellas (Casillas y Santini, 2006: 130). El anuncio de la administración foxista dio arranque al proyecto de creación de universidades interculturales en otras entidades federativas del país, correspondiendo a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe hacerse cargo de su instrumentación.

La iniciativa del gobierno federal mexicano por crear universidades interculturales públicas declara su origen en las demandas indígenas por educación superior (Schmelkes, 2008; Casillas y Santini, 2006). En ese sentido, la formulación oficial de

expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta, Política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, y Política de educación intercultural para todos (SEP, 2001[a]: 130-137).

18 La creación de esta universidad, ubicada en el municipio de San Felipe del Progreso, fue aprobada por la Subsecretaría de Educación Superior en agosto de 2003 (el decreto de creación se publicó en la gaceta de gobierno del estado de México, con fecha 10 de diciembre de ese año), y comenzó sus actividades académicas el 6 de septiembre de 2004. La entrega oficial de la primera etapa de sus instalaciones se realizó en abril de 2008.

esos reclamos puede interpretarse como una expresión de las políticas multiculturales del estado mexicano. Éstas a su vez han de situarse en el escenario de los discursos que en ese momento predominaban en los debates y políticas internacionales sobre educación.

1.3. El ascenso del tema de las universidades indígenas en los debates internacionales sobre educación.

Las reformas enfocadas al mejoramiento de la educación, a las que hice alusión para hablar de la política de profesionalización magisterial implementada en México a partir de la década de los noventa, tuvieron correspondencia con el ascenso de la educación como tema prioritario en la agenda de los organismos y agencias internacionales.¹⁹

En el plano macroeconómico, el debate en torno a la educación se concentró en buscar esquemas que hicieran más eficientes a los sistemas educativos. Por su parte, la opinión pública consideraba que la educación era uno de los mayores desafíos que enfrentaban sus países.²⁰ La inversión en la educación ganó importancia en las prioridades de organismos como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y otras instituciones financieras internacionales.

En las agendas políticas de los países de Latinoamérica también comenzó a reflejarse este renovado interés por la educación. En la Declaración de la Segunda Cumbre de las Américas, efectuada en Santiago de Chile en 1998, los jefes de Estado participantes suscribieron la educación como una prioridad central para los gobiernos de la región:

¹⁹ Esto a su vez tuvo efectos en los planes de desarrollo nacionales y en los presupuestos asignados a la educación. En el caso de México, Grindle (2004) señala que, en efecto, los gastos en la educación aumentaron durante el periodo presidencial en el que tuvieron lugar las reformas educativas, en la administración salinista (p. 190). Otros países que durante esos años mostraron un incremento en los gastos destinados a educación fueron Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, El Salvador, Paraguay y Uruguay.

²⁰ De acuerdo a los sondeos de opinión realizados por el Latinobarómetro hacia finales de los años noventa, la opinión pública consideraba que la educación era uno de los mayores desafíos que enfrentaban sus países (Kaufman y Nelson, 2005: 7). En México, la educación ocupó el segundo lugar de importancia entre los problemas más importantes que, según la opinión pública, enfrentaba el país. Kaufman y Nelson (*op.cit.*) señalan que para el periodo de su análisis sobre políticas de reforma educativa —de 1998 a 2002— el grueso de la opinión pública en los países latinoamericanos dio mayor importancia a la educación que a otros asuntos sociales.

La educación constituye el factor decisivo para el desarrollo político, social, cultural y económico de nuestros pueblos. Nos comprometemos a facilitar el acceso de todos los habitantes de las Américas a la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, y haremos del aprendizaje un proceso permanente. [...] Para lograr nuestros propósitos en los plazos convenidos, reafirmamos nuestro compromiso de invertir mayores recursos en esta importante área, como asimismo de impulsar la participación de la sociedad civil en el desarrollo educativo (Segunda Cumbre de las Américas, 1998).

Es en la década siguiente cuando el tema de la educación intercultural se hace explícito en los acuerdos y recomendaciones internacionales. En el segundo periodo de sesiones del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas del Sistema de las Naciones Unidas (UNPFII)²¹, celebrado en mayo de 2003, surge la recomendación al Consejo Económico y Social (ECOSOC) para fortalecer los procesos educativos de los pueblos indígenas, haciendo hincapié en la formación bilingüe e intercultural como un medio “para contribuir a la diversidad cultural del mundo, preservando el patrimonio de los pueblos indígenas” (Matías, 2003: 16).

106. El Foro recomienda que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, los organismos de las Naciones Unidas y otros órganos pertinentes proporcionen más fondos, por los conductos apropiados, para ayudar a la educación de los pueblos indígenas, en particular haciendo hincapié en la importancia de la formación bilingüe e intercultural de las personas indígenas (Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, 2003).

El informe de este periodo hace ya la recomendación explícita a los Estados, a los órganos especializados y al sistema de las Naciones Unidas, para que consideren la creación de “universidades internacionales indígenas”:

109. El Foro recomienda que se creen o se consoliden instituciones académicas que ofrezcan formación a dirigentes indígenas del mundo e insta a las universidades públicas y privadas a que preparen planes de estudios sobre los pueblos indígenas. Asimismo, el Foro exhorta a los rectores de las universidades a que promuevan el examen de sus programas de enseñanza e investigación

²¹ El Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas es un órgano asesor de alto nivel, establecido por el Consejo Económico y Social (ECOSOC), en la resolución 2000/22 del 28 de julio de 2000. El Foro tiene el mandato de “examinar las cuestiones indígenas en el contexto de las atribuciones del Consejo relativas al desarrollo económico y social, la cultura, el medio ambiente, la educación, la salud y los derechos humanos” (OHCHR, 2000). Es un órgano compuesto por dieciséis miembros, de los cuales ocho son expertos indígenas.

con el fin de valorar y reconocer la educación indígena e intercultural e intensificar la cooperación técnica y el intercambio de experiencia para la formación de profesionales indígenas.

110. El Foro recomienda que el Consejo Económico y Social exhorte a los Estados, a los órganos especializados y al sistema de las Naciones Unidas a que consideren la creación de universidades internacionales indígenas (*op.cit.*)

La recomendación exhortaba a los jefes de estado y a los organismos de cooperación internacional, a que facilitaran las condiciones para crear o consolidar instituciones académicas con programas en la formación de líderes, dirigentes y profesionistas de los pueblos indígenas²². El tema de la formación profesional para las poblaciones indígenas puso en la agenda de debate la creación de universidades indígenas e interculturales.

En ese contexto, en octubre de 2003 se realizó el Primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe en Guerrero, en la ciudad de Chilapa de Álvarez. El evento fue convocado por las autoridades federales de la SEP, con el objetivo expreso de analizar la viabilidad de crear una universidad que atendiera no sólo a los maestros indígenas en servicio, sino a las población estudiantil que habitaba en las zonas indígenas del estado.

Al congreso asistieron autoridades locales y municipales de la región de la montaña y la costa chica; estuvieron presentes el presidente municipal de San Luis Acatlán, Genaro Vázquez Solís; el de Chilapa, Maclovio Ariza; y el de Zitlala, Noé Ramos Cabrera, que aspiraban a que sus municipios fueran la sede de la institución que entonces era pensada como la “Universidad Indígena de Guerrero”. Uno de los intereses de estas autoridades por albergar la universidad en sus entidades, radicaba en que la creación de esta institución representaba para el municipio sede una posibilidad de disponer de recursos (federales y estatales²³) para atender “a una

²² Un análisis de cómo las recomendaciones globales dejan impronta en las políticas educativas nacionales, puede encontrarse en el trabajo de Rosa Nidia Buenfil sobre globalización y políticas educativas en México (2000). La autora muestra en ese trabajo cómo las tendencias educativas globales llegan a las políticas nacionales, y cómo afectan en el ámbito de lo particular.

²³ “Las universidades interculturales pasaron a formar parte de las instituciones de educación superior de apoyo solidario. Esto significa que las instituciones se crean mediante convenio con los gobiernos de los estados, en los que se establece un financiamiento mixto federal-estatal que deberá ser revisado anualmente y cuyo monto depende, en última instancia, del presupuesto aprobado por los legisladores. [En el caso de las universidades interculturales, con

población históricamente demandante y potencialmente conflictiva” (Schmelkes, 2008: 330).

El congreso de 2003 fue el inicio de la discusión, análisis y presentación de propuestas encaminadas a la creación de una universidad para las zonas indígenas en la entidad. Las mesas de discusión giraron en torno a la educación superior en el estado. Entre los asuntos que se trataron estuvieron los temas de “autonomía, desarrollo y educación de los pueblos indígenas”, “el papel del municipio en el desarrollo de la educación indígena”, “organizaciones civiles y desarrollo educativo indígena”, “instituciones de gobierno y proyecto educativo para los pueblos indígenas”, “el papel de la lengua y la educación intercultural bilingüe”, y “cultura y educación” (El Sur de Acapulco, 2003). Explícitamente se discutieron aspectos concretos del “modelo de universidad indígena”, tales como el papel de la presencia comunitaria en los órganos de gobierno de la institución, la organización académica, cobertura, normatividad, alumnos, y personal académico y administrativo.

Una de las resoluciones de este congreso fue el nombramiento de un patronato, conformado por comisariados y legisladores locales y federales, quienes se encargarían de buscar posibles fuentes de recursos y apoyo de diferentes instituciones para el proyecto. También se creó una comisión académica que contaría con el reconocimiento de los representantes de la SEP. Su función sería realizar los diagnósticos y estudios pertinentes para diseñar un modelo de universidad indígena acorde a la situación concreta de las diversas poblaciones indígenas de Guerrero. La comisión académica quedó integrada por el grupo de investigadores, académicos y dirigentes magisteriales que desde los años noventa habían impulsado la idea de crear una universidad con esas características. Tiempo después, una parte de esta comisión se convertiría en el principal grupo promotor del proyecto que dio origen a la UNISUR.

excepción de la del estado de México] los convenios estipularon un aporte igualitario entre federación y estados” (Schmelkes, 2008: 331).

1.4. Actores y negociaciones. Santa Cruz del Rincón en la disputa por la sede de la universidad.

Después del congreso de 2003 realizado en Chilapa de Álvarez, la comisión académica que fue nombrada en aquel evento procedió a reunirse con presidentes municipales, diputados locales y federales. El propósito de esas reuniones era planear la realización de foros regionales en los que pudiera discutirse la propuesta de universidad indígena que se había presentado en el congreso de Chilapa. A partir de entonces tuvieron lugar varios foros en distintas zonas del estado para continuar socializando la propuesta en las comunidades, y concretar un proyecto de creación.

En la zona de la costa-montaña, y especialmente en el municipio de Malinaltepec, la preparación de estas reuniones se vio favorecida por los vínculos ya existentes entre el entonces presidente municipal, el maestro Apolonio Cruz Rosas, y el ex líder magisterial Bulmaro Muñiz Olmedo, integrante de la comisión académica encargada de impulsar el proceso de creación de la universidad.

Estas relaciones facilitaron en cierta medida la organización y convocatoria a las comunidades del municipio para discutir el proyecto. En febrero de 2004, por ejemplo, la cabecera municipal de Malinaltepec fue anfitriona del Segundo Foro de Consulta de Educación para los Pueblos Indígenas. El propósito expreso del evento fue “tomar acuerdos de manera conjunta que nos permitan a nosotros [la comisión académica] y a ustedes también [a los asistentes], diseñar acciones para llevar a cabo precisamente la creación de la universidad indígena de Guerrero” (H. Santos, en Segundo Foro de Consulta de Educación para los Pueblos Indígenas: 2004). A este evento siguieron los foros en Atlixac, Atlamajalcingo del Monte, Cocula y Copalillo.

Lo que pretendo ilustrar con este dato es la forma en que los vínculos entre ciertos actores clave de la arena política local, se expresaron en el proceso de creación del proyecto de universidad. También intento dar a entender que tales relaciones son una expresión de otros espacios de organización y movilización en los que se construyeron. El caso de los municipios en donde tuvieron lugar los foros siguientes al congreso de Chilapa, ayuda a mostrar cómo incluso aquellas jurisdicciones con distinta filiación partidaria —como Atlixac y Atlamajalcingo del Monte, cuyos gobiernos son

prístas— se involucraron en el proceso inicial de creación de la universidad, volcando en él las afinidades que previamente se habían erigido entre los presidentes de estos municipios al participar de un proceso organizativo de alcance regional, como el del sistema de seguridad y justicia (la “policía comunitaria”).²⁴

Por otro lado, el dato expone en qué forma las relaciones entre un líder como el maestro Apolonio, y un dirigente magisterial como el maestro Bulmaro, se vieron activadas en los momentos en que su ubicación en el escenario político podía contribuir a posicionar el proyecto entre las comunidades.

El maestro Bulmaro tiene ya mucho tiempo en el trabajo duro aquí, treinta años en las comunidades de la montaña, cuando de San Luis [Acatlán] a Colombia [de Guadalupe] sólo por las veredas se iba caminando. Yo también era maestro entonces, y lo conozco a él en el movimiento, en las reuniones con los maestros cuando el sindicato. Yo me intereso muy joven por la izquierda, porque el prístimo era para mí algo que yo aborrecí, y con el maestro Bulmaro encuentro muchas cosas en común, muchos intereses parecidos entre nosotros por cambiar cosas en nuestros pueblos. Desde entonces seguimos, hablamos, tenemos una amistad fuerte, y en la UNISUR también estamos ahí (A. Cruz Rosas, comunicación personal, 25 de septiembre de 2008).

En el proceso de gestación y puesta en marcha de la UNISUR, el papel de ambos maestros ha sido fundamental, pues los dos continúan siendo parte de los actores clave que continúan impulsando el proyecto. Por eso es importante tener presentes sus trayectorias como dirigentes y participantes en diversas experiencias organizativas que han sido determinantes para las comunidades de la zona. Ese bagaje político les ha dado una sólida presencia entre las bases de la costa-montaña —particularmente entre aquellos grupos de filiación perredista, orientación partidaria a la que uno y otro se adscribe— pero también ha sido causa de desencuentros y tensiones con otros actores.

El maestro Apolonio Cruz es originario de Santa Cruz, y es reconocido por su intensa participación en las acciones organizativas impulsadas por el padre Mario

²⁴ Joaquín Flores explica estas alianzas, que aquí he llamado “afinidades”, en términos de una identidad india que los ayuntamientos comenzaron a asumir como influencia del proceso social vivido en la región de la costa-montaña. “A lo largo de 2003 estos presidentes municipales se han reunido periódicamente para tratar de articular una agenda de trabajo común en cuyo eje articulador está la identidad india como plataforma de gobierno” (2007: 149).

Campos desde la parroquia del Rincón. Ocupó el cargo de presidente del Consejo de Autoridades Indígenas (CAIN) después de la creación de éste en 1992; fue secretario del mismo consejo cuando en 1994 se hicieron las gestiones por conseguir la subsede de la UPN en Santa Cruz y, años más tarde, en 2002, ganó la presidencia municipal de Malinaltepec siendo candidato del PRD. Su candidatura fue apoyada localmente por el padre Campos, y en el municipio por las bases cercanas a la parroquia y por Bulmaro Muñiz.

Bulmaro Muñiz Olmedo es un ex dirigente magisterial también originario de Santa Cruz del Rincón, con una sólida trayectoria docente y política en la zona de la costamontaña. En sus primeros años de docencia, acumuló una larga experiencia como maestro de educación básica trabajando en diversos poblados de la región de la costamontaña. Su formación es de ingeniero agrónomo; hizo estudios de filosofía en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG), y se especializó en el área de psicología educativa. En cuanto a su actuación política en el estado, fue dirigente de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG)²⁵. En la actualidad es secretario de organización del comité ejecutivo estatal del PRD. Al interior del partido se identifica como parte de la corriente Izquierda Democrática Nacional (IDN), una de las corrientes más cercanas al grupo político de Andrés Manuel López Obrador, ex candidato a la presidencia de la República en las elecciones de 2006. Es conocido al interior del PRD por las fuertes críticas que ha planteado al actual gobierno del estado, encabezado por el perredista Zeferino Torreblanca.

Siendo parte de la comisión académica para la creación de la universidad en Guerrero, Bulmaro Muñiz planteó al entonces presidente de Malinaltepec, el maestro Apolonio, que propusiera su municipio, y en concreto a la comunidad de Santa Cruz, para ser considerada como una posible sede de la institución. En aquel momento, hacia

25 La CETEG es una instancia disidente de la estructura sindical del magisterio, el SNTE, el cual históricamente ha estado asociado en México al “charrismo” y al control estatal. La creación de la Coordinadora fue una forma de dar continuidad al espacio que en los años ochenta abrió el Consejo Central de Lucha de la Montaña, “movimiento que marcó el inicio de una lucha magisterial a nivel nacional y que en lo local planteó el comienzo de una nueva forma de participar al interior de su sindicato” (Flores y Méndez, 2008: 208).

finales de 2003, la sede para la ubicación de la universidad aún no se definía, y las primeras ideas vertidas en las mesas de trabajo del congreso de Chilapa, sugerían la posibilidad de instituir varias subsedes que respondieran a la distribución de las comunidades indígenas en la jurisdicción del estado.

La propuesta del maestro Bulmaro parecía tomar en consideración la experiencia organizativa del sistema de policía comunitaria como un elemento favorable para dar sostén al proyecto de creación de la universidad. La sugerencia que hacía al presidente municipal partía del hecho de que un número considerable de las comunidades que participan en el sistema de policía, se encuentran en la jurisdicción de Malinaltepec²⁶.

En Malina [el municipio de Malinaltepec] la gente es participativa; en Malina hay seguridad. Fueron algunos de los elementos que se tomaron en cuenta como factores importantes para decir que la universidad quede en el municipio de Malinaltepec [en Santa Cruz del Rincón] (A. Cruz Rosas, comunicación personal, 11 de octubre de 2008).

Ciertamente, estos aspectos podían hacer de la comunidad del Rincón una opción apta para albergar la futura universidad, pues de acuerdo al modelo planteado por la CGEIB, las capacidades de gestión de las comunidades era uno de los aspectos que debía ser valorado dentro del estudio de factibilidad:

El estudio para analizar la factibilidad y viabilidad de la creación de nuevas instituciones educativas de nivel superior abarca el examen de los siguientes aspectos: [...]

6. Aspectos del desarrollo científico y cultural: Principales contribuciones de los miembros de la comunidad para solucionar problemas de desarrollo económico, social o político (formas de organización, gestión, promoción del desarrollo, etcétera) (Casillas y Santini, 2006: 137).

No obstante, el argumento de Bulmaro Muñiz acerca de la aptitud de la comunidad del Rincón como sede de la universidad, fue impugnado por otras facciones, que valoraron la propuesta del ex dirigente como una mera manifestación de intereses políticos personales. La declarada tensión entre estas posturas marcaría uno de los puntos de

²⁶ El sistema de policía comunitaria de la costa chica y la montaña de Guerrero se integra por 65 comunidades adscritas a diez municipios. De ese total, 14 comunidades son jurisdicción del municipio de Malinaltepec (Sistema de Seguridad y Justicia Comunitaria, 2009).

conflicto más sensibles en la concreción del proyecto, como se verá en el siguiente apartado.

1.5. La ruptura con las autoridades educativas y la concreción del proyecto de creación de la UNISUR.²⁷

La comisión académica nombrada en el foro de Chilapa de 2003 continuó su tarea realizando foros regionales de consulta con el apoyo de las autoridades municipales. En marzo de 2004 se llevó a cabo el Cuarto Foro para la creación de la UNISUR, en el municipio de Copalillo. Para entonces, ya existían discrepancias entre las autoridades municipales que habían venido participando en el proceso, pues varios municipios estaban interesados en que la universidad quedara ubicada en su jurisdicción (cabe recordar que en el congreso de Chilapa hecho en 2003, estuvieron presentes el presidente municipal de San Luis Acatlán, el de Chilapa, y el de Zitlala, manifestando su disposición a albergar la institución en su municipio).

Es como si usted tuviera diez perros y nomás un pedacito de tortilla, que lo avienta y todos se pelean por él; así estábamos nosotros, peleándonos como perros por la universidad que anunció el programa del gobierno: que estaba Metlatónoc por ser el segundo municipio más pobre, que estaba aquel otro porque el presidente ya había quedado con otra deuda que no había cumplido, que estaba a cuál más. Así, la pelea y la división por tener la universidad (A. Cruz Rosas, comunicación personal, 13 de septiembre de 2008).

La analogía a la que recurre el maestro Apolonio para referir la disputa entre los presidentes municipales por albergar en sus jurisdicciones la universidad intercultural, ilustra muy bien la manera en que el proyecto, cuya implementación implicaba la asignación de recursos públicos federales para la atención focalizada de un sector de la población —las poblaciones indígenas— vino a incrustarse en las contiendas políticas locales y en el nivel estatal.

Por ese motivo, en el foro de Copalillo se acordó que el comité académico elaborara un estudio técnico y de factibilidad para determinar con criterios objetivos la ubicación de la institución, evitando disputas entre los pueblos. El estudio de factibilidad

²⁷ La construcción de este apartado la he hecho a partir de los datos referidos por el maestro Apolonio Cruz Rosas en nuestras conversaciones, y la cronología que Cervantes (2007) presenta sobre las desavenencias entre la comisión académica y las autoridades educativas estatales.

era, además, una acción requerida por la CGEIB para sustentar el proyecto: “la creación o transformación de una institución educativa requiere de un diagnóstico del entorno. De aquí que los estudios de factibilidad y de diagnóstico regional constituyan herramientas fundamentales para apoyar decisiones sobre la viabilidad de creación de instituciones educativas” (Casillas y Santini, 2006: 134).

En 2004, la comisión académica hizo la petición oficial de creación de la universidad, acompañada del proyecto respectivo. Los documentos fueron entregados a la presidencia de la República, la Secretaría de Educación Pública y la secretaría particular del gobernador. A partir de entonces la comisión académica empezó a sostener reuniones con las comisiones de gobierno, de educación y de asuntos indígenas del congreso local.

El 1 de abril de 2005, el recién electo gobernador de Guerrero, Zeferino Torreblanca, anunció en su discurso de toma de posesión que gestionaría ante la Secretaría de Educación Pública “la universidad intercultural del estado de Guerrero, para atender el legítimo reclamo de los pueblos indígenas” (El Sur de Acapulco, 2005). Con ese propósito, en ese mismo mes convocó a una reunión en el palacio de gobierno, a la que asistió el secretario de educación del estado, José Luis González de la Vega; el de asuntos indígenas, Crispín de la Cruz, y la secretaria de desarrollo social, Gloria Sierra.

Hasta entonces el proyecto había avanzado sin contratiempos entre la comisión académica y las autoridades estatales. La ruptura vino el 9 de agosto de 2005, cuando el titular de la SEG, José Luis González de la Vega, anunció la creación de la universidad intercultural, declarando que había varias empresas interesadas en hacer la obra civil. Su declaración levantó sospechas entre los integrantes de la comisión académica, pues interpretaron el anuncio del secretario como una posible evidencia de tráfico de influencias, ya que “no existía ninguna convocatoria que permitiera a los particulares acercarse a la SEG para un proyecto que aún no estaba validado” (Cervantes, 2007), por lo que resultaba “obvio que algunas empresas se vieron favorecidas con información privilegiada” (*idem*).

A partir de esa primera desavenencia, los funcionarios gubernamentales del estado y un grupo de presidentes municipales —encabezados por el recién electo presidente de Malinaltepec, Zótico Jerónimo García— comenzaron a promover abiertamente a la localidad de La Ciénega para que fuera la sede de la universidad.

El primero de septiembre de 2005 se formalizó la integración de una comisión intersecretarial, formada con representantes de la SEP, la CGEIB, la SEG, la CDI, la SAI, la comisión de educación del congreso local y la comisión académica nombrada en Chilapa en 2003. En marzo de 2006 la comisión académica presentó a este nuevo órgano —del cual formaba parte— el estudio de factibilidad que había venido elaborando a partir de los foros de consulta celebrados con las autoridades de diversos municipios. También entregó las propuestas de decreto de creación y de convenio entre la Federación y las autoridades estatales. La Comisión Intersecretarial, presidida por el titular de la Secretaría de Educación de Guerrero (SEG), aprobó el modelo académico y la operación de las sedes de Santa Cruz del Rincón, Acatlán, Xochistlahuaca y Xalitla, y se acordó que la secretaría programaría una reunión con el gobernador para presentarle la propuesta definitiva.

El momentáneo reencuentro entre la comisión académica y las instancias que integraban la comisión intersecretarial terminó en septiembre de 2006, cuando la SEG emitió de manera unilateral la convocatoria para contratar al personal académico de la universidad intercultural que en futuro se inauguraría. A partir de ahí se evidenció el rompimiento de la comisión académica con las autoridades educativas del estado.

Ante la inconformidad de la comisión académica, días después González de la Vega, titular de la SEG, se comprometió a suspender la convocatoria. Al mes siguiente, el congreso del estado emitió una recomendación a esa secretaría para dejar sin efecto la convocatoria y reponer el proceso.

El 12 y 13 de octubre de 2006 se llevó a cabo en Chilpancingo el Segundo Congreso Estatal de Educación Intercultural y a pesar de que este evento se hizo por acuerdo de la Comisión Intersecretarial, la SEG esta vez no aportó recursos para su realización. Días después, el 27 de ese mes, esta secretaría convocó a una reunión en

el palacio de gobierno para anunciar la creación de la universidad intercultural, con sede única en La Ciénega, municipio de Malinaltepec.

Los miembros de la comisión académica se opusieron a la modificación del proyecto que habían presentado meses atrás, en marzo, argumentando que estaba violentándose la propuesta original. En la propuesta defendida por la comisión académica, se contemplaba la creación de la universidad en cuatro unidades, una de ellas para el municipio de Malinaltepec, pero en la comunidad del Rincón y no en La Ciénega. La comisión académica sostenía que por su situación geográfica, esta comunidad era inviable para albergar la universidad, pues el terreno que sería destinado para su edificación se ubica sobre una falla geológica. En adición a esto, el acceso al poblado es difícil y los servicios con los que dispone serían insuficientes para atender a la población estudiantil que atrajera el proyecto.

La postura que tomó la comisión académica respecto al asunto hizo que la SEG y el grupo de promotores del proyecto en La Ciénega acusaran a la comisión de oponerse al desarrollo de los pueblos indígenas y obstaculizar la creación de la universidad. Fue entonces cuando los miembros de la comisión académica decidieron renunciar a ser parte de la Comisión Intersecretarial formada en 2005.

El 17 de noviembre de 2006 el gobernador recibió a la comisión académica, que expuso su postura con respecto a la decisión de la SEG. A sugerencia del gobernador, acordaron reunirse posteriormente con el asesor de gobierno, Arturo Martínez Núñez, para presentar una propuesta que enmendara el proceso y recuperara el proyecto inicial. Sin embargo, esa reunión ya no se realizó, pues un día antes el congreso local había hecho la lectura del proyecto de decreto de creación de la “Universidad Intercultural del Estado de Guerrero Ignacio Manuel Altamirano”, para ser erigida en el poblado de La Ciénega. A los pocos días, el 22 de noviembre, el congreso aprobó el decreto, pues en breve se vencería el plazo para ejercer los recursos federales, que serían de 100 millones de pesos.

Ya por su parte, y en plena ruptura con la SEG, la comisión académica y las comunidades simpatizantes del proyecto que ésta había presentado a las autoridades

educativas en marzo de 2006, celebraron en Santa Cruz del Rincón el Tercer Congreso de Educación Intercultural, el 25 y 26 de mayo de 2007. En el encuentro acordaron, con el respaldo de las agrupaciones y comunidades indígenas (que años atrás habían participado en el proceso de consulta llevado a cabo por la comisión académica), el comienzo de operaciones de la UNISUR, de manera alterna al proyecto que la SEG financiaría en La Ciénega.

En el contexto de esta experiencia, es posible advertir cómo en el escenario de las reivindicaciones étnicas, las universidades interculturales están representando iniciativas que, al menos en un sentido declarativo, se orientan a interpelar el modelo educativo y social dominante.

Los representantes de los pueblos Mephaa, Na savi, Ñoom daá, Naua y Afromestizo del Estado de Guerrero [...] 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 [...] (*Pronunciamento del Tercer Congreso de Educación Intercultural en el Estado de Guerrero, 26 de mayo de 2007*).

La UNISUR empezó a operar simultáneamente en tres localidades guerrerenses.²⁸ En la costa chica del estado, habitada por población afromexicana, se creó una unidad académica en el municipio de Cuajinicuilapa. En la zona n'amncue ñomndaa (amuzga), se instaló una unidad en Xochistlahuaca, municipio localizado al sureste del estado, en la frontera con Oaxaca. Y en la llamada costa-montaña, que es una zona habitada mayoritariamente por población me'phaa (tlapaneca) y na'savi (mixteca), se estableció la sede de la rectoría en el poblado de Santa Cruz del Rincón, municipio de

²⁸ Un año después, en septiembre de 2008, fue puesta en marcha una cuarta unidad académica en el poblado de Xalitla, ubicado en la zona nahua del Alto Balsas.

Malinaltepec. Sus actividades académicas iniciaron el 9 de agosto de 2007, haciendo alusión al día internacional de los pueblos indígenas.²⁹



En Santa Cruz del Rincón, las reflexiones derivadas de los espacios organizativos existentes en la zona, como el CAIN, fueron importantes para situar el tema de la educación superior en las discusiones y preocupaciones locales. En ese momento, el tema era discutido principalmente en términos de la formación de los maestros de educación básica. El cometido de este nivel educativo en las comunidades indígenas era puesto en relación con el magisterio: la necesidad de acercar la educación superior a las comunidades indígenas radicaba, sobre todo, en garantizar la formación de los maestros que a su vez son los formadores en las escuelas primarias de estos poblados.

La solicitud que el CAIN hizo para la creación de una subsede de la UPN en esta comunidad sentó un precedente significativo, porque aunque en ella prevalecía la acepción de la educación superior como algo necesario para la formación de los formadores, coadyuvó a colocar en la agenda local la necesidad de una institución de carácter universitario en la región.

Respecto a los actores que participaron en el proceso de creación del proyecto de la UNISUR, en principio fue el magisterio quien impulsó las primeras demandas por una institución universitaria en las comunidades indígenas, ante la reestructuración educativa que en México se formalizó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en 1992. En consecuencia, en aquellas demandas también prevalecía una concepción de la educación universitaria en poblaciones indígenas centrada en la atención del profesorado. Sin embargo, la idea de crear una universidad para estas comunidades continuó socializándose y poniendo a discusión entre el mismo magisterio, haciendo posible una reformulación de esos

²⁹ En la resolución 49/214 (emitida en la sesión plenaria del 23 de diciembre de 1994), la Asamblea General de la ONU decidió que durante ese decenio, el 9 de agosto de cada año se celebrara el Día Internacional de los Pueblos Indígenas (ONU, 1995).

primeros reclamos, en términos de la reivindicación del derecho de los pueblos indígenas a definir sus proyectos educativos.

Como he procurado mostrar en este capítulo, la emergencia de esta universidad y la enunciación de su proyecto de creación como una iniciativa en educación intercultural, pueden ubicarse en un momento coyuntural donde entraron en combinación al menos dos factores. Uno de estos elementos fueron las reformas educativas puestas en marcha en el plano internacional durante los años noventa. Sobre este aspecto, me he referido concretamente a la forma en que el gobierno mexicano dio atención al tema de la educación superior para las poblaciones indígenas a partir de estas reformas, mediante la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en 2001, y el programa de universidades interculturales públicas puesto en marcha ese mismo año.

El otro factor fue la existencia de redes conformadas por actores clave del escenario local, tales como dirigentes magisteriales, líderes locales e investigadores de diversos espacios académicos, quienes ubicaron el proyecto de creación de la UNISUR en el campo político de ese momento. El carácter de la iniciativa y las relaciones de conflicto y tensión con las instancias gubernamentales, aquí se muestran como una expresión del posicionamiento de estas redes de actores en la arena política y educativa local.

En el siguiente capítulo daré cuenta de la manera en que también se han hecho presentes las tensiones en la puesta en marcha del proyecto; concentrándome específicamente en el escenario escolar. Desde ese espacio procuraré ofrecer una mirada de los conflictos que emergen en las relaciones entre sus actores y cómo en ello entra en juego la apuesta formativa de esta universidad.

Capítulo 2. Las aulas de la UNISUR. Tensiones y negociaciones en la práctica docente.

Uno de los aspectos que me interesa documentar en este trabajo es la forma en que una iniciativa educativa en ciernes como la UNISUR, está poniéndose en marcha en las aulas. Esto en razón de dos intereses. Uno, porque considero que éstas constituyen espacios propicios para aprehender las estrategias formativas a través de las cuales espera implementarse una propuesta educativa. El otro interés está en los conflictos y arreglos que surgen en las relaciones entre los actores involucrados en el proceso educativo, mismos que también se manifiestan, explícitamente o no, en las aulas. Teniendo en mente esos dos intereses de investigación, dedico este capítulo a examinar algunas situaciones que ayuden a comprender la forma en que la propuesta pedagógica de esta universidad se desarrolla cotidianamente en el escenario escolar.

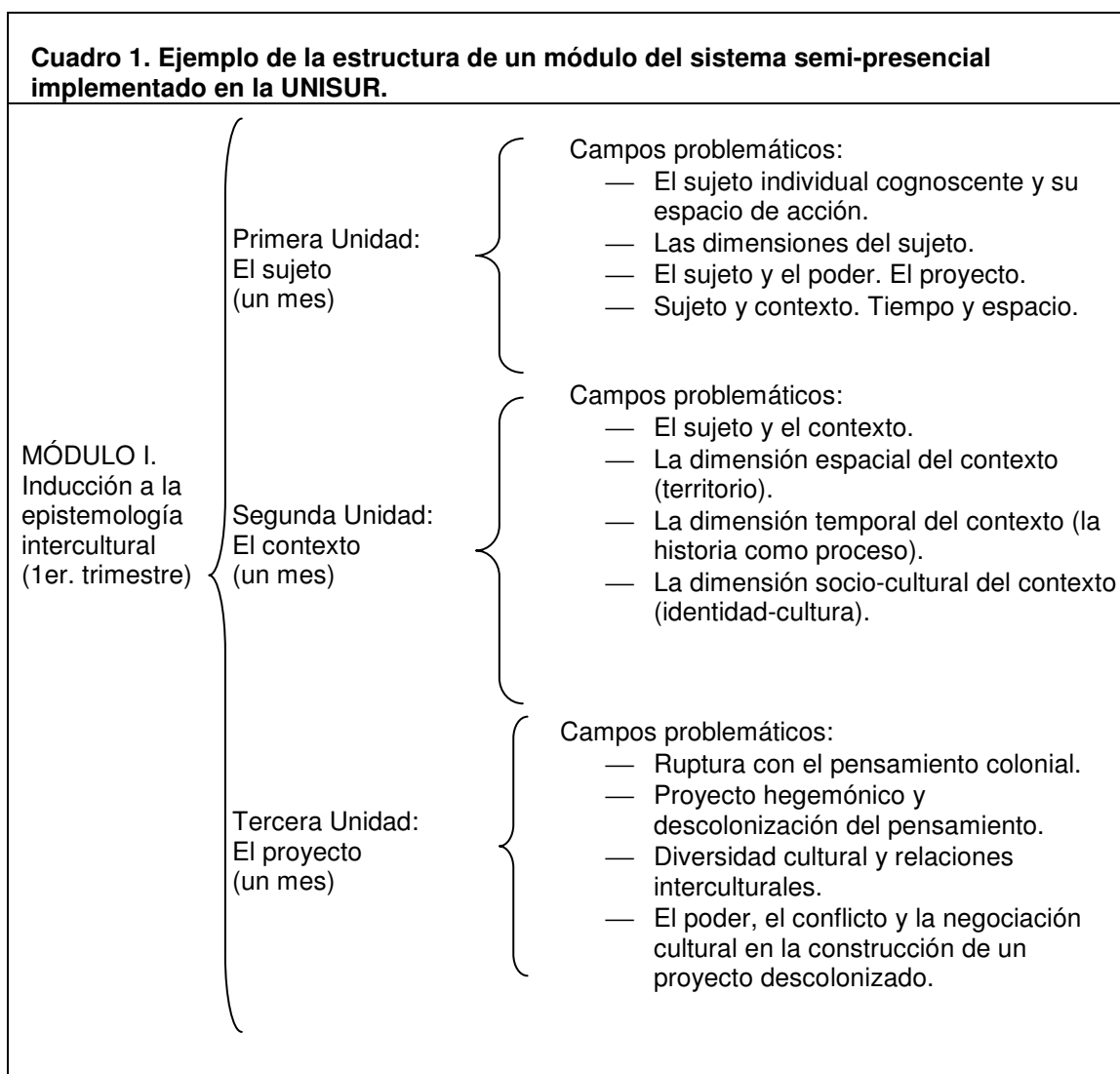
La idea general que busco sostener en el presente apartado es que la propuesta educativa de la UNISUR, inspirada en diversos modelos de educación superior intercultural, está erigiéndose en un campo de tensiones donde entran en juego las diversas expectativas de sus actores. Me interesa mostrar que en su construcción cotidiana divergen, pero también se concilian. visiones distintas de entender o al menos de enunciar, el rol de la cultura dentro del proceso educativo. Estimo que al acercarme a esta experiencia enfatizando la heterogeneidad de posturas que concurren en ella, y no su homogeneidad, puedo contribuir a entender las tensiones que implica la implementación de proyectos emergentes como éste no sólo frente a otras iniciativas, sino también a su interior.

2.1. El aula y sus actores. Invitados, coordinadores y co-docentes.

Para comprender el tipo de relaciones que los maestros entablan al interior de los salones de esta universidad, es necesario precisar cómo se conciben esas relaciones en el *modus operandi* de esta universidad. La forma de trabajo de la UNISUR está diseñada sobre el esquema de un “sistema modular semi-presencial”. Cada módulo

comprende un trimestre, integrado por tres unidades didácticas de un mes de duración (véase cuadro 1).

A su vez, cada unidad didáctica se compone de dos fases: un periodo de concentración, que entre los maestros y estudiantes es conocido como el “presencial”, y un periodo de trabajo de campo o “inter-presencial”. Los presenciales tienen una duración de cuatro días intensivos (un promedio de ocho horas diarias) y se llevan a cabo en las aulas de la universidad. Después del presencial, los estudiantes vuelven a sus comunidades para realizar trabajo de campo en ellas y así desarrollar, a partir de la investigación *in situ*, los trabajos escritos que habrán de entregar en el siguiente presencial.



Los cursos presenciales son concebidos en la propuesta educativa de la UNISUR como espacios para trabajar en forma intensiva los campos problemáticos que cada módulo contempla. Las estrategias didácticas que procuran ponerse en marcha en estos periodos consisten sobre todo en dinámicas de grupo tales como la lluvia de ideas, la reflexión grupal y los paneles de discusión a partir de textos definidos por los coordinadores. En los días que dura el presencial, estas actividades son dirigidas por las tres figuras encargadas de la docencia en la universidad: los especialistas invitados, los coordinadores y los co-docentes.

Esas tres formas de docencia fueron pensadas por los miembros de la comisión académica de la UNISUR inspirándose en diversas estrategias formativas. La intención es que cada figura se haga cargo de acciones específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los especialistas invitados son aquellos expertos que colaboran ocasionalmente en la universidad impartiendo clases magistrales o conferencias; su participación tiene el propósito de plantear una serie de ejes de reflexión que dirijan o en su caso, contribuyan a concluir efectivamente los trabajos desarrollados durante el presencial.

Los coordinadores son los encargados de dirigir las actividades en el aula cuando los estudiantes están reunidos en plenaria. En términos generales, esas actividades han de orientarse a detonar entre los alumnos el análisis crítico de los contenidos que después se examinan con más detalle en el trabajo por equipos. Sin tener que ejercer necesariamente el rol tradicional del maestro frente a grupo, el coordinador cumple un cometido central en la forma de trabajo de la UNISUR.

En esta visión específica que planteamos [en la UNISUR] para analizar la realidad críticamente, problematizándola, hay momentos de apertura y momentos de cierre [...] Ese trabajo es el principal en esta propuesta, y por eso los coordinadores debemos tener muy claro esto, porque nuestro papel es fundamental para que los chavos abran y cierren, abran y cierren, y cada cierre que hagan sea cada vez más complejo y certero que el anterior. (A. Díaz, coordinador en la UNISUR, comunicación personal, julio de 2008).

Idóneamente, las funciones del coordinador se apoyan en los co-docentes. La co-docencia es una estrategia que emula lo que otros modelos llaman tutoría.³⁰ En la UNISUR, el co-docente tiene la tarea de multiplicar el papel que el coordinador desarrolla en las plenarios, trabajando con los estudiantes en forma más directa y personalizada cuando el grupo se subdivide en equipos durante las sesiones de trabajo en el aula, y durante los periodos inter-presenciales. La co-docencia tiene además el propósito de favorecer la formación de aquellos maestros para los que este estilo de enseñanza-aprendizaje es poco familiar. La intención sería que a futuro, los maestros que en un momento inician como co-docentes, lleguen a desempeñar el papel de coordinadores en el aula.

No obstante, una situación que está marcando muchas de las dinámicas en el espacio escolar de la UNISUR, son precisamente las relaciones entre los maestros que se desempeñan como coordinadores, y aquellos que lo hacen como co-docentes. En la práctica, la diferenciación entre unos y otros entra en tensión con el planteamiento ideal que esta universidad tiene de construir dialógicamente la práctica docente. Aunque la tendencia general del desempeño de los coordinadores frente a grupo se caracteriza por pretender una relación de horizontalidad entre su labor y la de los co-docentes, en lo observable ese tipo de relación no se ha logrado todavía.

En gran medida el asunto es palpado por los propios actores. En principio, el término de coordinador se usó para sustituir al de docente, pues éste parecía ser demasiado rígido para la propuesta formativa de la UNISUR, que pretende generar formas de aprendizaje basadas en la horizontalidad y no en la relación tradicional maestro-alumno. Algo similar ocurre con el término de co-docente. Las disimilitudes que se están viviendo entre ellos, han llevado a los coordinadores a probar renombrar la figura del co-docente llamándola “co-coordinador”. Esa modificación no ha redundado hasta ahora en efectos positivos. El término resulta ajeno a los maestros de la comunidad, para quienes además ha sido complejo apropiarse de las funciones y la expresión misma de co-docencia. Y adicionalmente, la buena intención de los

³⁰ Por ejemplo, el modelo educativo de las universidades interculturales impulsadas por el gobierno federal mexicano, propone la realización de programas de tutorías (Casillas y Santini, 2006).

coordinadores de nuevo reproduce el ritual del poder que significa el acto de nombrar las funciones docentes: quiénes son los que nombran las funciones, las actividades, el papel a desempeñar en el aula, es un reflejo de quiénes son los actores que sin preverlo, están detentando un rol dominante en el aula.

En un sentido práctico, las diferencias en el desempeño docente en el aula parecen ser atravesadas por factores distintos a la esfera meramente pedagógica. Por ejemplo, se les puede relacionar con el origen de los maestros que fungen como coordinadores, todos ellos foráneos. En otro nivel, esas diferencias también pueden interpretarse a partir del campo de relaciones ya existente entre los maestros de la comunidad, y que han venido conformándose sobre todo en el terreno de las filiaciones partidistas. En lo que sigue, trataré de dar cuenta de la manera en que estos dos rasgos se expresan en la práctica docente de los maestros de la UNISUR.

2.2. La diferencia entre conocer y “conocer a medias”. El conocimiento de la propuesta pedagógica de la universidad como recurso de poder.

No todos los maestros que colaboran en la UNISUR conocen y manejan de la misma forma la propuesta de enseñanza-aprendizaje que ha adoptado esta universidad.

Son cosas que hemos hablado, que muchos compartimos, pero que todavía no explicitamos de manera clara. Vaya, no existe un documento en la UNISUR todavía que hable de esto.

La carencia de materiales que respalden la práctica docente de todos los maestros que colaboran en la institución se ha tratado de compensar hasta ahora con la realización de talleres que los maestros que fungen como coordinadores, imparten a aquéllos que van incorporándose como co-docentes. “La idea es que empecemos a debatirlo, que vayamos llegando a un consenso y todos tengamos clara la propuesta epistemológica para tener claro por qué trabajamos así y no de otra manera”. Sin embargo, hasta ahora la universidad carece de espacios formales en los que pueda tener lugar la discusión académica y la formación continua de su cuerpo docente. Esta situación ha minado la posibilidad de que todos los maestros conozcan con la misma claridad el planteamiento pedagógico que está inspirando el trabajo académico en la UNISUR.

El desconocimiento o conocimiento parcial del estilo de enseñanza-aprendizaje adoptado por la UNISUR ha venido convirtiéndose en una condicionante para el involucramiento equitativo de todos los maestros en asuntos de orden pedagógico, como es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y el diseño de los instrumentos que orientan la práctica docente. Durante mi estancia en campo tuve oportunidad de ver en diversos momentos expresiones de las disimilitudes en la participación de unos y otros maestros.

En una ocasión, el coordinador que en ese momento estaba a cargo de la sesión se esforzaba por motivar a un mayor número de estudiantes a participar en el desarrollo de la plenaria, invitándolos a expresar su opinión o a formular una pregunta relacionada con el tema que él había expuesto previamente. Pero menos de la cuarta parte del grupo decidió hacerlo por voluntad propia. Cuando las participaciones voluntarias terminaron, el coordinador comenzó a solicitar directamente la participación de cada estudiante; “a ver Luis, ¿qué nos quieres comentar?”; “¿quieres continuar, María?”, “¿qué nos dices, Juan?”. Aun así, el ejercicio parecía no concretarse, pues cuando el coordinador volvió a invitar abiertamente al grupo, su invitación fue precedida otra vez por silencios y por algunas miradas que evadían a la suya fugándose hacia las libretas o hacia los rostros de los demás presentes en el aula.

Los co-docentes que en ese momento estaban en el aula, sentados entre los estudiantes, buscaban inducir —sin éxito— las participaciones de los jóvenes mirándolos directamente, aunque sin verbalizar su interpelación. La situación hizo necesario que el maestro retomara la invitación directa, y con esta dinámica continuó la sesión hasta que hablaron casi todos los estudiantes.

Hacia el final de la plenaria, el coordinador agradeció las intervenciones; “muy bien; agradecemos las participaciones, los comentarios y las preguntas, todas son aportaciones muy valiosas, de gran valía, fructíferas para nuestro trabajo aquí en la UNISUR.” El estilo del maestro que en ese momento estaba coordinando la actividad se caracteriza por dirigir su actuar frente a grupo haciendo comentarios que, a manera de broma, sirvan para aligerar el formalismo inherente a un salón de clase; es común que hacia el cierre de una actividad conducida por este maestro, se escuche a los

estudiantes reír por algún comentario que éste hizo para distender los últimos minutos de trabajo. En esta ocasión cerró la plenaria intentando comparar la dinámica que había tenido la sesión, con un antiguo programa de concursos.

En la televisión pasaba un señor de edad que le llamaban 'el doctor I-Q', y entonces cuando participaban los del público, para un poco darle equidad a la participación, allá donde veía que no participaban, pues, si en la parte de arriba a la derecha no participaban, ahí sus colaboradores ayudaban y empujaban... ¡pero aquí nuestros colaboradores no ayudaron en nada! [Ríe] No... sí ayudan... [Ríe nuevamente].

Los estudiantes no alcanzaron a entender con claridad la referencia, que en su contexto temporal y espacial resultó ser ajena o poco comprensible. Después de escuchar la risa del coordinador, algunos jóvenes sonrieron tímidamente al sentirse aludidos por no haber participado, pero en general el comentario se extravió en medio de la dinámica más relajada que para entonces ya había tomado la sesión; los estudiantes comenzaban a alistarse para salir del aula, algunos relajaban su postura en la silla, otros guardaban sus cosas o intercambiaban palabras entre sí. Los co-docentes no expresaron alguna reacción al respecto, se mantuvieron en silencio y como los estudiantes, se prepararon para salir al receso.

Aunque en apariencia el comentario del coordinador no cobró peso en el contexto donde fue hecho, sus palabras hacen patente una distinción construida a partir del nivel de colaboración que cada figura docente expresa en el aula. En la construcción de esta diferencia concurren tanto unos como otros maestros; “tenemos una bronca de funcionamiento, pues entorpecemos la participación del equipo interno y los profes locales. Debemos ir generando una propuesta que permita cumplir los objetivos de la UNISUR.” (J. Flores, especialista invitado en la UNISUR, comunicación personal, 15 octubre de 2008).

Si bien la tendencia general del desempeño de los coordinadores frente a grupo se caracteriza por pretender una relación de horizontalidad entre su labor y la de los co-docentes; el papel que hasta ahora éstos han ejercido en el aula ha consistido, en el mejor de los casos, en cumplir con tareas como mantener al día los listados de asistencia, recibir los trabajos escritos y registrar la participación de los estudiantes en

las dinámicas grupales. Además es habitual que durante los presenciales los co-docentes adopten el rol de estudiantes, más que de colaboradores en la coordinación de las actividades del curso.

Esta situación se relaciona con que algunos de los co-docentes ciñen su participación al cumplimiento de este tipo de tareas porque consideran que aún no conocen el planteamiento pedagógico de la UNISUR con la suficiencia necesaria para involucrarse directamente en las actividades frente a grupo. Esto está contribuyendo a que encuentren que su labor en el aula es secundaria y prescindible, mientras no tengan un mayor acceso al conocimiento y manejo de esos planteamientos.

Otro ámbito de orden pedagógico en el que se expresan diferencias en el grado de involucramiento entre coordinadores y co-docentes, es el diseño de los instrumentos que orientan la práctica docente. Un caso que ilustra esta situación es el de una maestra de Santa Cruz que recientemente se incorporó como co-docente a la UNISUR. La maestra Bertina consideró más pertinente participar en el primer curso presencial sólo como oyente, esperando adquirir así mayores elementos para comenzar sus actividades en la co-docencia a partir del siguiente mes. Una vez que se sintió más familiarizada con la forma de trabajo en el aula, procuró participar en el siguiente presencial coordinando algunas de las actividades en equipo; sin embargo, su participación siguió siendo tangencial porque desconocía los contenidos a discutir en el curso, a los cuales tuvo acceso en el mismo momento que los estudiantes.

Para el siguiente presencial, la maestra se reunió previamente con otra de las co-docentes para preparar juntas una propuesta de estrategias didácticas que sugerirían a los coordinadores. Ambas armaron esta propuesta basándose en los contenidos indicados en la carta didáctica que se usó para la generación anterior. Pero esta vez la dificultad estuvo en que algunos de esos contenidos cambiaron, pues en una reunión que tuvieron los maestros que viven en la ciudad de México, surgieron propuestas de lecturas que resultaban más pertinentes que las anteriores, y las dificultades en la comunicación impidieron que los coordinadores informaran oportunamente estos cambios a los maestros locales.

En la práctica, han emergido algunas formas improvisadas para neutralizar las diferencias relacionadas con este conocimiento dispar. Un maestro de Acapulco que apenas comenzó a participar en la UNISUR como coordinador en sus aulas, buscó subsanar los vacíos relacionados con la diferencia entre “conocer” y “conocer a medias”, echando mano de su experiencia docente:

Yo recibí por correo la guía didáctica un día antes de que comenzáramos con el presencial. Las lecturas que aparecían ahí señaladas como lecturas de apoyo para los docentes no las tenía, y ya no había forma de conseguirlas, por cuestiones de tiempo y porque en Acapulco no contamos con bibliotecas especializadas en ciencias sociales donde uno pueda tener acceso a este tipo de textos. Así que esa noche la dediqué a consultar las antologías que he venido armando en todos estos años de trabajo con mis niñitos indígenas y en otras experiencias, y así traté de prepararme para no llegar con las manos vacías a los salones de nuestra UNISUR. Lo que quiero decir es que no tenía la ‘película completa’ del presencial como los coordinadores que han venido trabajando aquí desde el principio, pero estoy tratando de construir el soporte para poder trabajar con los muchachos (A. Molina, maestro que colabora en la UNISUR como coordinador en aula, comunicación personal, 7 de septiembre de 2008).

El maestro no contaba con la experiencia de haber sido primero un co-docente, y tampoco había presenciado antes un curso en la UNISUR, de manera que desde su primera participación frente a grupo se condujo de acuerdo a lo que, desde su perspectiva, tendría que ser el papel de un coordinador en el aula. Comenzó la sesión presentándose no como maestro sino como “facilitador”, poniendo énfasis en que él, igual que los estudiantes, estaba en la UNISUR para aprender. El maestro vertió su experiencia docente en dos sentidos. El bagaje que posee como maestro en educación indígena, le permitió improvisar contenidos que sirvieron para sostener su rol como coordinador. Y su estilo de enseñanza, cercano a los estilos de la educación popular, contribuyó a que tuviera un referente desde el cual llevar al aula formas de trabajo menos distantes a las que están intentándose explorar en la UNISUR.

Un mecanismo emergente que se ha puesto en marcha para subsanar las diferencias relacionadas con la centralidad de los coordinadores en la práctica docente, ha sido invitar a “especialistas” locales (líderes, dirigentes, representantes de organizaciones) como conferencistas. Sin embargo los estudiantes han venido

erigiendo una distinción entre los docentes, relacionada con lo local y lo externo: “vino una paisana nuestra, de aquí de Potrerillo... pero estaba mejor seguir con el maestro [invitado proveniente de Colombia].”

La diferencia entre no conocer (como la maestra de Santa Cruz, que apenas pudo revisar los contenidos del curso en el mismo momento en que éste inició), conocer a medias (como el maestro de Acapulco, que tuvo la posibilidad de formular una propuesta para el aula con algo de antelación, aunque con una idea borrosa de los contenidos y de la forma de trabajo) y “tener la película completa” (como los coordinadores que desde la ciudad de México tuvieron oportunidad de discutir y proponer nuevas lecturas para el curso), marca distinciones que en el aula se reflejan en las formas y niveles de participación de co-docentes y coordinadores. Las diferencias relacionadas con este conocimiento dispar de la propuesta de trabajo se hacen visibles en la injerencia que unos y otros tienen en el trabajo en el aula, en el diseño de las guías didácticas y en la selección de los contenidos.

Los ejemplos anteriores sugieren que el aterrizaje de la propuesta educativa de la UNISUR está pasando por el filtro de la experiencia de los docentes; en este paso, es posible que la propuesta de trabajo de la universidad esté enriqueciéndose con los aportes que desde su experiencia puede hacer cada uno de los maestros que colaboran en ella. Sin embargo, también es factible que el nivel de conocimiento y manejo de la propuesta llegue a convertirse en un recurso de poder que está quedando adscrito a un círculo de “especialistas” que, por otro lado, ha venido conformándose sólo con los docentes procedentes de otras localidades.³¹

³¹ Otras experiencias, como es el caso del PEBI en el Cauca, Colombia, dan cuenta de situaciones similares en su implementación (CRIC; 2004)

2.3. El campo de las relaciones locales en el escenario escolar. Espacios de acción de los co-docentes, y desencuentros.

El principal cometido de los co-docentes en la forma de trabajo de la UNISUR es el seguimiento tutorial de los estudiantes. Los co-docentes tienen la responsabilidad de orientar a sus asesorados en las actividades que realicen durante los periodos de campo. La tutoría es el espacio donde el co-docente asume el papel del coordinador, porque en las reuniones de asesoría es él o ella quien detona las preguntas y reflexiones que ayudarán al estudiante a problematizar su tema de investigación, a partir de los contenidos y categorías explorados en el curso presencial.

Los periodos de campo (llamados inter-presenciales) son de algún modo un espacio en el que idealmente podrían negociarse las diferencias entre el rol secundario que los co-docentes han venido ocupando en los cursos presenciales, frente a la centralidad de los coordinadores. La ausencia de éstos durante los periodos de campo da a los co-docentes un margen de acción³² más amplio del que disponen en las aulas durante los cursos presenciales.

Esto ha contribuido, por ejemplo, a que algunos estudiantes valoren por igual las aportaciones provenientes del coordinador y del co-docente que los apoya como su tutor:

A mí me motivó mucho mi asesora, cuando tuve una primera plática con ella, yo cambié de tema, me ayudó mucho, este... me animó, vaya; porque yo soy una de esas personas que un día quieren una cosa y otro día quieren otra, y después del primer presencial yo estaba así medio desequilibrada, porque me sentía que mi tema no estaba bien, aunque el profe en el salón dijo que sí, yo me sentía que no tenía una dirección fija, y pues ahorita lo que mi asesora me dijo me motivó más a seguir aquí, a ponerle más interés a mis trabajos, a mi tema, y pues enfocarme más en lo que voy a hacer no nada más en las clases cuando vienen los otros profes, sino también en los trabajos que voy a hacer aquí aunque no vengamos a la escuela.

³² Uso aquí la noción de margen de acción en el sentido que le da Carvajal (1998) “como las posibilidades de acción y decisión que desarrolla cualquier sujeto en situaciones concretas al relacionarse con otros y cuyo carácter no necesariamente está reconocido” (p. 12).

En este caso, la relación de tutoría entre los co-docentes y los estudiantes parece estar contribuyendo a equilibrar los niveles de injerencia que tienen los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la apertura del “margen de acción” de los co-docentes durante los periodos inter-presenciales ha estado signada por el campo de las relaciones ya existentes entre los maestros de la localidad. Por ejemplo, es común que las reuniones para comentar asuntos relacionados con la universidad se hagan entre maestros que se adscriben a una misma filiación partidista; los de un partido y otro periódicamente tienen reuniones entre ellos, pero raramente llegan a congregarse todos en una misma junta.

El uso de los espacios de la universidad también es atravesado por estas relaciones; en alguna ocasión, una de las co-docentes propuso ser la responsable de impartir talleres de computación a los estudiantes de la UNISUR que habían expresado su interés por aprender a usar el equipo de cómputo del que dispone la universidad. La propuesta fue bien recibida por los coordinadores, pues tomaron su proposición como un indicador positivo del involucramiento de los co-docentes en las actividades inter-presenciales.

Sin embargo, los talleres no se llevaron a cabo. El espacio que ocupa la escuela es reducido y el único lugar disponible para albergar el equipo de cómputo es el aula que hace las veces de oficina de la rectoría. La maestra desistió de impartir el taller mientras tuviera que hacerlo en ese espacio; estaba dispuesta a dar clase incluso en su área de trabajo en la biblioteca, pero no en la oficina del coordinador, pues consideraba que la situación podía prestarse a que algunos docentes —los que comparten filiación partidista con el director de la unidad académica— interpretaran el taller como un pretexto fabricado por ella, y por los maestros de su mismo partido, para “husmear” en los asuntos de la universidad.

La anécdota ayuda a exponer cómo las relaciones entre los maestros de la localidad que colaboran en la UNISUR reflejan y son parte de un campo de poder local marcado por las filiaciones de partido, el bipartidismo y el cacicazgo político. Las peculiares dinámicas de este campo terminan por expresarse en el trabajo cotidiano de

la universidad a través del posicionamiento, las negociaciones y los desacuerdos que surgen en el actuar de los maestros locales dentro de la institución.

• • •

En este capítulo he querido describir algunas de las disputas de poder que se viven en el espacio de lo “micro-cotidiano” en las aulas de esta universidad. Para dar cuenta de ello, tomé como punto de partida el “nivel de conocimiento” que cada figura docente posee sobre la propuesta educativa de esta universidad. En particular, me concentro en la distinción que encontré entre los maestros que se desempeñan como “coordinadores”, y los “co-docentes”. Los sentidos que ha tomado esa dicotomía, han venido definiéndose en la práctica en forma distinta a como idealmente plantea la metodología de trabajo de la UNISUR. Al respecto, he optado por enfatizar que el desconocimiento —o conocimiento parcial— del estilo de enseñanza-aprendizaje adoptado por la UNISUR está convirtiéndose en un elemento condicionante para el involucramiento equitativo de todos los maestros en la puesta en marcha del proyecto.

En el *modus operandi* de esta universidad, no todas las figuras docentes que colaboran en la UNISUR conocen y manejan de la misma forma la propuesta de enseñanza-aprendizaje. Partiendo del terreno de lo práctico, es cierto que uno de los factores que está influyendo en la construcción diferenciada de las figuras de los coordinadores y co-docentes, es la carencia de materiales que respalden la práctica docente de todos los maestros que forman el cuerpo académico de la institución.

Ciertamente es aceptable pensar ese vacío como una debilidad operativa de la universidad. Sin embargo, el propósito de las descripciones que hago al respecto no es evaluar las debilidades en su operación. El planteamiento pretende ayudar a comprender la forma en que, en la práctica, una diferenciación ideada en la propuesta pedagógica, está dando lugar a un incipiente mecanismo de desigualdad, por llamar así a la práctica docente diferenciada entre los maestros que fungen como coordinadores y los que colaboran como docentes. La intención principal de este capítulo ha sido

comenzar a problematizar la construcción de ese recurso de poder, sin caer en la personalización de las situaciones.

Es factible pensar que la diferencia entre conocer o no marca distinciones que, en el aula, se reflejan en las formas y niveles de participación de unos y otros. Sostengo también que el aterrizaje de la propuesta educativa de la UNISUR está pasando por el filtro de la experiencia de los docentes; y que en ese paso, es posible que el nivel de conocimiento y manejo de la propuesta llegue a convertirse en un “recurso de poder” adscrito a un círculo de “especialistas” que ha venido conformándose sólo con los docentes procedentes de Chilpancingo y la ciudad de México.

En tanto proyecto en construcción, la UNISUR —como otras iniciativas³³— tiene todavía escollos por resolver en su puesta en marcha. Aún así, existen también adelantos que vale la pena recuperar de su reciente experiencia. Para hacerlo, el interés del capítulo que sigue se centra en las circunstancias y situaciones vividas por algunos de sus estudiantes en el ámbito de la universidad. Es ahí donde, considero, pueden mirarse más de cerca los procesos que la práctica educativa de la UNISUR ha comenzado a detonar.

³³ En este sentido, pareciera haber experiencias muy cercanas entre la UNISUR y las universidades interculturales públicas que son financiadas con recursos del estado. Si bien las diferencias en infraestructura entre una y otras son abismales, lo que significa que sus posibilidades, pero también limitaciones y carencias son diferentes, es cierto que muchas comparten problemáticas similares al menos en lo referente a la centralidad no planeada que ciertos actores han ido cobrando en la práctica docente de estas universidades. El asunto no carece de interés en la medida que ya está siendo problematizado desde las experiencias concretas, como en el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), donde ha comenzado a discutirse las implicaciones asociadas a un modelo de formación de formadores, y las posibilidades de apostar por un modelo que conciba la formación de investigadores como un proceso más autodidacta.

Capítulo 3. Experiencias de los estudiantes de la UNISUR. Reflexiones y contradicciones en su proceso de formación.

En los capítulos anteriores he venido mostrando que en el proceso de gestación de la UNISUR, y en las prácticas de enseñanza que se han implementado en sus aulas, coexisten diversos posicionamientos en torno a la construcción de una educación superior intercultural en esta universidad. En el presente capítulo me propongo dar cuenta de la pluralidad de perspectivas que encontré en torno a la formación que ofrece este espacio, haciéndolo específicamente a través de la perspectiva de los estudiantes.

En lo que sigue, daré cuenta de la forma en que estos jóvenes están tematizando sus realidades, y cómo vinculan sus intereses con la propuesta educativa de la UNISUR. En concreto, me ocupo de las diferentes posturas que externan con respecto a los discursos sobre cultura e identidad étnica que son enunciados en el espacio escolar de esta universidad. Espero mostrar en qué sentido ese universo discursivo en torno a la interculturalidad, puede llegar a detonar entre los jóvenes de la UNISUR una reflexión sobre las identidades étnicas y los proyectos de sus localidades.

Para hacer esta aproximación, he optado por seguir tres ejes de exposición, los cuales definí basándome en las temáticas que, en diferentes momentos y situaciones, identifiqué en las narrativas hechas por los estudiantes en sus participaciones en el aula, así como en las conversaciones que sostuvimos sobre sus trayectorias escolares y de vida. Estos ejes son 1) la ambivalencia en las percepciones sobre el uso de la lengua, 2) la tematización de sus realidades puestas en relación con problemáticas de sus comunidades, y 3) las expectativas que los estudiantes tienen con respecto a su formación profesional, en contraste a la misión de la universidad. Considero que estos ejes son válidos para acercarse a conocer cómo los jóvenes de la UNISUR están comenzando a problematizar algunos aspectos de su cotidianidad, desde su posición como estudiantes de esta universidad. La construcción de este capítulo se apoya en mis observaciones, en las interacciones que tuve con una parte del estudiantado, y en la recuperación que, a través de nuestras conversaciones, pude hacer de sus opiniones y experiencias.

3.1. Conociendo a los estudiantes de la UNISUR.

Mi primera visita a las aulas de la UNISUR fue durante uno de los cursos presenciales impartidos a la primera generación de estudiantes de Santa Cruz del Rincón, en mayo de 2008. Como cada mes de trabajo en el aula, el curso presencial de aquella vez abrió con una conferencia. En esa ocasión, el tema presentado en tal espacio fue “Las universidades y la colonialidad del saber”. El objetivo de la plática era situar a los estudiantes en el contexto de surgimiento de las universidades, para después problematizar el papel que éstas cobran como institución en el colonialismo intelectual, y de ahí derivar en la idea de una universidad “descolonizada-descolonizadora”, en el sentido al que aspira ser la UNISUR como universidad intercultural.

Después de cerrarse la actividad sin preguntas ni intervenciones de la audiencia, tuvo lugar una plenaria para comentar los trabajos que los estudiantes habían realizado durante el periodo inter-presencial, es decir, las tareas hechas en las semanas que vuelven a sus lugares de origen. En esa ocasión, una de las actividades por hacer había sido entrevistar a los “abuelos” de sus comunidades para indagar con ellos sobre las formas tradicionales de cultivar la tierra. Los coordinadores invitaron al estudiantado a que voluntariamente comenzaran a socializar sus resultados y experiencias al realizar esta tarea; entonces se alzaron varias manos pidiendo el turno para hablar. Después de una primera ronda de participaciones, el coordinador a cargo abrió el espacio para los comentarios. Entre los estudiantes que tomaron la palabra, Miguel, uno de los jóvenes más participativos en esa generación, señaló:

Yo aquí quiero decir algo de todo esto que va relacionado con lo que la conferencista vino a decirnos hoy. Aprendemos de los abuelos como en esta vez, o no es tanto eso, porque muchos, no todos pero sí bastantes, tenemos el conocimiento también pues que, desde niños vemos, lo vivimos. Pero quiero decir que entrevistamos a la gente mayor, y así nos comparten de su conocimiento, de lo que saben. Y entonces ese es un saber que no se aprende en las escuelas; y yo digo aquí que esto se relaciona con la conferencia, porque, porque aquí como nos dice la conferencista, que nuestras culturas, las culturas de aquí, aunque sin tener escuelas siempre ha habido el conocimiento, como el tlacolol, que estamos hablando ahora [...] Entonces digo lo siguiente: que con esto que hacemos con los abuelitos, ponemos lo que saben, o bueno lo que sabemos ¿no? en un lugar importante, porque en UNISUR aprendemos de la historia como en otras escuelas, y también de esas costumbres de nuestros pueblos, y eso ya es importante

porque para los que hicieron las universidades no lo era, no tomaban en cuenta a los pueblos, pero para aquí nosotros de UNISUR sí es de importancia aprender todo esto para que no se olvide.

“Es cierto lo que dice aquí el compañero” —continuó Rosa, una de las estudiantes—, “pero además lo que queremos no nada más es que no se olvide el conocimiento de los viejos, porque eso pa’ qué ¿verdad? como dicen unos, si son conocimientos antiguos que a la mejor ya ni sirven, como se dice que ya no funcionan para la actualidad con lo moderno que hay”.

La joven hablaba con voz clara y dirigiendo la mirada a sus compañeros y al maestro. La seguridad con que se conducían ella y los demás estudiantes en sus participaciones me llevó en ese momento a la tentación de imaginarlos participando en una asamblea. Rosa continuó:

No es nada más que preguntamos a los viejos para que no se pierda eso que saben cuando ya se mueren y que lo aprendemos aquí en una universidad, sino que, que también es que hacemos eso y con eso entonces decimos allá a los que hicieron la historia, y, y a los que hicieron todo lo que se aprende en las universidades, que lo que se sabe en los pueblos vale, y no nada más es lo que unos allá dicen que vale.

En sus participaciones alcancé a entrever visos de una noción esencialista sobre lo que estaban entendiendo por cultura, pero igualmente noté que, desde ese esencialismo, también había presente en sus comentarios un ejercicio de análisis detonado por las cuestiones planteadas, en aquella ocasión, por la conferencista. De ese encuentro inicial con estos universitarios surgió mi interés por indagar hacia qué cavilaciones estaba conduciéndolos la forma como en las aulas se enuncia y se espera problematizar la cultura.

Mi estancia en campo me llevó después a encontrar que, aun tratándose de una población de jóvenes que han vivido en condiciones materiales, sociales y culturales similares, las visiones y expectativas que expresan con respecto al rol que ocupan como estudiantes en la UNISUR son variadas. La pluralidad de opiniones que manifiestan sobre lo que está representándoles el hecho de ser un estudiante de esta universidad, puede entenderse a partir de lo que Vygotsky (1994) llama “experiencia”;

para aludir cómo una misma situación objetiva pueda ser interpretada, percibida, experimentada o vivida de diferente manera por distintos alumnos (p. 339). Este planteamiento ayuda a destacar el hecho de que una misma circunstancia —como el ingreso a una universidad y no a otra, el tomar parte de una clase— puede ser entendida y percibida en formas distintas.

En ese sentido es que el tipo de acercamiento que pretendo hacer en este capítulo se inspira en aquellos enfoques de la investigación educativa que han comenzado a interesarse por las experiencias y los procesos subjetivos de los estudiantes. En otro momento, los estudios en torno a este sector se concentraban sobre todo en las “problemáticas” relacionadas con el estudiantado, (como los niveles de reprobación y deserción, o las relaciones entre rezago educativo y grupo socioeconómico de procedencia). Frente a estas tendencias, investigaciones recientes empezaron a incursionar en la compleja dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes, en el intento por “conocer lo que viven, piensan y sienten” (Guzmán y Saucedo, 2007: 7).

El interés que persigue esta clase de enfoque es remarcar que no existe un “sujeto-alumno” único, homogéneo, sino múltiples experiencias estudiantiles. Tal consideración es pertinente en este capítulo porque invita a preguntarse por las diversas maneras en que los estudiantes se relacionan con lo que encuentran en la escuela, a partir de sus particulares experiencias: ¿Qué están encontrando estos jóvenes en la UNISUR?, ¿qué expectativas tienen con respecto a su formación universitaria?, ¿qué relaciones vislumbran entre esta formación y los proyectos de sus comunidades? En los siguientes apartados, buscaré dar cuenta de dichas cuestiones.

3.2. Ambivalencia en las percepciones sobre el uso de la lengua.

La matrícula de la UNISUR en Santa Cruz del Rincón se integra por dos generaciones que, en total, suman poco más de noventa estudiantes.³⁴ Se trata de jóvenes cuyas

³⁴ Al respecto, véase el anexo 3, que grafica algunas características del estudiantado de la UNISUR en Santa Cruz del Rincón, generaciones 2007 y 2008.

edades oscilan entre los 18 y 25 años. La gran mayoría son egresados de las escuelas preparatorias ubicadas en sus localidades, aunque algunos de ellos cursaron el nivel medio superior fuera de ellas, en ciudades como Chilpancingo y Acapulco.

El caso de Tony.-

Antonio es uno de los jóvenes que ingresó a la UNISUR en la segunda generación. A él lo conocí en la primera reunión de asesoría grupal que tuvieron los estudiantes de nuevo ingreso, días después de que me instalara en Santa Cruz del Rincón (en septiembre de 2008). Uno de los co-docentes me invitó a estar presente en esta sesión, tomando en cuenta que durante mi estancia en campo estaría apoyando las actividades de algunos de los estudiantes en los periodos inter-presenciales.

Cuando llegué al aula donde tendría lugar la reunión, reconocí los rostros de los muchachos que se encontraban en el salón, excepto el de Antonio. Su padre, el maestro Bartolo —quien colabora en la UNISUR como co-docente— me informó que su hijo recién estaba de vuelta en Santa Cruz, y por ello apenas se integraba a las actividades de la universidad.

Una vez que concluyó la sesión de asesoría, Tony —como le llama su familia— se acercó a presentarse conmigo. Me preguntó si yo era de Chilpancingo, “es que yo estuve viviendo allá un tiempo, apenas regresé estos días al Rincón”. Después de aclararle mi procedencia y las razones por la que estaba ahí, comenzamos a conversar. Tuve la impresión de que sintió empatía conmigo porque de algún modo compartíamos una cierta condición “liminar” con respecto a nuestra llegada a la UNISUR.

Empezó a hablarme del tiempo que pasó lejos de Santa Cruz. Al salir de la secundaria, Antonio hizo sus estudios fuera de la comunidad, en Chilpancingo, capital del estado. Acabó la preparatoria e ingresó en una universidad tecnológica donde estudió contabilidad. Una vez graduado, probó buscar empleo como auxiliar contable pero sólo consiguió ocuparse en un local de renta de Internet siendo asistente. Ahí trabajó por unos meses; sin embargo, el sueldo que recibía era insuficiente para mantener sus gastos en la ciudad, y por ello su padre le pidió que volviera a Santa Cruz. Fue entonces cuando el maestro Bartolo recomendó a Tony que aprovechara su

estancia en la comunidad para asistir a la UNISUR, pues en su opinión, un título de licenciatura podría abrirle más oportunidades laborales.

El caso de este joven es *sui generis* en la unidad académica de la UNISUR en Santa Cruz, pues entre su estudiantado no ha habido hasta ahora alguien más que cuente con formación profesional previa a su ingreso en esta universidad. Este rasgo lo colocó, de inicio, en una situación distinta al resto de sus compañeros, pues a diferencia de ellos, él contaba con una referencia desde la cual contrastar sus primeras experiencias en la UNISUR. Ya desde su ingreso a esta universidad, comenzó a encontrarse con discursos distintos a los que hasta entonces había conocido en su trayectoria escolar.

Yo todavía no entiendo muy bien las carreras que hay aquí, porque lo que ahora sé de UNISUR pues es todo muy diferente a como es en donde yo estudié, muchas cosas [...] Como allá, nos decían, el orientador, nos decía que lo pasado es algo que no es de beneficio estar pensando en ello, sino que nos concentremos en lo que en un futuro vamos a ser, y aquí veo que es diferente lo que están explicando, que se da aquí en UNISUR mucha importancia a la historia, al pasado, a la lengua, cosa que allá en Chilpancingo es al contrario ¿verdad?, porque yo veía que a los compañeros que hablan el tlapaneco se les veía mal, sentían un poco de vergüenza, pena de hablarlo, y aquí por lo que estoy viendo ahora, pues están diciéndoles que al contrario [...]

Desde sus primeros acercamientos con la UNISUR, Tony empezó a tematizar el uso y valoración del m'ephaa como lengua materna, a partir de su experiencia personal y académica. Ni él ni sus hermanos son hablantes de esta lengua, aunque pueden entenderla. Pero su padre, el maestro Bartolo, es uno de los profesores de Santa Cruz que además de ser hablante de me'phaa, sabe escribirlo. Él, como co-docente en la UNISUR, apoya y promueve los discursos en torno a su revaloración; no obstante, en lo cotidiano el profesor no hace uso de esta lengua, sino del español.

Para Tony, el hecho de ser hablante de español representó una ventaja cuando salió de Santa Cruz para continuar con sus estudios. En la preparatoria de Chilpancingo, tuvo compañeros hablantes del tlapaneco que no tenían el mismo dominio del español que él. Ahí advirtió que el uso de esta lengua en los espacios

escolarizados era percibido por sus docentes como una traba en el desempeño académico de sus hablantes.

La verdad es que era difícil para todos estar en la prepa [...] Pero de los compañeros que tuve, vi que era mucho más difícil que tuvieran una buena calificación los que tenían problemas para hablar bien el español; bueno, no problemas, porque sí hablaban bien, pero algunas veces los maestros les decían que escribían mal los trabajos o que no sabían participar. Y entonces para mí y otros pues ya parecía menos difícil, porque por lo menos podíamos expresarnos más en la clase como los maestros pedían.

Después, cuando inició sus estudios en contabilidad, enfrentó la dificultad de no poder acceder a una beca, lo que asoció con su desconocimiento de la lengua tlapaneca. “En la universidad tecnológica donde estudié contaduría, tuve la casualidad de toparme con una beca de la lengua me’phaa, que es el PRONABE [sic], pero por falta de no saber la lengua, no me la dieron; tuve otro compañero que le hicimos la lucha y a él sí le tocó, la cantidad era de ochocientos pesos... Era una ayuda importante porque los gastos en la escuela son fuertes, pero no me la dieron por esto de que no hablo el tlapaneco”.

El Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES) se creó como una política pública³⁵ orientada a fomentar una mayor equidad de acceso y permanencia en el sistema público de educación superior, vía el otorgamiento de becas a estudiantes que se encontraran en una situación de desventaja socio-económica. El PRONABES comenzó a operar como una de las tres estrategias³⁶ que las instituciones federales mexicanas vinieron implementando para “mejorar el acceso de los indígenas a la educación superior” (Schmelkes, 2003: 4). El programa se ha enfocado en aumentar el número de becas, con acción afirmativa hacia la población indígena, para cursar este nivel educativo. Pero como otras políticas públicas, el criterio lingüístico prevalece en la definición de la población beneficiaria.

³⁵ Fue creado a iniciativa presidencial en el año 2001 y en cumplimiento de una de las metas del Programa Nacional de Educación Superior (PNE) 2001-2006.

³⁶ Los otros dos mecanismos que se han implementado son llevar la educación superior a las zonas densamente indígenas mediante el establecimiento de universidades interculturales, y combinar un programa de apoyo económico (en la forma de becas o créditos) con una transformación de las instituciones de educación superior que los reciben (Schmelkes, 2003: 4-7).

El relato de Tony revela en muchos sentidos la ambivalencia que él ha venido encontrando en su espacio familiar y escolar, con respecto al uso de la lengua me'phaa. En su experiencia, el uso del tlapaneco ha estado marcado con distintas etiquetas. Primero, como un "capital" cuyo uso es socialmente pertinente sólo en determinados espacios a la manera en que es usado por su padre, como maestro bilingüe. En efecto, el actuar del padre de Tony ilustra una contradicción típica en la práctica de los maestros indígenas bilingües, quienes al ocupar un lugar como intermediarios culturales en sus comunidades, han atribuido al español un poder simbólico asociado con su carácter de lengua hegemónica (Hamel y Sierra, 1983).

En otro contexto, atestiguó la vivencia de la subordinación desde la lengua, al ser ésta considerada un obstáculo en el desempeño escolar (porque estigmatiza a sus hablantes en los contextos escolarizados). Más tarde, vería en ella un recurso identitario instrumental (al ser la lengua un atributo para tener más acceso a recursos de un programa gubernamental como el PRONABES).

Los discursos enunciados en el espacio escolar de la UNISUR confrontaron la visión que desde esas experiencias había venido construyendo acerca de la lengua. Esto porque aun cuando las prácticas educativas en esta universidad siguen reproduciendo el papel dominante del español (pues las clases son en este idioma, ya que ni los maestros ni buena parte de los alumnos son hablantes del me'phaa), en lo discursivo sí se expresa el interés por revalorar el uso de la lengua materna, como puede verse en este fragmento extraído de una clase:

En algunas generaciones, muchos de nosotros [refiriéndose a los estudiantes] no hablamos la lengua de nuestros padres porque a nuestros padres los convencieron de que eso no era... moderno, o era inservible, y que es más, era inclusive parte del atraso. Aquí vamos a reflexionar sobre esto porque la cuestión de la lengua es importantísima para seguir siendo lo que somos; porque aquí venimos a estudiar para no dejar de ser lo que somos; pareciera como una contradicción pero esto es lo importante: venimos a perfeccionarnos, venimos a mejorarnos para no dejar de ser lo que somos.

Tony, sin ser hablante del me'phaa, considera que no ha dejado de ser lo que es. A pocos días de su regreso a Santa Cruz, por ejemplo, se reintegró al novenario de los

difuntos y cumplió con el compromiso que tenía con los mayordomos haciéndose cargo de los gastos para alimentar a la gente del novenario.

Aquí en el Rincón pues somos tlapanecos y tenemos tradiciones y costumbres que no se ven en otros pueblos, o mejor dicho en las ciudades, pues con sus diferencias, en los pueblos de este lado tenemos costumbres parecidas.

Se puede decir que Tony no ha desplazado el rol que desempeña dentro de las actividades de la vida comunitaria, y en estos espacios porta su identidad como tlapaneco. Había sido en el ámbito de la escuela donde adscribir su identidad étnica parecía ser problemático, al menos hasta la preparatoria. Después, cuando buscó obtener la beca, su autoadscripción fue “insuficiente” para validarse como me’phaa. Con su ingreso a la UNISUR, estas cuestiones fueron tomando relevancia en sus reflexiones.

Después de haber cursado el primer módulo en esta universidad, Tony y yo conversamos sobre las actividades de cierre de cursos, en las que se reúnen todos los estudiantes de las diferentes unidades académicas de la UNISUR.³⁷

Aquí me he estado dando cuenta de más cosas sobre este asunto, de lo que me ha venido surgiendo sobre la lengua me’phaa. Por ejemplo, los compañeros de Cuajinicuilapa, de la costa, me llama la atención porque ellos también se dicen de sí mismos como diferentes, afromexicanos ¿no?, pero no hay una lengua que ellos puedan decir, que tengan para decir “somos esto porque es lo que hablamos”. Y aquí en el Rincón no es así, o con los de Buenavista, por ejemplo; que aquí decimos “somos tlapanecos”, o “somos mixtecos”, pero entonces ahí está el me’phaa, el na’saavi, lo que hable cada quien, y esto me ha estado haciendo darme cuenta, de pensar de la importancia de la lengua, de para qué hace falta que alguien la estudie en una carrera que yo no entendía, o no veía de ese lado para qué era, para que podía servir [refiriéndose a la licenciatura en lengua].

Tony parece haber comenzado a tematizar los vínculos entre lengua e identidad, al preguntarse por la forma en que los compañeros afromexicanos de la unidad académica de Cuajinicuilapa, construyen esta identidad sin existir de por medio una lengua “que tengan” para identificarse. Su reflexión puede entenderse como un primer

³⁷ Como se menciona en la introducción de este trabajo, la UNISUR está conformada por cuatro unidades académicas, que atienden a estudiantes nahuas, amuzgos, tlapanecos, mixtecos y afromexicanos.

esfuerzo por conciliar la experiencia personal, con los nuevos cuestionamientos que en él detonó su ingreso a la UNISUR, y la posibilidad de contrastar su experiencia con otras —que probablemente no desconocía, pero que hasta entonces le eran ajenas.

El caso de Saturnino.-

El comportamiento verbal de Tony lo posiciona como un hablante que maneja con habilidad los patrones y estructuras discursivas del español. En general, los estudiantes de la UNISUR poseen un comportamiento verbal cercano al de Tony, salvo en el caso de aquellos jóvenes que son hablantes del me'phaa (menos del 10% de los matriculados³⁸).

Saturnino es otro de los jóvenes que ingresó en la segunda generación de la UNISUR. Se enteró de esta universidad por la invitación que propios estudiantes estuvieron haciendo en las preparatorias y bachilleratos de sus comunidades. Es originario de Rancho Viejo; de donde también provienen otros compañeros de la primera generación.

Para llegar de este poblado a Santa Cruz del Rincón se requieren varias horas de camino, por esa razón Saturnino (y otros estudiantes que también proceden de comunidades distantes³⁹) se hospeda temporalmente en Santa Cruz durante los periodos presenciales⁴⁰, pues las condiciones de traslado impedirían que viajara diariamente a tomar clase. Al principio, tuvo que dormir en las aulas de la universidad, que por las noches funcionan como albergue para los estudiantes que no tienen forma de alojarse en otro sitio. Después, consiguió un pequeño cuarto que renta por mes con otros dos compañeros de estudio.

³⁸ Al respecto, véase el anexo 3, que grafica algunas características del estudiantado de la UNISUR en Santa Cruz del Rincón, generaciones 2007 y 2008.

³⁹ Las comunidades de origen de los estudiantes que actualmente asisten a esta sede son Pueblo Hidalgo, Buenavista, Pascala, Tilapa, Colombia Guadalupe, Iliatenco, Cuapinole, Tlaxcalixtlahuaca, Cuanacaxitlán.

⁴⁰ Como se hizo mención en el capítulo dos, los cursos presenciales (que tienen una duración de cuatro días de trabajo intensivo en el aula) se llevan a cabo una vez al mes en las instalaciones que se ubican en Santa Cruz del Rincón.

A Saturnino lo conocí en el primer día de clases que tuvo su generación. Esa vez las actividades arrancaron en el patio de las modestas instalaciones de la universidad; ahí nos sentamos todos formando un círculo con las sillas y pupitres, y comenzamos a presentarnos diciendo nuestro nombre, comunidad de origen, qué lengua hablamos y por qué estábamos ahí, en la UNISUR. Al principio, las presentaciones tenían un tono nervioso; algunos olvidaban decir un dato, a otros les temblaba la voz al hablar frente a todos, y unos más nos sonrojamos cuando tocaba el turno de presentarse. Después, el ambiente se sintió más relajado y esto contribuyó a que los estudiantes pudieran hablar con más soltura.

Cuando tocó el turno a Satur, —como empezaron a llamarle amistosamente después de un tiempo de conocerlo— noté que el volumen de su voz era más bajo que el que hasta ese momento habían estado usando los estudiantes que ya se habían presentado. Lucía algo nervioso y mientras hablaba, mantenía baja la mirada.

Mi nombre es Saturnino Apolinar, este, que vengo de Rancho Viejo; estoy aquí en UNISUR, que espero aprender algo de nuestras culturas, si no discriminamos a nuestras culturas. Bueno, el caso es que ya ha estado cambiando nuestra cultura, antes no. Mi dialecto es tlapaneco. Es todo.

En ese momento llamó mi atención que usara la expresión “dialecto”, pues ni antes ni después de su intervención alguien más había recurrido a esta palabra para referirse a su lengua. Me pareció que podía haber alguna relación entre el uso de este término y el hecho de que se tratara de uno de los pocos jóvenes hablantes del me’phaa.

En los siguientes días de aquel primer curso presencial, Saturnino escasamente participó; las intervenciones que llegó a hacer siempre fueron instadas por los docentes e invariablemente lo hacía en un tono de voz muy bajo, casi inaudible. Como observadora, yo intentaba separar el hecho de que se tratara de un hablante de una lengua distinta al español, de lo que parecía ser un desempeño en el aula con “bajo perfil”, por llamarlo de algún modo. Pensaba que ese supuesto “bajo perfil”, podía deberse más a formas de participar distintas a las que tradicionalmente se esperan en

el aula, como la fluidez en el habla, la habilidad para presentar ideas ordenadas, el tono de voz, el estilo para conducirse frente a un público.

Uno de los coordinadores del grupo de la segunda generación, el maestro Abraham, mostró especial interés por el trabajo en clase de Saturnino. Continuamente buscaba hacerle participar, ya sea dirigiendo la mirada hacia él, haciendo alusión a Rancho Viejo— su comunidad—, o invitándole en forma directa a externar su opinión. Pero ninguno de estos recursos parecía funcionar, pues sólo conseguía que el joven asintiera o negara con la cabeza las interpelaciones del maestro.

Mi acercamiento a Saturnino resultó más difícil de lo que fue con otros estudiantes. En mis intentos por conversar con él, frecuentemente experimentaba la sensación de que no había logrado encontrar el punto “clave” para dar a nuestra plática la fluidez que yo esperaba. Sus respuestas siempre eran atentas pero, en términos de Grice (1975), el principio de cantidad⁴¹ no alcanzaba a cumplirse según mis parámetros, pues me parecían demasiado breves en relación con lo que yo esperaba escuchar. En esas ocasiones pude notar que en alguna forma le incomodaba hablar en español.

En el tercer presencial hubo un cambio notorio en el comportamiento de Saturno durante las clases. Desde el primer día del curso, se mostró participativo y constantemente pedía la palabra para externar su opinión sobre lo que estaba tratándose en clase. Incluso el tono de su voz era más claro y con ello denotaba mayor seguridad. Aquella vez, el tema de la plenaria fue “la universidad y los intelectuales”. Después de la presentación que hizo uno de los docentes, Saturnino pidió la palabra para abrir la ronda de participaciones.

⁴¹ La teoría de las máximas conversacionales que Grice (1975) propone para analizar el tipo particular de lógica que actúa y rige la conversación, supone la existencia de una máxima de cooperación entre los participantes de un evento de habla. La cooperación a su vez condensa un conjunto de principios, entre los que se encuentra el principio de cantidad. Este principio alude el volumen de información; quiere decir que los participantes del evento conocen la cantidad de información que se debe aportar, de tal manera que no sea excesiva, o que no sea tan poca que, por ausencia de significados, se afecte la interpretación. En mis primeros intentos por conversar con Saturnino, yo percibía una violación a este principio porque mis intentos quedaban reducidos a interrogatorios donde apenas conseguía obtener breves respuestas a los comentarios que yo hacía en el esfuerzo por iniciar una conversación.

Pues yo este, quiero decir: que los que estamos viendo aquí, tenemos que intelectual [sic] a nuestros pueblos, o llevar lo que, este, entendimos aquí y no dejar cultura de nuestros pueblos, hacer mejor a nuestro pueblo lo que podamos, ¡ahá! Bueno, entre las comunidades tenemos que platicar que en esto y esto que aquí aprendemos, y esa información tenemos que llevar o intelectual a nuestros pueblos; la que, la que estamos entendiendo aquí, nuestra UNISUR intercultural.

Aunque la sintaxis de sus frases hacía difícil para los monolingües en español comprender cabalmente su participación, el sentido que buscaba transmitir pareció ser claro para sus compañeros. Con su intervención otros jóvenes que habitualmente no tomaban la palabra, se animaron a participar también.

En las siguientes semanas, durante el periodo interpresencial, tuve oportunidad de platicar con Saturnino, pues habíamos acordado reunirnos en Santa Cruz para que me diera las tareas que él no había podido entregar personalmente al co-docente a cargo. Sin haber preguntado yo algo al respecto, él comenzó a relatar cómo había decidido cambiar su forma de participar en el aula.

Bueno, este, el maestro Abraham, sus, cómo te diré, su experiencia, me explica cómo, o a qué venimos a hacer a UNISUR, o a qué debemos hacer para mejorar nuestro, este, nuestras familias; bueno, este, el maestro dice que, que ahorita que la UNISUR no, no la discriminamos a nuestras lenguas, a nuestras culturas y bueno, este, ahorita te lo agradezco mucho al maestro, porque dice que, que por ejemplo, el es su lengua el español pero aprende tlapaneco, pues entonces yo estoy con orgullo de nuestras lenguas, sin vergüenza de hablarla, como con español, es poco. Bueno el caso pues que ya he estado cambiando y no tengo vergüenza que antes, ahorita es diferente.

El maestro Abraham, aunque no es hablante de tlapaneco, cuenta con varios años de experiencia en educación indígena y es capaz de escribir algunas frases en me'phaa. Después de mi conversación con Saturnino, platiqué con el profesor. Él había explicado al joven su interés por aprender más del tlapaneco, y ya que Saturnino era en la UNISUR uno de los hablantes de esta lengua, Abraham le planteó que en los ratos libres de los presenciales, intentaran conversar en me'phaa para poner en práctica lo que él sabía de esta lengua. Cuando lo hicieron, el maestro puso de manifiesto su impericia para hablar en tlapaneco. Esto contribuyó a que Saturnino, por un lado,

valorara positivamente el conocimiento que tiene de su lengua, y por otro, pudiera comenzar a resolver el conflicto que parecía generarle el uso que tiene del español.

El caso de Saturnino invita a reflexionar sobre varias cuestiones. Por un lado, pone de relieve la experiencia de este joven como hablante de una lengua indígena en contextos de diglosia,⁴² donde el manejo que posee del español lo ha situado en desventaja con respecto a los hablantes de la lengua dominante. Por otra parte, ilustra una de las contradicciones que aún quedan por resolver en la propuesta educativa de la UNISUR; pues si bien es cierto que discursivamente está apostando por la valoración del uso de la lengua materna, es un espacio donde la práctica del bilingüismo continúa reproduciendo condiciones de desigualdad para los hablantes de lenguas distintas al español.

Pese a esa limitante, puede reconocerse que aún cuando la institución no cuenta con un mecanismo formal para revertir —al menos en el ámbito escolar— esas asimetrías, en el espacio de esta universidad se están explorando prácticas informales (como las implementadas por el maestro Abraham) que buscan hacer un contrapeso al lugar del español como lengua dominante.

Hasta aquí he querido dar una muestra de las reflexiones que los estudiantes de la UNISUR han venido generando fuera de las aulas, poniendo en relación su experiencia personal con los cuestionamientos que las temáticas planteadas en clase les han detonado con respecto a sus identidades. En el siguiente apartado expongo en qué sentido el trabajo realizado en el aula puede contribuir a que los estudiantes comiencen a tematizar su realidad y la de sus comunidades.

⁴² El término diglosia, fue acuñado por Ferguson para referir el uso complementario y no conflictivo de variedades de la misma lengua en diferentes esferas sociales. Bajo la influencia de la sociolingüística catalana, la diglosia se ha reinterpretado como rasgo de conflicto en el contexto latinoamericano (Barnach-Calbó, 1997). Tomada en ese sentido, la diglosia supone una práctica específica, asimétrica, del bilingüismo. Remite a la coexistencia de dos normas lingüísticas de prestigio social desigual. La norma “A” corresponde al lenguaje de los sectores dominantes o hegemónicos; la norma B remite a los vehículos de comunicación verbal de los sectores subalternos, populares o marginados (Lienhard, 1994: 98).

3.3. Experiencias en el aula. Del análisis crítico en el salón de clase a la tematización de realidades comunitarias.

“La relación de conocimiento es la capacidad que tiene cada individuo de colocarse en su mundo [...] El buen estudiante es aquel que sale de la escuela con capacidad de construir su propia relación de conocimiento, independientemente del grado de conocimiento que tenga.”

Esta cita, tomada de Hugo Zemelman, es usada por algunos de los maestros que organizan los contenidos curriculares de la UNISUR para referir el fundamento que inspira el tipo de formación a la que apunta esta propuesta educativa: el análisis crítico en la construcción de conocimiento. ¿Cómo están tratando de hacer educación intercultural en esta universidad a partir de ese planteamiento? Alejandro, uno de los maestros de la ciudad de México que forma parte de su colegio académico, explicaba así esta propuesta a quienes por primera vez asistíamos a uno de los talleres de formación docente:

El posicionamiento teórico nuestro, que genera a su vez una forma específica de trabajar metodológicamente, es el de la interculturalidad y, pues, dependiendo de qué entiendas por interculturalidad, la forma de trabajo será diferente. Aquí nos adscribimos a una visión de interculturalidad similar a la defendida por algunos movimientos y naciones indígenas de Ecuador y Bolivia; para ellos la interculturalidad es una demanda política y consideran que para generar un verdadero diálogo intercultural en las universidades es necesario generar procesos de descolonización del pensamiento. Todos estamos colonizados de alguna forma, y a partir del análisis crítico podemos generar otras nuevas formas de pensar descolonizada. Por eso es que en todo el trabajo metodológico de la UNISUR la problematización, la ruptura de prejuicios, de preconceptos... es tan importante. Estos principios rompen con el trabajo a partir de asignaturas, y por eso aquí el aprendizaje se articula a partir de campos problemáticos; entonces los módulos con los que trabajamos en la UNISUR no contienen materias, sino ciertos ejes y nudos construidos a partir de esos campos.”⁴³

Los intentos por llevar a la práctica estos postulados son parte del trabajo cotidiano en la UNISUR. Las formas de estimular el análisis crítico en las aulas han venido conduciéndose por la vía de la prueba y el error, ensayando con los contenidos, aventurándose al uso de estrategias didácticas variadas y recurriendo a los distintos

⁴³ Una referencia sobre la forma en que está organizada la estructura de los cursos presenciales con base en módulos y campos problemáticos, se encuentra en el Cuadro 1. “Ejemplo de la estructura de un módulo del sistema semi-presencial implementado en la UNISUR,” en el capítulo 2 de este trabajo (p. 38).

estilos de enseñanza de los docentes que colaboran como coordinadores de las actividades en el aula.

En esta escuela lo que queremos hacer es que los estudiantes piensen, y es algo muy importante: no queremos que los estudiantes estén así callados recibiendo la información, para eso que se vayan entonces a otra escuela tradicional, aquí no los queremos nada más oyendo, aquí los queremos así como ahorita lo hicieron, dialogando, pensando, por eso han estado ustedes trabajando en pequeños grupos y haciendo lo que en la escuela a veces no nos dejan, ¿no?, hablando, dialogando con los compañeros para conocer lo que pensamos, hacer preguntas y buscar responderlas no con lo que dicen los libros nada más, o con lo que venga a decirme un maestro, sino con lo que yo, y tú y los demás podemos pensar juntos en cómo resolver algo.

La siguiente escena tiene el propósito de clarificar cómo se está buscando llevar esto a la práctica en las aulas de la UNISUR.

Estudiantes y maestros aprendiendo a preguntar.-

La costa-montaña de Guerrero produce y bebe café. En el monte están los cafetales; en los pueblos, el café está en las mesas de todos. En la región, la unión de ejidos cafetaleros “Luz de la Montaña” es reconocida como organización productora y como una de los elementos clave en la plataforma organizativa que impulsó iniciativas regionales de la envergadura de la policía comunitaria. Y no es gratuito que la liberación del mercado del café sea considerada por algunos estudiosos del fenómeno, como uno de los factores que desató la inseguridad en esa zona allá en los años ochenta.

En la UNISUR, el café también se ha hecho presente. Varios de los jóvenes que estudian aquí han llegado presentando un tema de investigación relacionado con este producto: “la venta de café”, “la producción del café”, “la plaga del café”. Los estudiantes ingresan a la universidad planteando un tema que sea de su interés y que tenga que ver con el ámbito de su comunidad o de la región. El objetivo es que, conforme vayan cursando la licenciatura, logren concretar un problema de investigación relacionado con esa temática.

“Se trata de irle preguntando al tema de investigación, primero, cuáles son los sujetos, contextos y proyectos de ese tema. Y después, a lo largo de los módulos, ese problema se irá complejizando más y más, hasta llegar al cuarto módulo donde el problema de investigación ya se formaliza en un proyecto de investigación.” Esto fue lo que me explicó Alejandro, uno de los maestros coordinadores de la UNISUR, mientras tomábamos el café del mediodía, antes de volver al aula de la generación de nuevo ingreso para comenzar la plenaria. Minutos antes, los estudiantes habían socializado sus temas de investigación, presentando uno por uno el anteproyecto (es decir, su tema de interés) que entregaron como requisito para ingresar aquí.

De regreso al aula, el coordinador y los estudiantes decidieron que las sillas permanecieran como en la dinámica anterior, formando un círculo que permitiera a todos ver quién tomaba la palabra; cuando el grupo estuvo completo, el coordinador comenzó la actividad. Ahora que los temas de cada uno eran conocidos por todos, el paso siguiente sería ayudar colectivamente a “hacer preguntas” a ese tema para que el título del anteproyecto pudiera “decir más” de lo que por ahora comunicaba. El coordinador abrió el espacio para que alguien de manera voluntaria propusiera su tema y así comenzar la actividad. El silencio hizo que el coordinador reiterara la invitación al grupo, pero como nadie parecía animarse a decir “yo”, entonces propuso que alguno de los estudiantes cuyo tema tuviera que ver con el café participara, tomando en cuenta que es un tema que parecía interesarle a una buena parte del grupo. Entre sonrisas nerviosas, una de las jóvenes alzó la mano.

—“Yo, yo pongo mi tema”

—“Está muy bien, entonces vamos a trabajar todos ahorita pensando en qué preguntas podemos hacerle al tema de la compañera que es de Iliatenco, ¿sí?”, “de Iliatenco, ¿verdad?”, preguntó el coordinador, mientras ella, Marcia, asentía con la cabeza.

El título de su anteproyecto era “La plaga del café”. El grupo no tenía claro cómo “hacer preguntas al tema”, así que Alejandro, el coordinador, propuso comenzar él para sugerir ideas, y después continuaríamos todos haciendo el ejercicio. La primera

pregunta que hizo fue “¿dónde?”. ¿En dónde le interesaba a ella conocer más sobre la plaga del café? La respuesta fue “pues en Iliatenco”. Alejandro señaló que

A veces se nos olvida decir cosas que se nos hace que ya no hacen falta porque son muy familiares para nosotros, pero para que podamos empezar a preguntarnos sobre cosas que conocemos muy bien o que creemos conocer muy bien porque vivimos con ellas, crecimos con ellas, necesitamos sentirnos como si fuéramos unos extraterrestres, pensar que somos de otro mundo y así venimos aquí al Rincón o a Iliatenco o a Pueblo Hidalgo y no conocemos nada, no sabemos cómo son ahí las cosas. Lo interesante está en que al mismo tiempo nosotros conocemos algo de esas cosas, y entonces algunas de ellas podremos responderlas por nosotros mismos y otras tendremos que investigarlas, pero también sabemos con quién investigarlas, a quién podemos preguntarle.

Después de algunas preguntas-ejemplo que formuló Alejandro, los estudiantes se animaron a continuar con el ejercicio. Unos hacíamos preguntas sobre el tema en sí: qué tipo de plaga, en qué cafetales, en que años o en qué temporada, si los productores habían usado algún método para atacar la plaga. Otros preguntaban más por la forma en que ella había empezado a interesarse por el tema: cómo se había enterado de la plaga, desde cuándo había comenzado a preguntar a la gente acerca de esto, quiénes son las personas que le han ayudado a saber más sobre el tema. Al final de la actividad, el título del anteproyecto, que originalmente era “La plaga del café”, quedó reformulado como “Los efectos de la plaga del café en el pueblo de Iliatenco a partir de 1980.”

Durante el ejercicio, el coordinador aprovechó el tema para comentar con el grupo cómo un problema “que tiene que ver con la naturaleza, con el crecimiento de una planta como la del café” a su vez se relaciona con problemas que tienen que ver con las personas: con quienes se dedican a cultivarlo, con quienes lo venden, con quienes lo consumen; e invitó a todos a comenzar a preguntarnos cómo creíamos que el hecho de que los cafetales tuvieran plaga se relaciona con los intereses de esas personas, es decir, con los “proyectos” de esos “sujetos”.

La actividad continuó haciéndose con los temas de otros compañeros: la tala de árboles, la contaminación de los ríos, el alcoholismo, el drenaje. Como el tiempo

planeado para la plenaria sería insuficiente para comentar la treintena de temas, quedó como tarea individual hacer el ejercicio por escrito para comentarlo al día siguiente en el trabajo por equipos. A la mayoría de los estudiantes les resultó difícil hacer el texto pues “como que sin el maestro ya cuesta más trabajo y pues como que uno se enreda y ya no entiende bien qué hay que hacer”. Aun así, sólo dos de ellos incumplieron con la tarea; el resto presentó su texto y el material sirvió de base para las siguientes actividades que se desarrollaron durante el presencial.

El caso de Raquel.-

Raquel fue uno de los estudiantes que incumplió con ese trabajo. Aunque su tema de interés, “La deforestación de los bosques”, se había trabajado en la plenaria, no hizo el ejercicio por escrito porque “qué más iba a poner aparte de lo que ya se había dicho con los compañeros que tienen el mismo tema”.

Ella es una de las jóvenes mujeres que ingresaron a la UNISUR en la segunda generación. Apenas habían transcurrido unos meses de su regreso a Santa Cruz del Rincón —de donde es originaria— cuando decidió presentar solicitud para ingresar a esta universidad. Sus padres, quienes son propietarios de un expendio de verduras en el pueblo, tuvieron la posibilidad de enviarla a una preparatoria popular de la UAG en Acapulco. Cuando concluyó esos estudios, intentó ingresar a la escuela de enfermería en la misma ciudad; desafortunadamente, no logró aprobar los exámenes de admisión. Fue entonces cuando volvió al Rincón.

La imposibilidad de estudiar la carrera de su interés le causó mucho desánimo. Le agradaba estar de vuelta con su familia, pues “en Acapulco no es lo mismo, mi hermanita estaba ahí pero nomás estábamos las dos allá pasando a veces apuros por los gastos muchos que había que hacer de la prepa”. Sin embargo, el motivo de su regreso a la comunidad le enojaba y entristecía.

Los padres de Raquel fueron quienes insistieron en que probara a ingresar en la UNISUR. Todavía decepcionada por lo ocurrido en Acapulco y con cierta apatía por comenzar a estudiar algo distinto a lo que tenía planeado, presentó sus documentos y el anteproyecto que había escrito sin tener mucha claridad en su interés.

La verdad yo no sabía muy bien de qué hacer, no se me ocurrió algo que me pudiera gustar en las carreras de UNISUR⁴⁴ porque yo seguía pensando en que quiero ser enfermera; entonces pues en la prepa, verdad, hicimos una vez un trabajo sobre la deforestación y como que me gustó, un poco, verdad, pues entonces así de eso hice el trabajo que había que entregar para entrar aquí, nada más como pues así, sin saber mucho de lo que yo quiero o me interesa.

Cuando iniciaron las actividades escolares en la UNISUR, Raquel se sintió decepcionada al ver que los primeros días de trabajo habían girado alrededor del tema de sus anteproyectos. “Es que a mí como que no me gustaba todavía nada de lo que se decía ahí, estaba interesante, verdad, pero como que yo no veía para qué estar ahí, si yo lo que era mi interés estaba en ser enfermera”.

Después del primer curso presencial, los estudiantes de nuevo ingreso se reunieron durante el periodo inter-presencial con algunos de los co-docentes, para ponerse de acuerdo en las siguientes fechas de reunión para las tutorías. En esa ocasión, uno de los co-docentes tuvo la idea de proyectar a los estudiantes un video en el que un joven de la ciudad de México con discapacidad motriz, hablaba de su experiencia y de cómo en su vida diaria resolvía las dificultades que cotidianamente tenía que enfrentar. El propósito del co-docente era reforzar entre ellos la motivación por “seguir adelante” como el protagonista del video, ahora que estaban iniciando una nueva etapa como estudiantes universitarios.

El video conmovió mucho a los estudiantes en general, pero en particular a Raquel. En el cierre de aquella reunión, cuando el co-docente preguntó al grupo si tenían alguna duda sobre las tareas que realizarían a lo largo de ese inter-presencial, ella preguntó si podía cambiar su tema de investigación. Fue entonces cuando abandonó el tema de la deforestación, por el de “La falta de atención médica para las personas con discapacidad en Santa Cruz del Rincón.” El tema le interesó porque entre los miembros de su familia ha visto algún tipo de discapacidad: un tío con dificultades para caminar, y un sobrino con sordera. Esa era una de las razones por las que tenía interés en ser enfermera, pues así podría atender a su sobrino y conseguir para él mejor atención médica. Al poner esa situación familiar en el contexto de Santa Cruz, se

⁴⁴ La oferta educativa de la UNISUR puede revisarse en el Anexo 2.

dio cuenta que igual que sus familiares, había otras personas en la comunidad con dificultades similares: una persona con retraso mental, otra que perdió una pierna en un accidente, algunos ancianos que ya no pueden desplazarse por sí mismos.

El haber encontrado un tema de mayor interés para ella, y la posibilidad de explorarlo desde una de las licenciaturas de la UNISUR,⁴⁵ contribuyó a que Raquel mostrara más empeño en las actividades escolares, y sobre todo, que encontrara sentido a su formación en esta universidad, poniéndola en relación con una problemática que ella había identificado en la realidad inmediata de su familia, y después de su comunidad. Ella, como otros de los jóvenes matriculados en esta institución, está siendo parte de un proceso que la ha llevado de un momento inicial de percepciones ambivalentes sobre su formación en la UNISUR, a un momento subsecuente en que reconsidera su ingreso y permanencia en esta universidad como una opción adecuada y valiosa para continuar estudiando.

El caso de Raquel también lleva a reflexionar sobre las dificultades que enfrentan los jóvenes de poblaciones indígenas para acceder a la educación superior. Igual que ella, otros jóvenes de la comunidad y de pueblos vecinos se han visto en una situación similar a Raquel en su intento por acceder a instituciones de educación superior. Diversos autores se han encargado ya de examinar y ofrecer evidencias del acceso desigual de los estudiantes indígenas en el nivel superior, debido en parte a las deficiencias en la educación que recibe este sector desde la primaria hasta la educación media, en comparación con la que recibe la población no indígena (Flores-Crespo: 2006). Joaquín, uno de los investigadores que forma parte de la comisión académica de la UNISUR apuntaba en este sentido que

Muchos de nuestros alumnos [en la UNISUR] son aquellos que no logran acceder a la escasa y carente oferta educativa en el estado, entonces estamos atendiendo a la población marginada, que está entre los pueblos indios. Más o menos tenemos cifras de que el 75% de nuestros estudiantes es egresado de prepas populares pertenecientes a la UAG; la otra parte es de

⁴⁵ Cuando presentó el nuevo tema que le interesaba trabajar, los co-docentes le sugirieron considerar la licenciatura de Gobierno y Administración de Municipios y Territorios como una posibilidad para examinar una de las problemáticas vinculadas a su tema.

egresados de algún bachillerato de nivel medio superior. Y en muchos casos, los muchachos llegan a la UNISUR carentes en comprensión de lectura, redacción, manejo de cómputo... (J. Flores, comunicación personal, mayo de 2008).

Teniendo esto presente, el programa del gobierno mexicano que impulsó la creación de las universidades interculturales en el país se planteó como una vía para subsanar esta situación. Dicho modelo contempla entre sus principios fundamentales, evitar la selección de los estudiantes por criterios académicos (Casillas y Santini, 2006). El mismo criterio fue tomado en cuenta por el Consejo Académico de la UNISUR, al establecer que el ingreso a esta universidad no dependa de un examen de admisión. Por ello, en sustitución de ese filtro, los estudiantes presentan un anteproyecto donde esbozan el tema de investigación de su interés.

La otra razón por la que se pide a los interesados en ingresar a la UNISUR la presentación de un anteproyecto se relaciona con los objetivos que la universidad se plantea como formadora de intelectuales y especialistas que, con su ejercicio profesional coadyuven al desarrollo de sus comunidades.

[...] Las profesiones que plantea la UNISUR son distintas a las profesiones individualistas; qué implica esto: que por un lado estamos planteando una serie de profesiones que sí efectivamente le van a dar bienestar a la persona que, que se titule —porque bueno, también hay que, efectivamente, vivir de una manera mejor— pero fundamentalmente son profesiones para servir a la comunidad.

Por ello se pretende que, ya desde su ingreso, sitúen su formación como profesionistas en relación con un problema concreto que hayan identificado en su realidad. En la práctica, aún se percibe una distancia entre los objetivos pensados desde la misión de la universidad, y las expectativas que externan sus estudiantes.

3.4. Formación profesional. Entre las expectativas personales y los proyectos en/para la comunidad.

Uno de los objetivos de la formación que espera ofrecer la UNISUR a sus estudiantes, es que egresen como profesionistas cuyo perfil les permita desarrollarse en sus comunidades, e impulsar en ellas proyectos que apunten al desarrollo local.

Entre los estudiantes, esta visión puede llegar a expresarse en sus expectativas, aunque con un cariz particular, definido por los intereses y las trayectorias personales de cada uno de ellos.

Volviendo al caso de Tony, las motivaciones que lo llevaron a ingresar a esta universidad parecían entrar en choque con la misión de la institución. “Mi papá pues fue su idea que entrara aquí a UNISUR, pues viendo lo difícil que estaban las cosas en Chilpancingo, porque no encontré un trabajo de acuerdo a lo que yo estudié, pues me dijo que probara a estudiar aquí, que viera si me interesaba [...] Y pues quiero probar, ¿verdad? Porque pienso que, como él dice, tal vez con un título como licenciado sea más fácil que me coloque en un trabajo.”

La postura que los integrantes del cuerpo académico de la UNISUR buscan transmitir al estudiantado es algo distinta, poniendo énfasis en el compromiso social del profesionista. Sin embargo, para el estudiantado en general, todavía resulta difícil ubicar sus expectativas en esa dimensión.

Durante el segundo presencial que cursó la generación de nuevo ingreso, el espacio planeado para la conferencia con la cual arrancarían las actividades de ese módulo se destinó a presentar la misión de la UNISUR como universidad y su oferta educativa. El objetivo era introducir a los estudiantes a la categoría de “sujeto protagónico”, y para ello se buscaba introducirlos a la noción de intelectual para ubicar el papel que ellos como futuros profesionistas tendrían que ocupar siendo también los intelectuales de sus comunidades. El encargado de dar esta plática fue Joaquín, uno de los investigadores que participó activamente en la gestación de la UNISUR siendo parte de la comisión académica, y que a la fecha continúa respaldando la iniciativa siendo gestor de recursos y colaborando en el diseño curricular de la oferta educativa de la universidad. El tema a tratar aquella vez, tal y como se escribió en el pizarrón fue “La UNISUR: formadora de intelectuales comunitarios como sujetos protagónicos”.

En un aula cuyo espacio buscaba emular la disposición y el ambiente de una sala de conferencias, Joaquín comenzó a discurrir en torno al objetivo principal de la UNISUR como institución educativa.

Esta universidad es para formar efectivamente muchachos y muchachas que dentro de cuatro años tengan una licenciatura y tengan un título, pero eso es el objetivo secundario de este proyecto. El objetivo más importante, el objetivo más principal diríamos, es efectivamente que tengan un título, pero lo más importante es que a lo largo de cuatro años estos muchachos y muchachas reflexionen, desde donde nacieron, desde donde crecieron, sobre los problemas con los que vivieron cotidianamente para que, con esa reflexión, ese pensamiento, encuentren salidas a sus problemas, eso es lo más importante. No queremos formar abogados, no queremos formar contadores, no queremos formar antropólogos, geógrafos [...] Lo que estamos aquí trabajando es para formar algo que pareciera que la gente ha hecho de esa palabra como algo inalcanzable, pero que realmente es algo muy cotidiano y muy natural: estamos trabajando para formar intelectuales.

Un rato después de iniciada su participación, el moderador en turno (uno de los coordinadores) abrió una primera ronda de preguntas y comentarios. Entre la timidez y el nerviosismo por hablar frente a un público, algunos estudiantes se animaron a emitir opiniones y dudas en torno a la presentación. Después de algunas intervenciones, y de un lapso de silencio en el que nadie más parecía querer participar, un estudiante, Alejandro, se animó a agregar un comentario, el cual cerró planteando una duda:

[...] Aquí, aquí en esta especialidad [refiriéndose a las licenciaturas de la UNISUR] no sé a dónde nos podríamos acomodar, a lo mejor mis compañeros no han hecho esa pregunta porque todavía no lo ven de ese lado, pero yo sí me gustaría saber en dónde me puedo colocar, en qué ámbito de la sociedad me puedo yo ubicar para trabajar y así yo tener un beneficio para mí y para mi familia.

Alejandro es un joven originario del poblado de Tierra Colorada. Un año antes de ingresar a la UNISUR, fue instructor comunitario⁴⁶ del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), al mismo tiempo que comenzó sus estudios de licenciatura en la subsede de la Universidad Pedagógica Nacional que se ubica en Santa Cruz del Rincón. Ahora, cursa simultáneamente la licenciatura en educación para el medio

⁴⁶ El CONAFE es un organismo descentralizado creado por decreto presidencial en 1971, con el objeto de allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país. Entre sus programas se encuentra el de “Jóvenes CONAFE”, en el que se inserta la figura de los instructores comunitarios. Estos instructores se encargan de dar clases a niños que están en edad de cursar la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) así como de dirigir los servicios de educación inicial en localidades de menos de 250 habitantes. A cambio de sus servicios, reciben mensualmente un apoyo económico y, al término de su labor como instructores, tienen el derecho a percibir apoyos económicos mensuales (treinta o sesenta) para continuar sus estudios. El número de apoyos que reciben varía en función de si participan uno o dos años en el programa.

indígena (en la UPN) y la licenciatura en la UNISUR.⁴⁷ Decidió ingresar a esta universidad porque considera que “así tendré más oportunidad de desarrollarme mejor y tener un buen trabajo que cada vez cuesta más conseguirse.”

Las participaciones continuaron y después de la intervención de Alejandro, algunos estudiantes más expresaron tener la misma pregunta que había señalado.

La primera ronda de preguntas concluyó y el conferencista tomó nuevamente la palabra para dar respuesta a los comentarios recibidos. La participación de Alejandro dio pie a que el especialista invitado hiciera una breve presentación de las licenciaturas que ofrece la UNISUR, aunque sin dar una respuesta igual de concreta como la pregunta que le fue planteada.

[...] Cuando sean profesionistas, van a tener que optar por la forma en cómo poner en práctica ese título de profesionistas, porque miren: a ustedes los mandan su familia a estudiar o vienen porque quieren mejorar en su familia, pero realmente lo que ustedes están haciendo es estar siendo atendidos por la sociedad [...] en este caso ustedes cuando sean profesionistas tienen que retribuir esa, ese esfuerzo que hizo la sociedad. Por desgracia, la cultura dominante desde hace mucho tiempo ha planteado que este esfuerzo que hace la sociedad no existe [...] y por desgracia así es como en otras ciudades, en las ciudades, es como se forman los profesionistas.

Este pasaje pone en consideración cuáles son los vínculos que por ahora pueden tenderse entre los intereses de los estudiantes y la propuesta educativa de la UNISUR. Muestra que, al menos en el momento de su ingreso, hay una divergencia entre las sus expectativas laborales y el tipo de especialistas que espera formar un proyecto educativo como el que sustenta la creación de esta universidad.

La situación descrita también lleva a pensar que en el espacio de la UNISUR están confluyendo al menos dos visiones sobre los propósitos de la educación superior. Desde la visión enunciada por Joaquín, la formación profesional ha de tener por objetivo afianzar la reivindicación y la valoración social a través de la investigación. La educación superior es valorada como una opción para fortalecer procesos locales y

⁴⁷ El esquema de trabajo que ambas universidades tienen abre esta posibilidad. Ya que la UPN dirige su oferta a maestros en servicio, la licenciatura se cursa durante los fines de semana, cada quincena. El sistema modular semi-presencial de la UNISUR exige la presencia en aula sólo durante los cuatro días del mes que dura el periodo presencial.

liderazgos, y no sólo para acceder a mejores lugares de trabajo. Pero en el caso de los estudiantes pareciera que sus expectativas respecto a la escuela no son atravesadas directamente por estos objetivos, sino que están relacionadas más con la búsqueda de movilidad social a través de la obtención de un título de licenciatura.

La producción escrita que hay sobre el tema en Latinoamérica (Amodio, 1988) ha subrayado que el interés por la educación superior en las sociedades indígenas parece ir en aumento en los últimos años. Es factible pensar que este interés ha aumentado porque la educación representa una alternativa para romper con relaciones de poder marcadas por la dependencia económica. Sin embargo, hay divergencias en las formas de pensar esta ruptura. Mientras que para algunos actores es posible romper con esa dependencia formando cuadros de intelectuales que en el futuro asuman los planes locales de desarrollo; para otros la educación superior se concibe como una opción para romper la dependencia económica accediendo a mejores lugares de trabajo. Así, los objetivos relacionados con la formación de profesionales a través de una educación superior “crítica” o intercultural, pueden caer en contradicción cuando entran en juego las expectativas de los estudiantes en torno a su futuro laboral, y el tipo de especialistas que propone formar un proyecto educativo cuyo diseño apunta a anteponer el bienestar comunitario.

Consideraciones finales

A través de la investigación que dio lugar a este trabajo, busqué conocer las maneras en que la educación intercultural está siendo entendida por los actores de un proyecto que apuesta por construir una oferta de educación superior pertinente a los proyectos políticos y de desarrollo de las poblaciones indígenas.

En el presente texto he querido mostrar los diferentes ángulos desde los cuales ha venido formulándose y poniendo en marcha la propuesta de la UNISUR. Con ese propósito procuré exponer las acepciones y las prácticas que los promotores del proyecto, los maestros, y los estudiantes que son parte de la universidad, externan en torno a lo que para ellos es el propósito y los cometidos de una iniciativa en educación superior como ésta. El acercamiento a tales aspectos revela que la construcción de la UNISUR como proyecto político y educativo, se caracteriza por ser un proceso susceptible a las tensiones y contradicciones, pero que también ha sido maleable a las negociaciones que los actores conciertan entre sí para conciliar sus distintos posicionamientos.

A partir del examen de las diversas visiones de los promotores, maestros y estudiantes vinculados con la UNISUR, encontré que las maneras en que entienden el cometido de esta institución y de su propuesta educativa, se relacionan sobre todo con tres aspectos.

El primero de ellos es el relativo a las redes de relaciones en que se enmarca la formulación del proyecto. Con esto quiero decir que en la gestación de la propuesta educativa de la UNISUR, puede reconocerse la impronta de las relaciones y alianzas vigentes entre los actores que participan en ella, como factores que inciden en su construcción y han venido definiendo su dirección. El capítulo 1 deja entrever que en Santa Cruz del Rincón fueron sobre todo las redes de líderes y dirigentes, con el apoyo de las bases sociales que respaldan sus liderazgos, las que posibilitaron la concreción del proyecto en esta comunidad. El carácter de la iniciativa, su puesta en marcha y las relaciones —tanto de conflicto como de concertación— que hasta el momento mantiene

la universidad con las instancias gubernamentales, parecen ser expresión de la forma como estas redes de actores se ubican y posicionan en la arena política y educativa local.

Los vínculos entre actores clave del escenario local —tales como dirigentes magisteriales, líderes locales y académicos con una sólida trayectoria de trabajo e investigación en la región— hicieron posible la elaboración y el posicionamiento del proyecto de creación de la UNISUR en la coyuntura del momento, signada por las directrices que orientaron la política educativa en el plano internacional durante los años noventa, concretamente en el ámbito de la educación superior para las poblaciones indígenas. Las primeras observaciones que hago en este trabajo sugieren futuras indagaciones, por un lado, sobre al papel que juegan los lazos de amiguismo y cacicazgo en la creación de la UNISUR; y por otro, en torno a la estructura de “oportunidades políticas” aprovechadas por el movimiento indígena para lograr la creación de instituciones como esta universidad.

Un segundo aspecto que también puede identificarse aquí con respecto a las diferentes formas en que los maestros vinculados a la UNISUR entienden el cometido de una propuesta en educación superior intercultural, tiene que ver con sus trayectorias políticas y docentes. Al parecer, esas diversas visiones pueden tener relación con los procesos organizativos en los que han venido forjándose las trayectorias de los actores que están participando en la puesta en marcha del proyecto. En Santa Cruz del Rincón, las reflexiones derivadas de los espacios organizativos existentes en la zona —como el CAIN— fueron importantes para situar el tema de la educación superior en las discusiones y preocupaciones locales. En ese momento, el tema era discutido, sobre todo, en términos de la formación de los maestros de educación básica.

El cometido de la educación de nivel superior en las comunidades indígenas era puesto entonces en relación con el magisterio, por ese motivo puede comprenderse que las primeras demandas por una institución universitaria en las comunidades indígenas de Guerrero, hayan sido impulsadas por maestros de este sector (ante la

reestructuración educativa que en México se formalizó en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal).

Aunque en aquellas primeras demandas magisteriales prevaleció tal concepción sobre la pertinencia de la educación universitaria en poblaciones indígenas, la idea de crear una universidad en estas comunidades fue reformulándose al interior del mismo sector. Los discursos sobre los derechos culturales de los pueblos indígenas, comenzaron a cobrar mayor relevancia entre algunos actores provenientes del magisterio, que después serían impulsores del proyecto de creación de la UNISUR. El alcance del presente estudio impide dar cuenta de los procesos que posibilitaron la apropiación de ese universo discursivo en las experiencias organizativas de la costamontaña y en el movimiento magisterial guerrerense. Aún así, no puede pasarse por alto el papel que muy posiblemente tuvieron las discusiones y movilizaciones en torno a los derechos de los indígenas (en el marco de movilizaciones como la Campaña 500 Años de Resistencia, o la experiencia de organización del sistema de seguridad y justicia comunitaria) para la concreción de una iniciativa como la UNISUR.

Tales espacios parecen haber dotado a algunos de los actores partícipes en este proyecto, de elementos discursivos suficientes y efectivos para ubicar en el plano de la lucha política el derecho a la educación culturalmente pertinente, y con ello, las discusiones en torno a la interculturalidad. Sin embargo, entre aquellos actores que no han estado directamente vinculados a esos espacios ni a esos debates (como es el caso de una parte de los maestros que colaboran en la UNISUR como co-docentes), sus acepciones sobre la educación intercultural, y su práctica docente, han venido construyéndose sobre todo en el ámbito formativo de la propia UNISUR. En la práctica, esta situación ha venido dando lugar a una diversidad de formas de entender e interpretar cómo ha de ser la práctica docente en la UNISUR, mismas que coexisten en el marco de este proyecto educativo y que alcanzan a dibujarse en el espacio de sus aulas, tal como pretendí dar cuenta en el capítulo 2. Esto ha devenido en un conocimiento diferenciado de la propuesta pedagógica de la universidad, que corre el riesgo de convertirse en un “recurso de poder” que comience a marcar o acentuar

relaciones asimétricas entre los maestros que de distintos modos colaboran en la UNISUR.

El tercer aspecto que quiero señalar aquí con respecto a las diferentes acepciones sobre la educación superior intercultural que están atravesando la construcción de la UNISUR, es que no sólo los planteamientos que han emergido en el escenario de los movimientos y reivindicaciones indígenas, son los que están permeando los discursos enunciados en el contexto de esta universidad. En esos contextos, la educación intercultural ha venido formulándose como una apuesta inserta en un proyecto social de mayor alcance, que propone develar y transformar las relaciones que se producen en condiciones de asimetría y desigualdad históricamente construidas. Esta acepción de la interculturalidad que no sólo reconoce el rol de las culturas, sino también el carácter asimétrico de sus relaciones, se ha convertido en un elemento clave en los discursos de los movimientos indígenas.

Para los actores que han sido impulsores de la UNISUR, tales planteos han inspirado muchas de las orientaciones seguidas en el diseño del proyecto. Pero por otra parte, las acepciones sobre la interculturalidad que algunos y estudiantes han venido construyendo a partir de su experiencia en esta universidad, parecen asociarse más con aquellas posturas que contribuyen a formar una visión estática de las culturas.

Una consideración más que me parece relevante destacar a partir de lo discutido en el texto, son las valoraciones sobre el propósito de la educación universitaria que se imparte en la UNISUR. Uno de los puntos con los que inicié esta investigación suponía que para que dicho proyecto tuviera un rol protagónico en la comunidad, debía ser valorado como una opción para fortalecer procesos locales y liderazgos, y no sólo mejores lugares de trabajo. Esta visión se hace presente entre ciertos actores, como son los dirigentes, líderes locales e investigadores que apoyan y promueven el proyecto de la UNISUR; pero no necesariamente es compartida por otros actores, como es el caso de los estudiantes. Sus expectativas pasan por otros intereses que, sin ser excluyentes del sentido social que conlleva la educación universitaria, sí definen de manera más inmediata las metas que, al menos en el momento inicial de su formación,

están planteándose como futuros profesionistas. En ese sentido la experiencia de la UNISUR invita a profundizar más en el examen de los factores y los agentes que han venido delineando las demandas por educación universitaria en y desde las comunidades indígenas.

El alcance de este trabajo se limitó a esbozar apenas algunos aspectos sobre la construcción de una iniciativa que aún está en camino de cristalizarse. Lejos de pretender agotar aquí las lecciones que pueden derivarse de su experiencia, espero contribuir al menos a insinuar otras rutas para acercarse, proponer y aprender con ella.

Así, por ejemplo, en este primer acercamiento que tuve a las opiniones y expectativas de los estudiantes, me resultó significativo haber encontrado que las mujeres son quienes particularmente han comenzado a tematizar el impacto social que su formación universitaria podría tener para sus comunidades. Esto invita a vincular la experiencia de la UNISUR con una serie de interrogantes, que en la investigación educativa han comenzado a plantearse con respecto a la feminización de la matrícula en las universidades interculturales. Las primeras aproximaciones que se han hecho al tema (Schmelkes 2008, Fábregas 2008) han destacado cómo las universidades interculturales quizá representan para las mujeres la única oportunidad de continuar sus estudios, pues muchas de estas jóvenes no habrían tenido posibilidades de acceder a la educación superior de no contar con una institución universitaria en espacios cercanos a sus lugares de origen. Esto podría estar indicando que dichas experiencias educativas han abierto espacios para la incorporación de una cantidad significativa de mujeres (Casillas y Santini, 2006: 241).

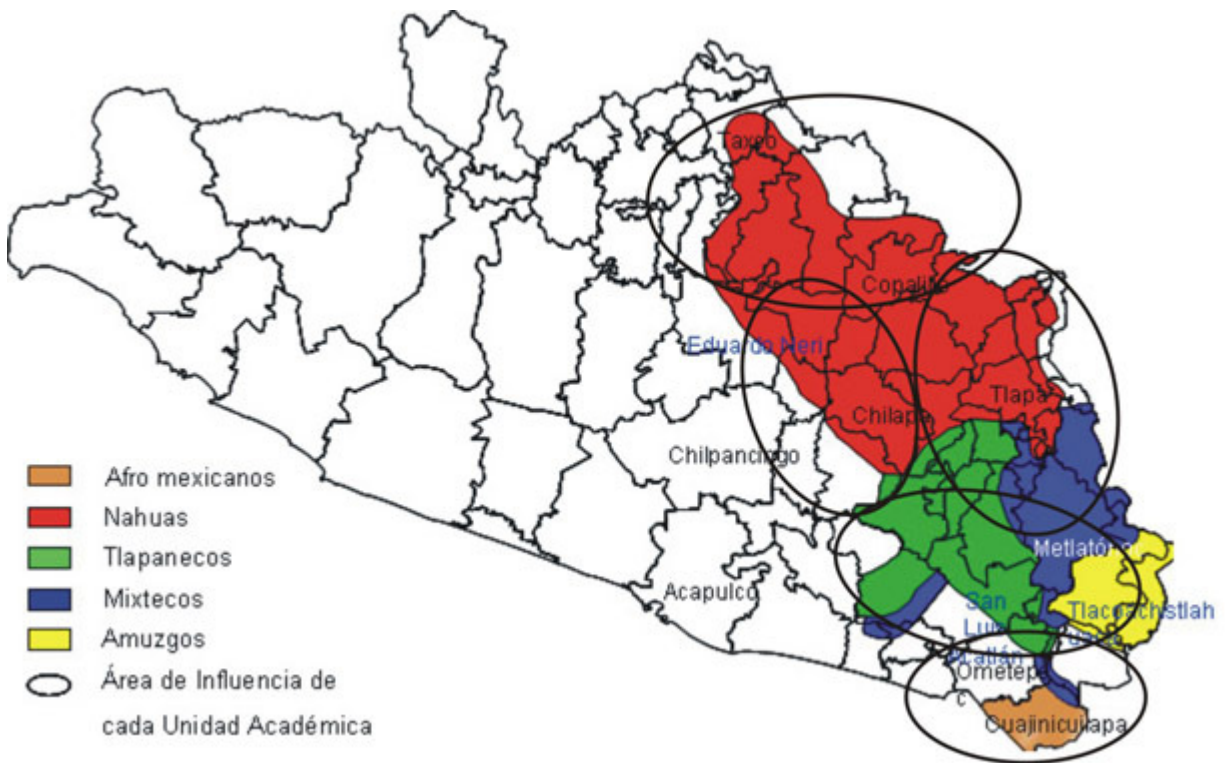
En concordancia a la matrícula de otras universidades interculturales, el número de mujeres inscritas en la UNISUR también podría estar indicando transformaciones en las estructuras tradicionales de las comunidades. Al respecto habría que preguntarse no sólo por esos cambios —que, como ha señalado Fábregas (2008: 34) todavía no han sido estudiados con suficiencia— sino también por las particularidades que en este sentido estaría marcando el carácter de la UNISUR como una propuesta erigida frente a un proyecto hegemónico institucional. Es decir, ¿la feminización de su matrícula

efectivamente está dando cuenta de transformaciones estructurales en las comunidades, o se trata quizá de una expresión relacionada con la naturaleza alterna —y en ese sentido, aún no legitimada— de un espacio educativo como la UNISUR?

Otro asunto en el que no ahondo más en este trabajo pero que innegablemente es urgente ponderar, es el de la posibilidad de construir una “vida universitaria” en espacios aún rudimentarios para ello. Más que servicios básicos e infraestructura — incluso de los cuales carecen muchos de estos espacios— se trata además de los recursos necesarios para promover la comunicación y el diálogo con otros espacios académicos, que coadyuven en su construcción y den solidez a su apuesta política orientada hacia la interculturalidad (M. Flores, comunicación personal, 21 de abril de 2009). Esto no quiere decir que una universidad se haga por sus instalaciones; por el contrario, pretendo señalar que la infraestructura es sólo el mínimo requerido que, en conjunción con otras condiciones también indispensables, posibilita la consecución de un espacio propicio para la reflexión, el análisis y el debate.

Por último, la experiencia de esta iniciativa entra también en las discusiones sobre la relación de las universidades con sus sociedades. La UNISUR, como propuesta en educación superior, se adscribe a las posturas que estiman a la universidad como un espacio cuya responsabilidad social ha de expresarse en la formación de especialistas que coadyuven al desarrollo de sus comunidades. En el caso de la UNISUR, esa formación se sustenta en la idea de que a través del análisis crítico es posible “empoderar” la agencia de los actores. Este posicionamiento, que recupera la idea de la universidad como plataforma o escenario de propuestas de transformación, trasciende en el contexto actual de la educación, haciendo frente a las reformas privatizadoras, globalizantes y reductivistas de las universidades.

ANEXO 1. Áreas de influencia de las cuatro unidades académicas de la UNISUR.



Fuente: página electrónica de la UNISUR: www.unisur.org, consultada: 2 de julio de 2008.

ANEXO 2. Oferta educativa de la UNISUR.

Licenciatura de Gobierno y Administración de Municipios y Territorios.

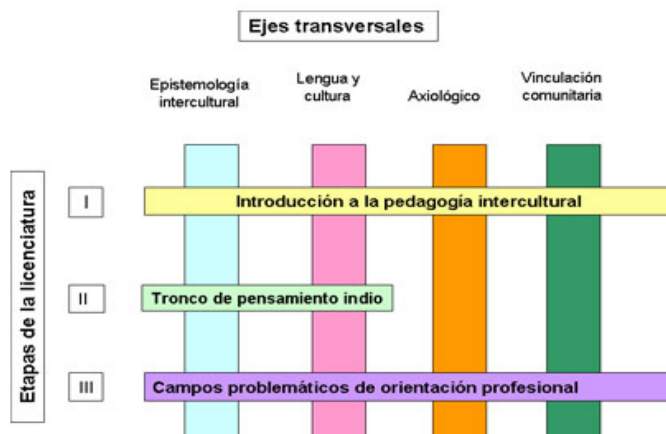
Es una licenciatura dedicada a formar profesionistas capacitados para afrontar la tarea de lograr gobiernos eficientes que, además, sean sensibles a la problemática social, económica y cultural por la que atraviesan nuestros pueblos; quienes, aparte de realizar su tarea con una visión republicana, también lo hagan desde el soporte pluricultural que da sentido a la existencia de nuestros pueblos y, así, lograr la vinculación entre los gobiernos locales y la federación de manera expedita, poniendo en marcha los instrumentos que desde la administración pública se han elaborado para eficientar la tarea de gobernar. El objetivo es formar profesionistas que se dediquen a la tarea de administrar, de manera responsable y profesional, las instituciones republicanas que dan sustento a la relación entre nuestros pueblos.

Licenciatura en Lenguas, Cultura e Historia de Nuestros Pueblos.

Es una licenciatura dedicada a formar profesionistas expertos en el conocimiento de lenguas amuzga, mixteca, nahua y tlapaneca, de acuerdo con los saberes tradicionales; además, profesionistas que puedan coadyuvar directamente en la continuidad y bienestar de los miembros de las comunidades que desde hace tiempo buscan no sólo comunicarse por los medios y la tecnología más moderna y funcional, sino que han estado desarrollando prensa, margen, 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 o regionales, tendientes a recuperar el pasado colectivo como una forma de fortalecimiento de las identidades de nuestros pueblos.

Licenciatura en Tecnologías para el Desarrollo Sustentable de Nuestros Pueblos.

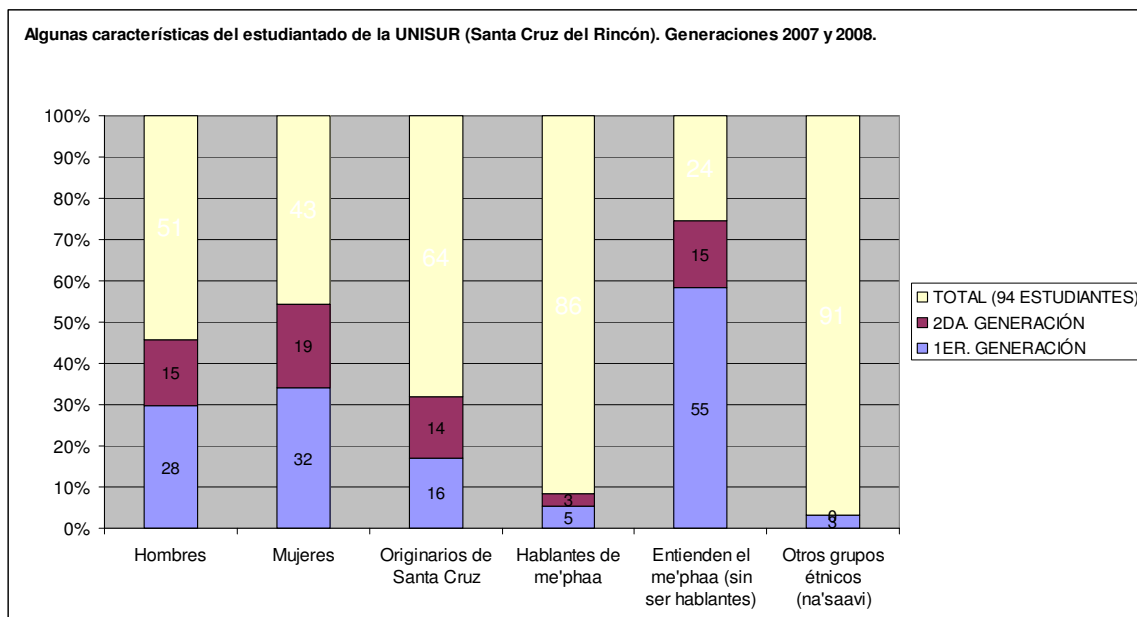
Es una licenciatura dedicada a preparar profesionistas capaces de diseñar políticas y proyectos de explotación y manejo de los recursos naturales existentes en nuestros pueblos, desde la perspectiva de nuestra propia cultura, basada en el conocimiento de dichos recursos, para formar un tipo de profesionista con la conciencia ambiental necesaria, primero, para satisfacer las necesidades de sustento más inmediatas de la población y, segundo, para lograr la continuidad de una relación armónica entre el hombre y la naturaleza.



Fuente: página electrónica de la UNISUR: www.unisur.org, consultada: 2 de julio de 2008.

ANEXO 3. Composición de la matrícula de la unidad académica de la UNISUR en Santa Cruz del Rincón (generaciones 2007 y 2008).

La gráfica siguiente ilustra algunos referentes que ayudan a bosquejar cuál es la composición de la matrícula de la UNISUR. El acceso de hombres y mujeres a la institución se inclina a favor de las mujeres, pues en ambas generaciones el número de ellas ligeramente rebasa al de los hombres. Alrededor del 30% de los matriculados son originarios de Santa Cruz del Rincón; el porcentaje restante lo integran jóvenes provenientes de otros poblados de la costa-montaña⁴⁸. Casi la totalidad de estudiantes se autoadscribe como me'phaa, aunque entre ellos sólo una minoría, inferior al 10%, es hablante de esta lengua. Sólo un 3% de los matriculados es de origen na'saavi y un 2% es mestizo.



Fuente: elaboración propia con base en datos de campo y Díaz (2008).

⁴⁸ Algunos de estos poblados son Potrerillo del Rincón, Pascala del Oro, Colombia de Guadalupe, Tilapa, Tierra Colorada, Tlaxcalixtlahuaca, Arroyo San Pedro, Rancho Viejo, Camalotillo, Iliantenco. Estas localidades se concentran en los municipios de Malinaltepec, San Luis Acatlán e Iliantenco (véase mapa en el anexo 4).

ANEXO 4. Comunidades de origen del estudiantado que acude a la unidad académica de la UNISUR en Santa Cruz del Rincón.

Las comunidades de origen de los estudiantes que actualmente asisten a esta sede son Potrerillo del Rincón, Pascala del Oro, Colombia de Guadalupe, Tilapa, Tierra Colorada, Tlaxcalixtlahuaca, Arroyo San Pedro, Rancho Viejo, Camalotillo, Iliantenco, Pueblo Hidalgo, Buenavista y Cuanacastitlán. Estas localidades se concentran en los municipios de Malinaltepec, San Luis Acatlán e Iliantenco



Referencias

BARNACH-CALBÓ, ERNESTO

1997 “La nueva educación indígena en Iberoamérica”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 13, Educación Bilingüe Intercultural, enero-abril, en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a01.htm>, consultada: 14 de marzo de 2009.

BERTELY BUSQUETS, MARÍA Y ERIKA GONZÁLEZ APODACA

2004 “Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa” En: Hernaiz, Ignacio (org.) *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires, p. 19-106.

BUENFIL BURGOS, ROSA NIDIA

2000 “Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXX, Núm. 2, México, pp. 55-92.

CARVAJAL JUÁREZ, ALICIA

1988 *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*, tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, México.

CASILLAS, LOURDES Y LAURA SANTINI

2006 *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*, Secretaría de Educación Pública- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México.

CELESTINO, EUSTAQUIO

2005 “El proyecto hidroeléctrico San Juan Tetelcingo, Guerrero ¿cancelado o suspendido?” en *Diario de Campo*, Suplemento No. 33, junio, pp. 53-57, INAH, México.

CERVANTES, ZACARÍAS

2007 “Denuncian en documento los intentos del gobierno estatal para sabotear la Unisur”, en *El Sur de Acapulco*, http://suracapulco.com.mx/nota1e.php?id_nota=22173, consultada 29 de noviembre de 2008.

COMISIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS DEL SUR (UNISUR)

s/f “Estudio de factibilidad”, mimeo sin otros datos.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAÚCA (CRIC)

2004 *Que pasaría si la escuela ... ? : 30 años de construcción de una educación propia*, Programa de educación bilingüe e intercultural – CRIC, Colombia.

DEHOUE, DANIELE, VÍCTOR FRANCO PELLOTIER, ALINE HEMOND (COORD.)

2006 *Multipartidismo y poder en municipios indígenas de Guerrero*, CIESAS, UAG, México.

DÍAZ BUENO, ALEJANDRO

2008 “Listado de inscripciones 2da. Generación”, mimeo sin otros datos.

DIETZ, GUNTHER

2006 “Prólogo” en María Bertely Busquets (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, CIESAS, México, p.

EL SUR DE ACAPULCO

2002 “El gobierno estatal no apoya los proyectos de educación indígena, señala Abel Ríos”, en *El Sur de Acapulco*, Año 10, cuarta época, número 2024, viernes 29 de noviembre, Acapulco, Guerrero, p. 9.

2003 “El proyecto de Universidad indígena, sin dinero del gobierno estatal: Schmelkes”, en *El Sur de Acapulco*, Año 10, cuarta época, número 2288, viernes 10 de octubre, Acapulco, Guerrero, p. 7.

2005 “Un gobierno más allá de los partidos, plantea Zeferino”, en *El Sur de Acapulco*, Año , época, número , sábado 2 de abril, Acapulco, Guerrero, p. .

ESTRADA CASTAÑÓN, ALBA TERESA

1994 *Guerrero*, CIICH/UNAM, México.

FÁBREGAS PUIG, ANDRÉS

2008 “La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas (México)”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, IESALC/ UNESCO y ASCUN, Caracas, pp. 339-348.

FLORES-CRESPO, PEDRO, JUAN CARLOS BARRÓN PASTOR Y ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES)

2006 *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.

FLORES FÉLIX, JOSÉ JOAQUÍN

2007 *Reinventando la democracia. El Sistema de Policía Comunitaria y las luchas indias en el estado de Guerrero*, Plaza y Valdés Editores/ El Colegio de Guerrero, México.

FLORES FÉLIX, JOSÉ JOAQUÍN Y ALFREDO MÉNDEZ BAHENA

2008 "Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur", en *OSAL, Observatorio Social de América Latina*. Año 8, no. 23, abril, CLACSO, Buenos Aires, pp. 201-217, en (<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal23/19S3FlorMende.pdf>), consultada: 18 de agosto de 2008.

FORO PERMANENTE PARA LAS CUESTIONES INDÍGENAS

2003 *Informe sobre el segundo periodo de sesiones*, Documentos Oficiales, Suplemento No. 23, mayo, Organización de las Naciones Unidas (ONU): Consejo Económico y Social, Nueva York, en <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N03/392/53/PDF/N0339253.pdf?OpenElement>, consultada: 22 de enero de 2009.

GONZÁLEZ APODACA, ERIKA

2009 "The ethnic and the intercultural in conceptual and pedagogical discourses within higher education in Oaxaca, Mexico", en *Intercultural Education*, 20(1) pp.19-25, en <http://www.informaworld.com/10.1080/14675980802700755>, consultada: 1 de mayo de 2009.

GRICE, H. PAUL

1975 "Logic and Conversation", in P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics 3. Speech Acts*. Academic Press, Nueva York, 41-58.

GRINDLE, MERILEE S.

2004 *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*, Princeton University Press, Princeton, Nueva Jersey.

GROS, CHRISTIAN

2000 *Políticas de la etnicidad. Identidad, estado y modernidad*, Instituto Colombiano de Antropología, e Historia, Bogotá, Colombia.

GUZMÁN, CARLOTA Y CLAUDIA SAUCEDO

2007 "Introducción", en Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, UNAM-CRIM, UNAM-FESI, Ediciones Pomares, México/Barcelona, pp. 7-19.

HALE, CHARLES R.

2004 "Rethinking Indigenous Politics in the Age of the 'Indio Permitido'", *NACLA Report on the Americas*, Vol. 38(2).

HAMEL, RAINER ENRIQUE Y MARÍA TERESA SIERRA

1983 "Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes", en *Boletín de Antropología Americana*, No. 8, 89-110.

HARVEY, ANA MARÍA Y DANIEL MUÑOZ

2006 “El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos”. *Estudios filológicos I*, septiembre, no.41, p.95-114, en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132006000100008&lng=es&nrm=iso, consultada: 1 de julio de 2008.

KAUFMAN, ROBERT R. Y JOAN M. NELSON

2005 “Políticas de reforma educativa. Comparación entre países”, Grupo de Trabajo sobre Descentralización y Autonomía Escolar del PREAL (trad.), Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)/ Partnership for Educational Revitalization in the Americas, No. 33, agosto, en http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|PREAL%20PUBLICACIONES/64|PREAL%20Documentos, consultada: 18 de enero de 2009.

LARA, GLORIA

2007 “El recurso de la diferencia étnico-racial en las lógicas de inclusión política. El caso Pinotepa Nacional” en Odile Hoffman y María Teresa Rodríguez (eds.) *Los retos de la diferencia: los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia*, CIESAS, México, pp.

LATAPÍ SARRE, PABLO

2004 “La política educativa del Estado mexicano desde 2002”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>, consultada: 8 de junio de 2008.

LIENHARD, MARTÍN

1994 “Sociedades heterogéneas y ‘diglosia’ cultural en América Latina”, en Birgit Scharlau, *Lateinamerika Denken*, mimeo sin otros datos.

LÓPEZ RANGEL, NORMA ANGÉLICA

2008 “Reactivando el proyecto integral”, relatoría de la reunión, Santa Cruz del Rincón, Guerrero, 27 de octubre.

MARTÍNEZ CIFUENTES, ESTEBAN

2001 *La Policía Comunitaria de Guerrero. Un sistema de seguridad Pública Comunitaria Indígena en el estado de Guerrero*, INI, México.

MATÍAS ALONSO, MARCOS

2003 “La universidad indígena, un nuevo desafío a la interculturalidad (mensaje presentado en la clausura del Primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe en Guerrero)”, en *El Sur de Acapulco*, Año once, cuarta época, número 2294, viernes 17 de octubre, Acapulco, Guerrero, p. 16.

MENÉNDEZ, EDUARDO

1997 “El punto de vista del actor: homogeneidad, diferencia e historicidad”, en *Relaciones*, número 69, pp. 237-270.

MOCTEZUMA BARRAGÁN, ESTEBAN.

1994 *La educación pública frente a las nuevas realidades. Una visión de la modernización de México*, Fondo de Cultura Económica, México.

OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (OHCHR)

2000 *Resolución 2000/22 del Consejo Económico y Social. Establecimiento de un foro permanente para las cuestiones indígenas*, 45ª sesión plenaria, 28 de julio.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU)

1995 *Resolución 49/214. Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*. Asamblea General, 17 de febrero, en <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N95/767/08/PDF/N9576708.pdf?OpenElement>, consultada: 30 de marzo de 2009.

PAUWELLS, LUISE MARGARETE ENKERLIN.

(s.f.) *La lucha por la tierra y la identidad étnica en San Pedro Amuzgos, Oaxaca*, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México.

REYES SALINAS, MEDARDO Y HOMERO CASTRO GUZMÁN (COORDS.)

2008 *Sistema de Seguridad e Impartición de justicia comunitaria Costa-Montaña de Guerrero*, Plaza y Valdés, México.

ROJAS, AXEL

(s/f) "Inclusión social, interculturalidad y educación ¿una relación (im)posible?" Colombia: Universidad de Cauca, mimeo, p. 1-11.

SCHMELKES, SYLVIA

2003 "Educación superior intercultural el caso de México", conferencia, Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas *Vincular los Caminos a la Educación Superior*, 17-19 de noviembre, Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas-U de G, ANUIES, México.

2008 "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, IESALC/ UNESCO y ASCUN, Caracas, pp. 329-380.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)

1992 "Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica", *Diario Oficial de la Federación*, México, martes 19 de mayo.

2001[a] *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Secretaría de Educación Pública, México.

2001[b] "Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe", *Diario Oficial de la Federación*, México, lunes 22 de enero, pp. 58 (primera sección).

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (SEGOB)

1992 “Decreto por el que se reforma el Artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Diario Oficial de la Federación*, martes 28 de enero, México.

SEGUNDA CUMBRE DE LAS AMÉRICAS

1998 *Plan de Acción de la Segunda Cumbre de las Américas*, Sistema de Información de la Cumbre de las Américas, Santiago de Chile, Chile, abril 18 y 19, en <http://www.summit-americas.org/chileplan-spanish.htm>, consultada: 22 de enero de 2009.

SEGUNDO FORO DE CONSULTA DE EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS

2004 “Segundo Foro de Consulta de Educación para los Pueblos Indígenas”, grabación del evento en DVD, sin otros datos.

SIERRA CAMACHO, MARÍA TERESA

2006 “La renovación de la justicia indígena en tiempos de derechos: etnicidad, género y diversidad”, LLILAS, The University of Texas at Austin, en <http://www.utexas.edu/cola/inst3s/2llilas/> consultada: 7 de febrero de 2008.

SISTEMA DE SEGURIDAD Y JUSTICIA COMUNITARIA

2009 “Nuestras comunidades”, en <http://www.policiacomunitaria.org/>, consultada: 23 de marzo de 2009.

SIEDER, RACHEL

2002 *Multiculturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity and Democracy*, Palgrave Press, Basingstoke and London.

STREET, SUSAN

2001 “Trabajo docente y democracia popular en México. La reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano”. Paper, Congreso de Latin American Studies Association, 6-8 septiembre, Washington, D.C. en www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/lasapaper01.doc, consultada: 11 de marzo de 2008.

VINSON II, BEN Y BOBBY VAUGHN

2004 *Afroméxico el pulso de la población negra en México: una historia recordada, olvidada y vuelta a recordar*, FCE, México.

VYGOTSKY, LEV

1994 “The problem of the environment” en R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader*, Blackwell, Cambridge, Massachusetts.

WENGER, ETIENNE

1998 *Communities of practice*, Cambridge University Press, Cambridge.